



## UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Tesi di laurea Magistrale

***“Un viaggio per costruire Dirittilandia”:* progetto per favorire**

***l’inclusione scolastica con bambini della scuola primaria***

"A journey to build *Dirittilandia*" Intervention project to promote school inclusion with primary school children.

***Relatrice***

***Prof.ssa Laura Nota***

***Laureanda: Erica Genasi***

***Matricola: 1202680***

Anno Accademico 2022/2023

# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>4</b>
<b>CAPITOLO 1: VERSO UNA SOCIETÀ INCLUSIVA</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Considerazioni sulla società nel XXI secolo</b>	<b>6</b>
<b>1.2 L'inclusione</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Le barriere all'inclusione: pregiudizi e stereotipi</b>	<b>11</b>
1.3.1 L'empatia come strategia per limitare i pregiudizi	12
<b>1.4 L'importanza delle parole: l'etichettamento</b>	<b>13</b>
1.4.1 Le etichette a scuola	15
1.4.2 Promuovere un linguaggio inclusivo	17
<b>CAPITOLO 2: L'INCLUSIONE SCOLASTICA</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Storia dell'inclusione scolastica in Italia</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Educazione inclusiva oggi e prospettive future</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Costruire l'inclusione a scuola: l'importanza degli atteggiamenti</b>	<b>25</b>
2.3.1 I compagni di classe	26
2.3.2 Gli insegnanti	30
<b>2.4 La valutazione inclusiva</b>	<b>33</b>
2.4.1 Valutare l'inclusività dei contesti scolastici	34
<b>CAPITOLO 3: PROMUOVERE L'INCLUSIONE IN CLASSE</b>	<b>37</b>
<b>3.1 L'importanza delle relazioni positive tra pari</b>	<b>37</b>

<b>3.2 Strategie didattiche che stimolano l'inclusione: il Cooperative learning</b>	<b>38</b>
<b>3.3 Progetti volti a favorire l'inclusione scolastica</b>	<b>41</b>
3.3.1 Il contatto immaginato	42
<b>CAPITOLO 4: LA RICERCA</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Introduzione</b>	<b>45</b>
<b>4.2 Obiettivi e ipotesi</b>	<b>46</b>
<b>4.3 Metodo</b>	<b>47</b>
4.3.1 Partecipanti	47
4.3.2 Strumenti utilizzati	48
4.3.3 "Un viaggio per costruire Dirittilandia"	55
4.3.4. Principi di riferimento e tecniche di insegnamento	56
4.3.5. Struttura degli incontri	59
<b>4.4 Analisi dei dati</b>	<b>60</b>
4.4.1 Analisi in fase di pre-test	60
4.4.2. Differenze tra pre-test e post-test	62
<b>4.5 Discussione</b>	<b>68</b>
<b>4.6 Limiti e implicazioni</b>	<b>71</b>
<b>APPENDICE A – Protocollo pre e post test</b>	<b>73</b>
<b>APPENDICE B – Primo incontro "Un viaggio per Dirittilandia"</b>	<b>81</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>86</b>
<b>SITOGRAFIA E RIFERIMENTI NORMATIVI</b>	<b>95</b>

## INTRODUZIONE

Il presente elaborato tratta l'inclusione scolastica; in particolare riporta un intervento finalizzato a promuovere l'inclusione e le relazioni positive tra pari all'interno del gruppo classe. Per creare e mantenere contesti inclusivi a scuola sono essenziali l'impegno e la collaborazione di tutte le figure coinvolte: studenti, genitori e famiglie, insegnanti, educatori, dirigenti e tutto il personale scolastico. Ritengo però che spesso non ci si renda conto del ruolo primario che assumono gli studenti stessi nel determinare il clima all'interno della classe attraverso le dinamiche relazionali che si creano, gli atteggiamenti e comportamenti messi in atto o subiti dai pari, il linguaggio utilizzato e così via.

È fondamentale implementare programmi che aumentino questa consapevolezza, stimolino una riflessione e una presa di responsabilità da parte degli studenti sui benefici derivati da frequentare una scuola (e una società) inclusiva, che valorizza l'unicità e le risorse di ognuno, mira ad una mentalità cooperativa e si fonda sul rispetto e la reciprocità.

La tesi è articolata in quattro capitoli: i primi tre offrono una panoramica sull'inclusione nella società e a scuola, ponendo particolare attenzione ad atteggiamenti, strategie ed interventi che possono favorire la creazione di contesti educativi inclusivi; l'ultimo capitolo è interamente dedicato alla ricerca svolta.

Nello specifico, il primo capitolo si apre con l'analisi della società del XXI secolo evidenziando l'importanza di investire nella costruzione di una società inclusiva; esorta ad un cambiamento nella mentalità e nei valori cui siamo abituati per combattere pregiudizi, stereotipi, discriminazioni e imparare ad utilizzare un linguaggio inclusivo evitando le etichette.

Il secondo capitolo si concentra sull'inclusione scolastica, iniziando con un excursus delle principali tappe storiche e normative che aiutano a comprendere l'inclusione scolastica in Italia tra luci, ombre e prospettive future. Vengono esposti criteri e vantaggi di un'educazione inclusiva con una particolare attenzione all'influenza degli atteggiamenti di studenti e insegnanti nella creazione di contesti inclusivi; infine viene fatta una riflessione sull'importanza di valutare l'inclusività a scuola attraverso indici e modelli che seguono a loro volta uno stile di valutazione inclusivo.

Il terzo capitolo si sofferma sull'importanza del clima scolastico e delle relazioni sociali positive tra pari; bambini e ragazzi passano molto tempo a scuola e riuscire a creare un clima di cooperazione, amicizia e supporto reciproco è fondamentale per creare contesti inclusivi. A questo scopo possono essere adottate strategie didattiche (come il Cooperative learning) e implementati interventi specifici per favorire l'inclusione scolastica; in particolare viene illustrata la tecnica del Contatto immaginato (Crisp e Turner, 2009) che si è rivelata efficace nella riduzione dei pregiudizi, nel miglioramento di atteggiamenti e relazioni sociali con persone con vulnerabilità.

Il quarto capitolo è dedicato al progetto di intervento "Un viaggio per costruire Dirittilandia" implementato in prima persona con una classe della scuola primaria. Il capitolo descrive nel dettaglio tutte le fasi della ricerca: obiettivo, metodo, strumenti, struttura del training e analisi dei dati; per concludere con la discussione dei risultati ottenuti, i limiti e alcune possibili implicazioni future della ricerca.

## CAPITOLO 1

# VERSO UNA SOCIETÀ INCLUSIVA

### 1.1 Considerazioni sulla società nel XXI secolo

Il termine inclusione deriva dal latino *inclusio* e viene da tempo utilizzato con l'accezione di includere, inserire, comprendere in un tutto. Il concetto di inclusione è dunque strettamente legato al contesto in cui tutti gli individui vivono e si relazionano tra loro, influenzando la possibilità di creare e mantenere realtà davvero inclusive (Nota, Ginevra & Soresi, 2015). È fondamentale conoscere le peculiarità della società odierna e le sfide dei nostri tempi per comprendere appieno il concetto di inclusione e poterlo implementare in tutti i contesti di vita degli individui. La società del XXI secolo presenta caratteristiche molto differenti rispetto al passato, progressi in campo tecnologico, scientifico e sanitario, ma anche nuove criticità da affrontare.

Beck (1992) definisce la società moderna *Risk society* per la presenza di sempre maggiori rischi da fronteggiare, più imprevedibili rispetto al passato, come crisi sociali, ambientali ed economiche; fenomeni che sembrano ormai incontrollabili, come l'invecchiamento della popolazione e i fenomeni migratori in continua crescita (Beck, 2013).

La nostra viene descritta anche come *società della conoscenza e dell'informazione* (Masten e Reed, 2002) per via della grande quantità di informazioni prodotte e alla loro velocità di circolazione; queste sono alla portata di sempre più persone grazie ai nuovi mezzi di comunicazione. (Nota et al., 2015). Viviamo in una società ad alto contenuto tecnologico, nel pieno di quella che viene definita *Quarta rivoluzione industriale*, la quale avanza molto più rapidamente rispetto a quelle passate, ed è caratterizzata dalla presenza

delle nuove tecnologie che generano conseguenze importanti in tutte le discipline e in tutti i settori economici e produttivi. Questi cambiamenti comportano grandi opportunità ma anche altrettanti rischi, come ad esempio le difficoltà da parte delle istituzioni ad adottare e regolamentare le nuove tecnologie, l'aumento delle diseguaglianze e la frammentazione della società. (Schwab, 2016)

Un ulteriore modo per definire la società del XXI secolo è *globalizzata* (Augè, 2009), caratterizzata cioè da un aumento di scambi economici, sociali e politici a livello mondiale. La globalizzazione è caratterizzata da aspetti positivi come la crescita economica dei paesi emergenti, ma anche negativi, come l'aumento dei divari tra diverse aree geografiche, l'iniqua distribuzione delle risorse e il declino di molti paesi (Targetti, 2009). Una diretta conseguenza della globalizzazione è la grande eterogeneità della realtà in cui viviamo, anche definita *super-diversità* (Vertovec 2010) poiché caratterizzata dall'interazione dinamica di variabili quali la nazionalità, l'etnia, la lingua, la religione, i percorsi di migrazione, ma anche genere, età, status socioeconomico. Questo complesso intreccio porta a traiettorie multiple di vita (Pouyaud, 2015) e alle cosiddette *identità coltrattino* (Pace, 2015) come turco-tedesco-musulmano, anglo-americano e così via.

Secondo alcuni studiosi stiamo vivendo la terza e più recente ondata di globalizzazione iniziata con lo sviluppo dell'energia nucleare, che ne rappresenta l'evento chiave per la possibilità di autodistruzione collettiva su scala globale che questa porta in sé (Chernilo, 2021a). Possiamo trarre un esempio concreto di cosa significhi vivere in una società ad alto rischio e globalizzata dalla pandemia di COVID-19 che ha colpito la popolazione mondiale a partire dal 2019. Chernilo (2021a) sottolinea come siano trascorsi solo quattro mesi tra lo scoppio del Covid-19 a Wuhan, in Cina, e il momento in cui l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) l'ha dichiarata una pandemia. La malattia si è quindi diffusa

molto velocemente andando a colpire direttamente la quotidianità dell'80% della popolazione mondiale; questo può portare a pensare all'umanità come unico insieme, che deve fronteggiare sfide comuni e simultanee in tutto il mondo (Chernilo, 2021b).

Viviamo in un tempo di cambiamento, incertezza, instabilità ed imprevedibilità, caratterizzato da nuove sfide e grande eterogeneità. Nella scuola si possono osservare queste stesse caratteristiche peculiari della nostra società (Nota et al., 2015) ed è per questo che per poter parlare di inclusione scolastica efficace è necessario sottolineare l'importanza di creare e mantenere contesti inclusivi in ogni ambito.

## **1.2 L'inclusione**

La società moderna è estremamente eterogenea, complessa e caratterizzata da continui cambiamenti, perciò è importante creare realtà inclusive, che pongano al centro la valorizzazione delle diversità, la partecipazione attiva alla vita sociale, la garanzia di vedersi rispettati i diritti fondamentali, lottando contro pregiudizi, stereotipi, discriminazioni e disuguaglianze. Per poter fare ciò è fondamentale però scardinare gli ideali imposti dalla società moderna quali l'individualismo, la competitività, la produttività; e orientarsi verso nuovi valori e approcci come il pluralismo, la cooperazione e la solidarietà (Nota et al., 2015).

Dare una definizione completa di inclusione non è certamente semplice in quanto è un costrutto in continua evoluzione, ma può essere chiaramente distinta dai concetti precedenti di inserimento e integrazione (Scuttari e Nota, 2019). L'idea di inserimento nasce dopo la Seconda guerra mondiale e si propone di dare anche ai gruppi sociali più svantaggiati la possibilità di vivere gli spazi comuni, evitando l'emarginazione. Solo con l'avvento degli anni '2000 la situazione si evolve in favore dell'integrazione; si supera



l'idea di mero inserimento e si inizia a pensare al “fare insieme” con l'aiuto di personale di supporto e sempre rispettando le caratteristiche specifiche dei gruppi minoritari (Soresi, 2016). L'inclusione implica un ulteriore cambiamento culturale poiché riguarda non solo gli individui ma il contesto in cui essi vivono e si relazionano; ognuno deve avere diritto di partecipare alla vita sociale, così da poter rendere possibile una co-costruzione di realtà inclusive; dove l'unicità di ogni persona è una risorsa e non un limite. È importante valorizzare i punti di forza degli individui, combattere pregiudizi, stereotipi e discriminazioni per garantire il benessere di tutti. (Scuttari e Nota, 2019).

Il concetto di società inclusiva è sintetizzato perfettamente dalla definizione dell'ex leader del New African, Shafik Asante (2002): *“L'inclusione è riconoscere la nostra unicità e interdipendenza. Inclusione è riconoscere che noi siamo una sola cosa anche se non siamo tutti la stessa cosa”*. Egli afferma inoltre che *“lottare per l'inclusione significa assicurarsi che i contesti siano in grado di garantire a ogni persona, con le sue unicità, la partecipazione attiva alla vita sociale e civile”* (Asante, 2002; Scuttari e Nota, 2019).

Negli ultimi anni le istituzioni politiche si stanno rendendo conto che è fondamentale promuovere una cultura inclusiva fondata su valori come la cooperazione, l'accettazione e la valorizzazione delle diversità, la convivenza pacifica e la democrazia (Gross, 2021). L'UNESCO, ad esempio, evidenzia l'importanza dell'educazione alla cittadinanza globale (2018) per far sì che i giovani possano apprendere concretamente come *“contribuire a un mondo di pace, più giusto e inclusivo”*, sviluppando un forte senso di appartenenza a questa nuova società inclusiva. Moliterni (2016) sottolinea che la società deve essere educata alla pace e all'inclusività, coinvolgendo ogni istituzione (scuole, famiglie, organizzazioni sportive e culturali) e mass-media, per raggiungere tutti gli individui. L'autore afferma: *“Includere significa accogliere e far sentire ognuno parte di*

*un contesto, all'interno di un processo di umanizzazione che coniuga la dimensione personale e sociale, [...] significa far riferimento alla costruzione di luoghi di civiltà, di riconoscimento e valorizzazione reciproca.*” In quest’ottica egli insiste sull’importanza di valorizzare un contesto cooperativo e caratterizzato da interdipendenza positiva, in cui ognuno apporta il proprio contributo e si sente parte attiva nella comunità. Al contrario, una società troppo incentrata sull’individualismo e la competizione spesso conduce all’isolamento, alla solitudine e all’aggressività; allo stesso modo l’omologazione culturale porta alla segregazione e alla dipendenza di alcuni gruppi sociali da altri, rischiando di produrre conflitti che spesso sfociano nella violenza.

In questi anni stiamo prendendo consapevolezza della necessità di un cambio di mentalità; sono nate iniziative di formazione e sensibilizzazione dei cittadini sull’importanza di affrontare i rischi tipici della nostra società attraverso soluzioni sostenibili e basate sulla condivisione e cooperazione (Schiavo e Arduini, 2022). Proprio per far fronte alle crisi e alle difficoltà del nostro tempo gli stati membri dell’ONU hanno adottato *l’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, caratterizzata da 17 obiettivi che sottolineano il bisogno di un drastico cambiamento a livello ambientale, sociale e politico per garantire benessere e alta qualità della vita a tutti i cittadini. Essere felici, realizzati, vivere in modo sano e dignitoso e avere relazioni sociali positive porta gli individui ad avere una migliore qualità di vita, sentirsi parte attiva della costruzione della società e nutrire speranze per la creazione di un futuro migliore (Schiavo e Arduini, 2022).

### **1.3 Le barriere all'inclusione: pregiudizi e stereotipi**

Nonostante viviamo in una società fortemente globalizzata, si possono rilevare diverse tipologie di barriere che dividono individui e gruppi, portando alla discriminazione e all'esclusione. Vi sono ad esempio le barriere fisiche, che separano i gruppi in base alla nazionalità; le barriere economiche legate alla ricchezza della popolazione, le barriere culturali che dipendono da diverse modalità di pensiero, comunicazione o visione del mondo. Esistono poi barriere di tipo prettamente psicologico, che portano all'esclusione tramite fenomeni come i pregiudizi, gli stereotipi e la discriminazione (Voci, 2019).

Allport (1954) definisce il pregiudizio *“un sentimento di antipatia fondato su una generalizzazione falsa e inflessibile. Può essere diretto verso un gruppo nel suo complesso o verso un individuo in quanto membro di quel gruppo.”* Lo stereotipo si riferisce invece alle caratteristiche attribuite ai soggetti appartenenti ad un gruppo, mentre la discriminazione implica la messa in atto di comportamenti negativi sulla base di pregiudizi e stereotipi. Secondo l'opinione comune questi fenomeni derivano da ragionamenti disfunzionali e problematici; è invece fondamentale sottolineare che essi si generano normalmente da processi di pensiero automatici, che possono essere limitati attraverso una maggiore consapevolezza sulla loro origine.

Voci (2019) illustra i processi cognitivi di base che portano alla creazione dei pregiudizi: la categorizzazione e l'utilizzo di schemi mentali. Tramite la categorizzazione, basandosi sul principio di somiglianza, è possibile raggruppare per categorie un elevato numero di stimoli individuando caratteristiche comuni (Medin e Heit, 1999). Applicando questo processo agli individui abbiamo la formazione di gruppi sociali in base a caratteristiche fisiche, culturali e così via. Un altro fattore cognitivo importante da analizzare è costituito dall'utilizzo degli schemi; essi sono strutture cognitive che rappresentano le conoscenze,

le semplificano e le codificano consentendo di risparmiare energia poiché filtrano le informazioni in entrata, privilegiano i dati coerenti con lo schema e ignorano quelli non compatibili con esso, consolidandone la struttura. Applicato ai gruppi sociali, questo porta a prestare maggiore attenzione a caratteristiche e comportamenti coerenti con i preconcetti e ignorare quelli che non lo sono, rafforzando pregiudizi e stereotipi.

I pregiudizi assumono una connotazione negativa in seguito a processi motivazionali che possono essere legati alla sfera individuale, al contesto socioeconomico dove i gruppi vivono e competono tra loro, al senso di appartenenza ad un gruppo sociale (Voci, 2019). Quest'ultima ipotesi si basa sulla teoria dell'identità sociale di Tajfel e Turner (1979) che mostra come il senso di appartenenza ad un gruppo sociale porti gli individui a provare sentimenti di orgoglio e migliorare la propria autostima, ritenendo migliore il proprio gruppo di appartenenza (*ingroup*) e discriminando il gruppo considerato estraneo (*outgroup*).

Pregiudizi e stereotipi costituiscono un ostacolo all'inclusione perché portano le vittime di questi fenomeni all'esclusione, alla discriminazione, spesso con la sola motivazione di essere parte di un determinato gruppo (Voci, 2019).

### **1.3.1 L'empatia come strategia per limitare i pregiudizi**

Esistono strategie che aiutano a limitare le barriere all'inclusione; in particolare negli ultimi anni si stanno studiando gli effetti dell'empatia nella riduzione dei pregiudizi.

Il termine empatia deriva dal greco *en-pathos* (sentire dentro) e spesso viene utilizzato per indicare la capacità di *mettersi nei panni degli altri*. Rogers (1970) sottolinea l'importanza dell'empatia nelle relazioni umane e la definisce come immedesimazione nelle emozioni e nei vissuti altrui, senza però identificarsi completamente nell'altro.

L'empatia può assumere due dimensioni: una cognitiva denominata anche *assunzione di prospettiva*, ovvero "la considerazione attiva degli stati mentali e delle esperienze soggettive degli altri" (Todd e Galinsky, 2014); una emotiva, che può essere definita come risposta affettiva adeguata rispetto alle emozioni dell'altra persona (Baston, 2011). Diversi studi hanno analizzato il ruolo dell'assunzione di prospettiva nel migliorare l'atteggiamento nei confronti di un *outgroup*, ridurre pregiudizi e discriminazioni verso i membri del gruppo esterno; si è osservato inoltre che l'empatia provata per un singolo individuo *dell'outgroup* può essere generalizzata ed estesa agli altri membri (Shih et al, 2009). Come ogni strategia l'empatia presenta alcuni limiti: per essere applicata necessita di una volontà, anche minima, da parte degli individui ad adottare la prospettiva altrui; un altro rischio che si corre è quello di tramutare l'empatia in pena nei confronti del soggetto considerato, rafforzando l'idea di essere superiori a lui e mettendo in atto comportamenti di aiuto disfunzionali. (Voci, 2019)

Si può quindi affermare che non sia realistico pensare di eliminare totalmente le barriere psicologiche all'inclusione, ma si possono limitare prendendo coscienza di come si originano pregiudizi e stereotipi e mettere in atto strategie, come ad esempio l'empatia, per ridurre i giudizi negativi e le discriminazioni.

#### **1.4 L'importanza delle parole: l'etichettamento**

Le parole sono uno strumento prezioso, possono cambiare il modo in cui le persone vivono la propria esperienza e possono essere occasione di crescita o distruzione. Purtroppo, invece di accogliere e valorizzare l'unicità di ognuno c'è una tendenza all'etichettamento, processo che fa riferimento alla *Labelling Theory* (Becker, 1963) e

consiste nel categorizzare con un'accezione negativa e spesso offensiva gli individui che sono per qualche motivo considerati diversi.

Un uso eccessivo e inadeguato delle etichette può portare a tre diverse conseguenze negative: la stigmatizzazione, la deindividualizzazione e la distanza tra individui (Santilli, Di Maggio, Ginevra, 2019; Nota et al., 2015; Magyar-Moe, Owens, Conoley, 2015).

Il termine *stigma* deriva dal greco e indica la categorizzazione di persone o gruppi secondo l'attribuzione di qualità negative. La stigmatizzazione si riferisce al fatto che sia l'individuo etichettato che gli altri tendono a focalizzarsi sugli aspetti negativi e i deficit piuttosto che sui punti di forza; questo influenza negativamente la qualità di vita dell'individuo, portandolo ad avere maggiori difficoltà nelle relazioni sociali (Santilli et al., 2019; Nota, et al., 2015).

Nel descrivere i soggetti etichettati vi è la tendenza ad enfatizzare le caratteristiche prototipiche relative al gruppo cui essi sono associati, senza prestare attenzione all'individuo e alle sue peculiarità, facendo sì che venga assimilato dalla categoria. Questo processo chiamato di deindividualizzazione può risultare particolarmente pericoloso e portare alla creazione di pregiudizi e stereotipi, nonché all'identificazione delle persone attraverso le loro etichette. (Magyar-Moe et al., 2015). Si crea così una distanza tra gli individui, dovuta al fatto che i soggetti etichettati sono percepiti, sia da sé stessi che dagli altri come appartenenti ad un gruppo diverso.

Ciciurkaite e Perry (2018) descrivono come, a livello personale, i soggetti etichettati interiorizzano le caratteristiche attribuite loro facendone un aspetto saliente della propria personalità; questo li porta ad aderire sempre di più all'etichetta e a sperimentare non solo il rifiuto da parte degli altri, ma anche un forte disprezzo verso sé stessi e una diminuzione

dell'autostima. Come diretta conseguenza gli individui in questione tendono a diminuire le relazioni sociali e ad isolarsi, rendendosi ancor più vulnerabili all'emarginazione.

L'etichettamento risulta anche essere un mezzo di controllo sociale: gruppi maggiormente dominanti possono sfruttarlo per definire o ristabilire il proprio potere all'interno della società (Ciciurkaite e Perry, 2018).

L'etichettamento è oggi molto diffuso ed è importante operare una distinzione tra due diverse modalità: esso può essere informale se deriva dalla quotidianità, quando nella vita di tutti i giorni gli individui si attribuiscono etichette come ad esempio "brutto", "grasso" e così via. C'è poi l'etichettamento formale che passa per le vie ufficiali delle istituzioni e si ha ad esempio in presenza di un processo diagnostico (Nota et al., 2015); spesso le etichette vengono utilizzate a sproposito anche al di fuori del processo diagnostico, enfatizzando i deficit del soggetto e dimenticando che le persone devono mantenere una propria individualità e non essere associate alle etichette a loro assegnate.

#### **1.4.1 Le etichette a scuola**

È possibile trovare un esempio calzante di etichettamento eccessivo e vedere i suoi effetti negativi all'interno dell'ambiente scolastico; nel corso degli anni sono emerse nuove leggi con lo scopo di aiutare gli alunni che presentano una difficoltà, rivelandosi però controproducenti se utilizzate a sproposito. L'articolo 1 della legge n. 170/10 del 2010 recita: *“La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.”* Questa legge, così come molte altre, sdogana all'interno della scuola l'uso

comune di etichette, sono sempre più presenti studenti con certificazioni o diagnosi di DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento).

Nel 2012 viene redatta la direttiva del MIUR (Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) a proposito degli "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Nello specifico si parla di BES (Bisogni Educativi Speciali) suddividendoli in tre sottocategorie: la disabilità, i disturbi evolutivi specifici (disturbi del linguaggio, deficit di attenzione e iperattività, ...) e lo svantaggio socioculturale.

Spesso vengono evidenziate le debolezze degli studenti, generalizzando i problemi e rischiando di cadere nella profezia che si autoavvera (*Effetto Pigmalione*, Rosenthal, 1968); se gli insegnanti si focalizzano sulle difficoltà e sui limiti di uno studente basandosi sulle etichette inizieranno a trattarlo di conseguenza e a ridurre le aspettative nei suoi confronti, innescando un circolo vizioso per cui il bambino stesso aderirà sempre di più all'etichetta assegnata con una maggiore enfasi su ciò che non è in grado di fare.

L'ambiente scolastico è fondamentale nella vita degli studenti; rappresenta non solo un luogo di formazione ma anche uno dei principali contesti in cui socializzare e costruire relazioni. Le etichette hanno una notevole influenza, solitamente negativa, sulla co-costruzione della propria identità in quanto processo relazionale che tiene conto dell'idea che il bambino si fa di sé e si intreccia con ciò che gli altri pensano di lui (Heyd-Metzuyanim e Sfard, 2012; Nota et al., 2015).

Un impiego incontrollato delle etichette porta alla creazione di significative problematiche sia nel contesto scolastico che nella società in generale. Un modello basato sull'etichettamento, che pone l'attenzione sulle debolezze e sui deficit dei soggetti, si



discosta molto dall'idea di un ambiente inclusivo che si propone invece di valorizzare l'unicità ed enfatizzare i punti di forza di ognuno.

#### **1.4.2 Promuovere un linguaggio inclusivo**

Le parole e il modo di porsi verso gli altri risultano particolarmente influenti rendendo fondamentale la diffusione di un linguaggio inclusivo ed educando le persone ad utilizzarlo nel modo corretto. Il primo passo per descrivere qualcuno tramite un linguaggio di tipo inclusivo è particolarmente semplice: utilizzare il suo nome e cognome. Se in un secondo momento si dovesse rendere indispensabile evidenziare alcune sue caratteristiche si può fare riferimento all'approccio *People first language* (Snow) che suggerisce di descrivere le persone usando il verbo avere e non il verbo essere in modo da non identificare un individuo tramite una caratteristica (ad esempio evitare di dire “Marco è autistico”, “Han è cinese” ma sostituirli con “Marco ha l'autismo”, “Han proviene dalla Cina”). Un altro aspetto importante secondo questo modello è quello di descrivere semplicemente gli errori commessi da una persona invece di creare un'immagine di essa che risulterà negativa nel suo insieme (Santilli et al, 2019).

È inoltre fondamentale spostare l'attenzione dalle debolezze ai punti di forza, dalle difficoltà alle abilità, portare a vedere gli interessi che si hanno in comune. Diversi studi hanno constatato che descrivere soggetti con disabilità in un contesto scolastico o lavorativo focalizzandosi sugli aspetti positivi, sui punti di forza e sulle abilità si associa ad atteggiamenti più positivi nei loro confronti da parte di insegnanti o datori di lavoro. (Ginevra et al., 2022; Nota, Santilli, Ginevra, Soresi, 2014).

L'Italia ha sottoscritto la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* dell'ONU che esorta a riferirsi agli individui prestando attenzione al loro essere umani, dando valore alla propria identità e aggiungendo eventuali attributi solo in seguito. Sono infatti

considerate etichettanti tutte le espressioni come “disabile”, “autistico”, “soffre di” ma anche etichette che non hanno a che vedere con la disabilità come “immigrato” poiché limitano l'unicità di una persona relegandola in una categoria (Santilli et al., 2019).

Soresi, Santilli, Ginevra e Nota (2016) riportano alcuni termini che potrebbero essere maggiormente valorizzati e impiegati in particolare parlando di inclusione, diritti umani e disabilità. In primo luogo, sarebbe corretto in alcuni casi utilizzare la parola *unicità* al posto di “diverso” o “speciale”, poiché sottolinea il fatto che ogni essere umano è unico e originale e va da sé che siamo tutti diversi. Un'altra espressione riguarda la *reciprocità*: una relazione reciproca fra due o più persone permette uno scambio costruttivo, un momento di crescita, evitando relazioni dominate dalla disuguaglianza tra le parti. Un ulteriore aspetto rilevante è la capacità di analizzare la *complessità* di ogni situazione ed evitare visioni semplicistiche e riduttive. È infine necessario prendere in considerazione il concetto di *condivisione*: una società inclusiva implica di mettere in comune saperi e linguaggi ma anche oggetti, risorse, ambienti di vita quotidiana.

Per creare e mantenere contesti inclusivi è essenziale che anche le istituzioni pongano particolare attenzione alle loro modalità di comunicare e di impiegare le parole; le scuole e le università, ad esempio, possono veicolare il messaggio e formare i giovani e le famiglie sull'utilizzo di un linguaggio sempre più inclusivo.

## CAPITOLO 2 L'INCLUSIONE SCOLASTICA

### **2.1 Storia dell'inclusione scolastica in Italia**

La scuola italiana è caratterizzata da un ambiente estremamente eterogeneo; non si parla solo di bambini e ragazzi con disabilità ma anche di storie di migrazione e differenze culturali, di estrazione sociale, di storia familiare e molto altro. Per comprendere appieno il concetto di scuola inclusiva è utile un *excursus* delle tappe più salienti dal punto di vista storico e normativo, dall'esclusione, all'inserimento, all'integrazione, arrivando all'inclusione.

La scuola di Stato nasce nel 1859 con la “Legge Casati”, sottraendo la gestione dell'educazione alla Chiesa; viene ancora negata la possibilità di ricevere un'istruzione a gran parte della popolazione, considerata allora “ineducabile” a causa di disabilità di vario genere ma anche di povertà o svantaggio socioculturale. Maria Montessori (1870-1952) fonda nel 1907 la prima “Casa dei bambini”, dove accoglie bambini dai tre ai sei anni considerati ineducabili per il loro forte svantaggio socioeconomico e culturale, dimostrando che attraverso stimoli efficaci possono apprendere e sviluppare delle autonomie (Saturno, 2021).

A partire dagli anni Venti del Novecento (Regio Decreto del 1923) iniziano a comparire le prime scuole speciali riservate a determinate categorie di disabilità, soprattutto sensoriali. Vengono poi istituite le classi differenziali nelle scuole comuni, per accogliere gli studenti che presentano “*atti di permanente indisciplina*” (Regio Decreto n. 1297 del 1928); queste classi sono dunque frequentate da bambini che mostrano difficoltà di adattamento, svantaggio socioculturale o linguistico, disturbi comportamentali e così via.

Con l'entrata in vigore della Costituzione Italiana (1948), che nell'articolo 34 dichiara *“la scuola è aperta a tutti”*, si intraprendono i primi passi verso l'inserimento.

Negli anni Sessanta si consolida il concetto di *normalizzazione*, che sostiene l'uguaglianza e i pari diritti ma minimizza le diversità; i movimenti del '68 accusano le scuole speciali e le classi differenziali di rappresentare un sistema chiuso, “un ghetto da cui fuggire” (Saturno, 2021). Per quanto riguarda la normativa scolastica, la Legge 118 del 1971 nell'art. 28 afferma che: *“L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti presentino gravi deficienze intellettive menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.”* Questo sancisce l'inserimento di gran parte dei bambini con disabilità nelle scuole comuni e una crescente attenzione al significato e all'importanza del diritto allo studio, potendo contare su una scuola aperta a (quasi) tutti.

Il passaggio dall'inserimento all'integrazione è segnato dal Documento Falcucci del 1975, che nella premessa afferma: *“Anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate degli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola.”*

Non si ritiene più sufficiente l'inserimento nelle scuole comuni; tutti devono avere la possibilità di apprendere, socializzare e sviluppare le proprie potenzialità, ricordando che spesso i limiti degli studenti dipendono dalle richieste inadeguate del contesto. L'apprendimento è considerato su più livelli e si compone non solo di una parte didattica, ma anche pratica, motoria, di socializzazione.

Dal punto di vista normativo la svolta per l'integrazione coincide con la Legge 517 del 1977 che sancisce il superamento di scuole speciali e classi differenziali; evidenzia inoltre l'importanza della figura dell'insegnante di sostegno specializzato e una programmazione di attività individualizzate e in piccolo gruppo che rispondano alle esigenze degli alunni. Nel 1992 viene emanata la "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" (Legge 104) che raccoglie tutta la documentazione in materia di integrazione e diritti delle persone con disabilità, affrontando il diritto all'istruzione nell'articolo 12: *“Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie [...] L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”*.

Questa legge ribadisce il diritto all'educazione per tutti, trovando nello sviluppo delle potenzialità degli studenti l'obiettivo principale dell'integrazione scolastica. Viene introdotto il concetto di profilo dinamico-funzionale (PDF) per formulare un Piano Educativo Individualizzato (PEI) inteso come progetto educativo, riabilitativo e di socializzazione. A partire da questa normativa, considerata fondamentale per l'integrazione sociale e scolastica, l'Italia inizierà a muovere i primi passi verso la visione più ampia e complessa dell'inclusione.

A livello europeo la Dichiarazione di Salamanca (1994) utilizza il termine *“educazione inclusiva”* (Fratangelo, 2020) e stabilisce che un sistema pedagogico centrato sulla persona è il modo più efficace per combattere le discriminazioni nei confronti di studenti con vulnerabilità. Un altro passo importante è rappresentato dalla *“Convenzione sui diritti*

delle persone con disabilità” (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 2006) che insiste su principi quali la non discriminazione, il rispetto dei diritti fondamentali e *“la piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società”*.

In Italia la Convenzione viene ratificata con l’emanazione della legge 18 del 2009; nello stesso anno vengono stilate le “Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità”, che raccomandano un approccio ecologico e multifattoriale alla disabilità, con l’utilizzo dell’ICF (*International Classification of Functioning*) per definire il profilo dinamico-funzionale del soggetto. Le linee guida chiariscono gli obiettivi principali della didattica inclusiva, in particolare la valorizzazione delle diversità, l’attenzione ai bisogni di ognuno e la promozione di atteggiamenti non discriminatori da parte degli insegnanti.

Il documento in questione sottolinea che: *“Un sistema inclusivo considera l’alunno protagonista dell’apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al sapere, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e assecondando i meccanismi di autoregolazione.”* Questo passaggio mostra come rispetto agli anni precedenti la visione stia cambiando da un metodo di apprendimento estremamente standardizzato verso un approccio che considera gli studenti unici e parte attiva del loro processo di apprendimento. In questo documento le parole “integrazione” e “inclusione” sono utilizzate indistintamente; ciò denota che la transizione tra i diversi approcci non netta ma necessita di tempo e consapevolezza per consolidarsi.

Altre leggi importanti per la definizione dell’inclusione scolastica come la vediamo oggi sono: la legge 170 del 2010, “Nuove norme in materia di apprendimento in ambito scolastico”, che riconosce e definisce i Disturbi Specifici dell’apprendimento (DSA); la Direttiva Ministeriale del 2012, che evidenzia la crescente complessità ed eterogeneità

delle classi individuando gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). È infine importante citare la nota 1143 del 2018, dal titolo “L’autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno” che evidenzia l’obiettivo della scuola di fornire un’istruzione di qualità fruibile a tutti, sintetizzando la descrizione di scuola inclusiva: *“La scuola del nuovo millennio tiene conto di due dimensioni equamente importanti: da una parte, la cura e il dovere di riconoscere l’unicità delle persone e rispettarne l’originalità e, dall’altra, la capacità di progettare percorsi educativi e di istruzione personalizzati nell’ambito del contesto classe.”*

A conclusione di questo excursus si ritiene rilevante riflettere sull’impatto, a livello educativo e normativo, che la pandemia di Covid-19 ha avuto in materia di inclusione scolastica. Per molti alunni la Didattica a distanza (DAD) è risultata tutt’altro che inclusiva; i bambini e ragazzi con disabilità o BES sono risultati più a rischio di esclusione con questa nuova modalità, così come i soggetti svantaggiati dal punto di vista economico e tecnologico. Un recente studio riporta come in emergenza la DAD sia stata prontamente attivata ma abbia implicato un significativo calo delle pratiche inclusive, *“non riuscendo a garantire, per oltre uno studente su tre, neanche l’«inserimento» nella didattica a distanza e, per un altro 20%, ha assicurato solo una parziale inclusione”* (Ianes e Bellacicco, 2020).

## **2.2 Educazione inclusiva oggi e prospettive future**

La transizione tra integrazione e inclusione scolastica è un percorso lungo e complesso che implica non solo cambiamenti dal punto di vista normativo, ma anche un cambio di mentalità da parte di tutti coloro che sono coinvolti nel sistema educativo. È necessario spostare l’attenzione da studenti con disabilità o BES con le loro vulnerabilità e la

necessità di piani didattici diversificati e rivolgerla a tutti gli studenti, con piani di studio personalizzati che si adattano ai bisogni dei singoli alunni senza etichettarli, valorizzandone l'unicità. (Medeghini, 2011).

A livello mondiale L'UNESCO, con il documento "Policy Guidelines on Inclusion in Education" (2009), ha definito le linee guida per la realizzazione di un'educazione inclusiva sottolineandone i vantaggi educativi, sociali ed economici. Il testo in questione sostiene che l'inclusione deve essere un obiettivo comune per tutti gli stati membri e la sua attuazione richiede un cambiamento negli approcci, nei contenuti e nelle strategie educative, al fine di garantire a tutti gli studenti un'istruzione di qualità.

La creazione di realtà inclusive può risultare rallentata a causa di una visione ancora troppo spesso legata al modello medico (Ianes, Demo e Dell'Anna, 2020). Gli autori evidenziano che le risorse e il sostegno scolastico sono solitamente assegnate solo in base al certificato medico e non considerano i bisogni dello studente; rischiano di non fornire un adeguato sostegno ad alunni con vulnerabilità non certificati, o fare eccessivamente ricorso a diagnosi mediche per giustificare la necessità di maggiori risorse.

Dovigo (2019) definisce l'inclusione scolastica in Italia "*inclusione a metà*"; gli studenti con disabilità partecipano alla vita della classe, ma viene loro richiesto un grande sforzo per adattarsi al contesto e quando questo non risulta possibile vengono allontanati per svolgere altre attività, dando vita a "*nuove forme di segregazione*". Allo stesso modo la diversità viene spesso vista in un'accezione negativa; si finisce per etichettare i bambini come "inadatti" dal punto di vista cognitivo, emotivo, comportamentale e sociale trasformando lo svantaggio in disagio. Sarebbe invece auspicabile considerare le differenze come una ricchezza dal punto di vista educativo, permettere a tutti una



partecipazione attiva e soddisfacente alla vita scolastica, abbattendo le barriere e modificando il contesto sulla base delle esigenze di ogni alunno.

L'educazione inclusiva si propone di garantire un'istruzione di qualità a tutti e rappresentare un luogo sicuro di apprendimento e socializzazione. Per riuscire in questo intento è necessario adattare i contesti sulla base delle esigenze di tutti, valorizzare i punti di forza, le potenzialità e le capacità di ognuno, vedere l'unicità come una risorsa per l'apprendimento, spronare tutte le figure coinvolte a collaborare e partecipare attivamente alla vita scolastica, abbattere le barriere che portano a pregiudizi, stereotipi ed esclusione. Per uno sguardo al futuro, è importante menzionare che l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite ha inserito l'istruzione tra i 17 obiettivi da raggiungere entro il 2030, evidenziando l'importanza di *“fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”*.

Riuscire nell'intento di realizzare una scuola realmente inclusiva risulta essenziale anche perché la scuola, intesa come luogo di cultura, cambiamento e miglioramento deve essere presa come esempio per costruire una società inclusiva (Nota et al., 2015).

### **2.3 Costruire l'inclusione a scuola: l'importanza degli atteggiamenti**

La scuola italiana è caratterizzata da una forte eterogeneità; individui con cultura, funzionamento, capacità, situazione socioeconomica molto differenti si trovano a convivere e relazionarsi in un unico ambiente. Vista la composizione delle classi non è certamente facile creare contesti di apprendimento inclusivi; gli atteggiamenti di alunni e insegnanti possono influire notevolmente sulla loro realizzazione.

Per avere un'idea riguardo l'eterogeneità della scuola Italia, è interessante osservare alcuni dati recenti. Il report ISTAT del 2022 riporta che *“nell'anno scolastico 2021/2022*

*sono più di 316000 gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane (pari al 3,8% degli iscritti fonte MIUR), circa 15000 rispetto all'anno precedente". C'è inoltre un incremento significativo degli alunni con BES, che rappresentano l'8% degli alunni iscritti. Infine, secondo una ricerca del MIUR relativa all'anno scolastico 2021/2022, la frequenza scolastica da parte di bambini e ragazzi con cittadinanza non italiana è pari al 10,3%, che corrisponde a 865.388 studenti.*

### **2.3.1 I compagni di classe**

L'eterogeneità a scuola presenta diversi vantaggi per gli alunni dal punto di vista cognitivo, relazionale e comportamentale; condividere l'ambiente non è però sufficiente alla creazione di relazioni positive e contesti inclusivi, è necessario guidare questo processo attraverso interventi specifici e mirati (Nota et al, 2015).

Gli studenti con disabilità che frequentano le classi comuni presentano migliori risultati scolastici, più vicini a quelli dei compagni senza disabilità e fanno meno assenze (Blackorby et al, 2005); inoltre anche studenti con gravi disabilità sembrano raggiungere risultati di apprendimento positivi se inseriti in contesti inclusivi (Morningstar, Shogren, Lee e Born, 2015). Un recente studio (Gee, Gonzales, Cooper, 2020) ha confrontato i risultati accademici e lo sviluppo di diverse abilità sociali in studenti con disabilità frequentanti classi comuni e classi speciali; i risultati mostrano punteggi più alti sul piano didattico (lettura, scrittura, calcolo) e sociale (interazioni sociali, coinvolgimento, comunicazione) per gli alunni inseriti in contesti scolastici inclusivi. Allo stesso modo secondo la revisione di Mansouri et al. (2022) sembra che ci sia una correlazione positiva tra i risultati di studenti con disabilità e contesti educativi inclusivi.

La preoccupazione che la presenza in classe di studenti con disabilità o vulnerabilità possa avere effetti negativi sui compagni normotipici è stata smentita da diversi studi. Dal punto di vista degli apprendimenti frequentare una classe altamente inclusiva porta benefici a tutti gli alunni (Morningstar et al, 2015); mentre diversi studi mostrano effetti sociali positivi come più alti tassi di amicizia e accettazione tra pari (Shwab, 2015), diminuzione di ostilità, pregiudizio e discriminazione nei confronti delle persone con disabilità (Hehir et al, 2016). Inoltre, maggiori e qualitativamente alti contatti con soggetti con disabilità intellettive durante il percorso scolastico portano ad atteggiamenti più positivi verso le disabilità intellettive in futuro, suggerendo l'importanza di un'educazione inclusiva nella riduzione di pregiudizi e nell'aumento dell'inclusione a lungo termine nella società. (Thomas e Rose, 2020).

I soggetti con vulnerabilità di vario genere sperimentano più facilmente esclusione, vittimizzazione, rifiuto e mancanza di amicizie, mostrando ricadute anche sui risultati scolastici (Juvonen et al, 2019). I bambini con esperienza di migrazione corrono maggiori rischi di discriminazione e disadattamento sociale, con ripercussioni sul benessere e sui risultati accademici (Guerra et al, 2019); allo stesso modo anche le persone con disabilità sono oggetto di atteggiamenti negativi, discriminazione e isolamento, con conseguenze negative sull'autostima e sulle relazioni sociali (Thomas e Rose, 2020, Fratini, 2019).

Gli atteggiamenti positivi dei pari possono rivelarsi essenziali per l'inclusione, così come atteggiamenti negativi costituiscono una barriera alla sua attuazione. Gli atteggiamenti possono essere descritti sulla base di tre componenti: cognitiva, comportamentale e affettiva. Analizzando la componente cognitiva si è visto come i bambini sin dalla prima infanzia presentino credenze stereotipate verso chi percepiscono come "diverso", arrivando a valutazioni errate dovute a semplificazioni, generalizzazioni e stereotipi

derivate da una conoscenza superficiale e globale di gruppi di persone (“stranieri”, “disabili”, ecc.) (Soresi, 2007). È importante quindi realizzare interventi, attività, laboratori che gli insegnanti e le altre figure coinvolte nell’educazione possano utilizzare per aumentare le conoscenze nei confronti della diversità e ridurre valutazioni superficiali, pregiudizi e stereotipi (Nota et al, 2015).

La componente comportamentale si occupa principalmente dei comportamenti messi in atto verso soggetti più a rischio di esclusione. Gli studi mostrano una minore propensione degli studenti normotipici a relazionarsi positivamente con pari con menomazioni (De Boer et al, 2012) e che il tipo di disabilità gioca un ruolo importante: studenti con disabilità sensoriale o motoria risultano più accettati e hanno più relazioni positive rispetto ai compagni con disabilità intellettiva e autismo. Nonostante questo dato, rispetto ai pari con sviluppo tipico le relazioni con compagni con menomazioni risultano inferiori e presentano più spesso caratteristiche di aiuto piuttosto che di amicizia. (Petry, 2018).

Nel contesto italiano è stata condotta una ricerca per indagare gli atteggiamenti dei bambini nei confronti di pari con disabilità (Di Maggio et al, 2021); sono stati coinvolti 560 studenti della scuola primaria di età compresa tra 6 e 11 anni e analizzati gli atteggiamenti degli alunni senza disabilità verso i compagni con disabilità, in relazione a fattori contestuali e personali come il sesso, l’età, il tipo di disabilità dei pari con disabilità e il modo in cui questi venivano presentati. I risultati mostrano che i partecipanti più giovani e le femmine presentano atteggiamenti più positivi, e le disabilità intellettive e sensoriali sono maggiormente accettate rispetto ai problemi comportamentali. Inoltre, descrivere i compagni con disabilità in modo positivo enfatizzando i punti di forza ha avuto un’influenza positiva sull’atteggiamento dei coetanei nei loro confronti.

Per quanto concerne gli studenti con esperienze di migrazione, essi risultano meno accettati tra i pari, hanno meno amici degli altri studenti e sono più a rischio di essere vittime di comportamenti aggressivi a scuola (Cavicchiolo, Lucidi, Alivernini, 2020).

Per favorire lo sviluppo di comportamenti inclusivi verso i pari in contesti eterogenei risulta fondamentale che i compagni di classe stabiliscano relazioni positive e durevoli tra loro, riflettendo ad esempio sui vantaggi che si possono trarre dall'amicizia con i compagni anche se ritenuti molto differenti da sé. Insegnanti ed educatori possono evidenziare i punti di forza e le abilità di ognuno e proporre attività da svolgere con il contributo dell'intero gruppo classe. (Nota, Ginevra, Soresi, 2015).

A livello affettivo, alcuni studi riportano le risposte emotive verso i compagni a rischio di esclusione sociale. In Italia una ricerca di Nota, Ginevra e Ferrari (2014) ha registrato le risposte emotive di 475 bambini verso un ipotetico pari con disabilità, mostrando che bambini inseriti in classi senza studenti con disabilità presentavano più spesso paura e tristezza, meno contentezza, gioia e tranquillità rispetto ai bambini che hanno almeno un compagno di classe con disabilità. In generale sembra che gli studenti tendano a provare sentimenti positivi verso i compagni con diverse vulnerabilità, ma non mancano sentimenti negativi come paura o tristezza. In particolare, è necessario prestare attenzione al modo in cui la tristezza può portare a provare pietà e innescare una relazione di aiuto fortemente asimmetrica e, di conseguenza, non funzionale all'inclusione (Soresi, 2007). Per favorire reazioni affettive più positive si consiglia di investire sull'importanza dell'impegno, della resilienza, della perseveranza, dell'aiuto reciproco per raggiungere i propri obiettivi, a prescindere dalla presenza o meno di fragilità (Nota et al, 2015).

### 2.3.2 Gli insegnanti

Gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nella definizione del contesto educativo nel quale operano; Fiorucci (2014) afferma: *“Gli insegnanti possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso, o possono predisporre uno spazio di educazione alle differenze finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell’inclusione e l’acquisizione di metodologie e strumenti didattici da impiegare nella pratica dell’insegnamento delle pari opportunità e delle pluralità esistenziali a scuola.”*

Fiorucci (2019) sottolinea inoltre come i docenti *“possano avere un impatto facilitante o ostacolante sul funzionamento della persona”*; in quest’ottica una relazione facilitante è caratterizzata dalla valorizzazione delle capacità e potenzialità dell’alunno, anche attraverso un contesto che si sappia adattare alle esigenze e una personalizzazione dell’apprendimento. Gli ostacoli possono essere causati da comportamenti apertamente ostili ma più frequentemente derivano da interventi non orientati a sviluppare le potenzialità dello studente, estremamente semplificati e distanti dal resto della classe.

Negli anni molti studi si sono concentrati sugli atteggiamenti dei docenti verso alunni con disabilità, trovando che essi sono influenzati da diverse variabili. Uno degli aspetti che incide di più è rappresentato dalla tipologia e gravità della disabilità: disabilità di tipo fisico e disturbi dell’apprendimento sono associati ad atteggiamenti più aperti e positivi; disabilità intellettiva e alto livello di compromissione portano invece ad atteggiamenti più negativi e di inadeguatezza, insieme a disturbi comportamentali e difficoltà di comunicazione, che si ritiene complichino la relazione (Fiorucci, 2019; Vianello et al, 2015). Anche l’ordine di scuola sembra essere una variabile piuttosto influente; gli insegnanti di scuola primaria si mostrano più propensi all’inclusione, mentre nella scuola

secondaria si riscontrano atteggiamenti più negativi, probabilmente anche a causa del programma didattico, che diventa più corposo e complesso ed è ritenuto più difficile da adattare alle diverse esigenze (Ianes, Demo e Zambotti, 2010, Chiner e Cardona, 2013). Un'altra variabile riguarda l'età e gli anni di servizio: insegnati con più anni di esperienza si mostrano più efficaci in interventi di didattica inclusiva, anche se sono più esposti al rischio di burnout (De Caroli e Sagone, 2008); gli insegnanti più giovani e in formazione manifestano generalmente atteggiamenti positivi e fiduciosi verso l'inclusione scolastica (Fiorucci, 2019) ma si sentono meno preparati a gestire situazioni difficili, elicitando ansia e paura di fallire (Fiorucci e Pinnelli, 2020). Inoltre, un maggiore livello di formazione e aggiornamento è associato ad atteggiamenti più positivi verso l'inclusione, così come un'esposizione frequente e positiva con la vulnerabilità aiuta a ridurre i pregiudizi (Fiorucci, 2019).

Un fattore essenziale che influenza gli atteggiamenti degli insegnanti è il livello di *Self efficacy*: un alto livello di autoefficacia professionale è associato a migliori prestazioni e risultati sia sul piano dell'apprendimento che dell'inclusione (Sharma et al., 2012); i docenti con maggiore autoefficacia sono più in grado di creare contesti inclusivi, adattando il loro metodo educativo e le richieste alle esigenze degli studenti, e collaborando di più con i colleghi (Kiel et al, 2020).

Una recente ricerca italiana (Ginevra et al, 2022) ha coinvolto 336 insegnanti di scuola primaria e secondaria con lo scopo di analizzare la relazione tra gli atteggiamenti degli insegnanti verso alunni con disabilità e fattori che possono influire come variabili personali degli insegnanti (età, genere, esperienza professionale, grado di scuola in cui lavorano); caratteristiche degli studenti (genere, tipo di disabilità) e tipologia di informazioni fornite loro nella descrizione di potenziali studenti con disabilità. I risultati

indicano che tra i fattori personali riguardanti gli insegnanti, solo il grado di scuola è correlato agli atteggiamenti; i docenti di scuola primaria si mostrano più positivi e accettano maggiormente gli studenti con disabilità. Per quanto riguarda le caratteristiche degli alunni, quelli con disabilità intellettiva sono più a rischio di ricevere atteggiamenti negativi sul rendimento scolastico, mentre dal punto di vista dell'accettabilità sociale i più a rischio sono gli studenti con disturbi comportamentali. Infine, si è osservato che il modo di descrivere uno studente con disabilità influenza gli atteggiamenti dei docenti; fornire informazioni positive ed evidenziare i punti di forza degli alunni incentiva un'idea positiva delle loro capacità e possibilità di partecipare alle attività della classe.

A livello europeo, la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* con il *Profilo del docente inclusivo*, pubblicato nel 2012 e aggiornato nel 2022, individua i quattro valori fondamentali su cui dovrebbe basarsi il lavoro degli insegnanti per una scuola inclusiva, articolandoli sulla base di atteggiamenti e convinzioni, conoscenze teoriche e competenze pratiche.

1. *Valorizzare le diversità degli alunni*: l'unicità degli studenti è una risorsa per l'insegnamento; tutti gli alunni devono poter partecipare attivamente all'apprendimento e il loro benessere è fondamentale. Gli insegnanti devono essere empatici, utilizzare un linguaggio appropriato e combattere i pregiudizi conoscendo i concetti alla base delle diversità.
2. *Sostenere gli alunni*: “*Gli insegnanti e gli altri professionisti dell'istruzione sono impegnati per i risultati, il benessere e l'appartenenza di tutti gli studenti*”.  
L'apprendimento non è solo accademico ma anche sociale, pratico ed emotivo, e tutte queste dimensioni devono essere supportate per il benessere degli studenti.



3. *Lavorare con gli altri: “Advocacy, collaborazione e lavoro di squadra sono approcci essenziali per tutti gli insegnanti”*. Il docente deve saper ascoltare con rispetto e attenzione idee, opinioni e bisogni degli studenti, coinvolgere attivamente genitori e famiglie e collaborare efficacemente con altri professionisti.
4. *Sviluppo e aggiornamento professionale*: Insegnare richiede una formazione continua supportata da corsi di perfezionamento; gli insegnanti devono essere in grado di riflettere sul proprio operato, valutare il lavoro svolto ed essere sempre disposti ad imparare e migliorarsi.

Alla luce dell'importanza che gli atteggiamenti degli insegnanti acquisiscono nella costruzione di una scuola inclusiva e dell'impatto che hanno sugli studenti, è importante promuovere sempre di più in loro comportamenti positivi e orientati a fornire un'istruzione di qualità, valutando costantemente i contesti scolastici per offrire occasioni di riflessione e miglioramento.

## **2.4 La valutazione inclusiva**

L'inclusione scolastica è un processo in continua evoluzione e come tale deve essere implementata da tutte le figure coinvolte; è necessaria una valutazione continua della qualità dei contesti inclusivi per monitorare i progressi, i punti di forza e debolezza dei programmi, dare spazio a miglioramenti e aggiustamenti.

Per poter fare ciò è necessario adottare una valutazione di tipo inclusivo, che si discosta dal paradigma tipico (situazione in entrata, obiettivi da raggiungere, insegnamento finalizzato al raggiungimento degli obiettivi e, solo infine, valutazione di ciò che si è raggiunto) (Nota et al., 2015). Oggi il modello classico risulta inutile e semplicistico; è necessario tenere conto dell'eterogeneità degli studenti e prevedere misurazioni,

osservazioni, valutazioni frequenti che permettano di modificare e personalizzare gli obiettivi. A questo proposito la valutazione didattica "*rappresenta uno strumento di conoscenza e di valorizzazione della persona che deve essere dettato da un interessamento autentico nei confronti di chi apprende, mantenendo sempre attivo e dinamico il rapporto tra docente e discente*" (Sgambelluri, 2021).

La valutazione, seppure molto utile, presenta alcuni rischi da tenere sempre in considerazione: innanzitutto non è possibile garantire una totale obiettività nei sistemi di valutazione. Inoltre, solitamente vengono adottati criteri che stabiliscano in maniera sommaria se una prestazione possa essere definita accettabile; ciò che è necessario domandarsi è se, nelle classi eterogenee di oggi, abbia senso fissare criteri uguali per tutti senza tener conto delle variabili. Spesso la valutazione viene ancora considerata come un processo svolto da professionisti esterni, poiché i soggetti implicati non sono in possesso delle competenze per attuarla (Zarka, 2009; Nota et al., 2015). In un'ottica inclusiva potrebbe rivelarsi utile osservare le cose da prospettive differenti e promuovere l'autovalutazione, vedere la valutazione in chiave positiva e coinvolgere attivamente tutti i soggetti implicati nel processo creando momenti di condivisione, riflessione e ragionamento.

#### **2.4.1 Valutare l'inclusività dei contesti scolastici**

Per poter mantenere e incrementare l'inclusione scolastica è necessario disporre di misure e indici di valutazione adeguati e aggiornati. Dal punto di vista normativo, il decreto legislativo 66/2017 si focalizza sulla valutazione della qualità di un sistema scolastico inclusivo (Dell'Anna, 2021); l'articolo 4 prevede che "*La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche*" in base a criteri specifici quali: personalizzazione e

individualizzazione della didattica, coinvolgimento di tutti i soggetti nella realizzazione del Piano per l'inclusione scolastica, valutazione dei risultati scolastici tenendo conto delle diverse modalità di comunicazione, accessibilità e fruibilità di spazi, risorse, attrezzature e materiali.

Alcune recenti ricerche riportano i limiti dei modelli di valutazione dell'inclusione scolastica attualmente utilizzati: si concentrano quasi esclusivamente sugli apprendimenti, tralasciando troppo spesso le competenze socio-relazionali; i risultati delle valutazioni tendono a non essere utilizzati per risolvere le criticità rilevate (Dell'Anna, 2021). Inoltre, si prediligono strategie di ricerca come questionari rispetto ad altre tipologie come studi sperimentali, spesso ci si rivolge ad un solo tipo di informatore (genitori o insegnanti), i risultati sono raramente generalizzabili a causa di campioni troppo ristretti e non confrontabili (Ianes e Dell'Anna, 2020). Alla luce di questi limiti Ianes e Dell'Anna (2020) propongono un modello ecologico per valutare l'inclusione scolastica in Italia, che si sviluppa tentando di rispondere a tre quesiti:

- *Cosa valutare?* È fondamentale concentrarsi su tutti gli studenti, valutando non solo gli apprendimenti ma dando la stessa attenzione agli aspetti socio-relazionali. È necessario valutare gli effetti a breve, medio e lungo termine riferiti a tutti i soggetti coinvolti nella vita scolastica. L'approccio si basa su un modello multilivello e multidimensionale, studiando la relazione tra variabili su diversi livelli e dimensioni.
- *Come valutare?* Visti i limiti evidenziati devono essere sviluppate metodologie di ricerca che soddisfino i criteri di affidabilità (validazione di strumenti, triangolazione tra informatori); e comparabilità (rendere possibile il confronto tra risultati ottenuti in scuole e contesti scolastici differenti). I sistemi di valutazione devono essere fattibili

e tenere conto dei limiti economici, etici e temporali della ricerca, ma essere flessibili e modificabili in base anche ai nuovi strumenti messi a punto.

- *Perché valutare?* Processi valutativi efficaci possono condurre a un miglioramento nella partecipazione sociale, apprendimento e benessere degli individui coinvolti, anche attraverso la creazione di modalità di valutazione personalizzate e non standardizzate. È importante che i risultati abbiano esito formativo e possano portare a nuovi spunti di riflessione, autoanalisi e miglioramento.

In conclusione, è fondamentale disporre di strumenti e metodologie aggiornati in grado di valutare l'inclusività della scuola per poter evidenziare punti di forza, criticità e stimolare un'autoanalisi critica da parte di tutti i soggetti coinvolti nel sistema.

## CAPITOLO 3

# PROMUOVERE L'INCLUSIONE IN CLASSE

### 3.1 L'importanza delle relazioni positive tra pari

Gli studenti che frequentano classi eterogenee mostrano spesso vantaggi sul piano didattico e sociale, ma i soggetti con vulnerabilità sono maggiormente a rischio di esclusione e la loro sola presenza in classe non basta per creare relazioni positive, sono necessari interventi e strategie didattiche mirate alla creazione di classi inclusive.

Il clima scolastico ha una notevole influenza sul benessere degli alunni, di conseguenza un clima percepito come favorevole ha effetti positivi sui loro atteggiamenti e sulle relazioni che instaurano con i compagni, inoltre incentiva lo sviluppo di un forte senso di appartenenza negli studenti (Gini, 2014).

Secondo la letteratura, bambini e ragazzi che instaurano relazioni positive con i pari in genere riportano un maggiore benessere emotivo, comportamenti prosociali più frequenti, più alti livelli di motivazione e impegno negli apprendimenti rispetto ai compagni che presentano difficoltà a relazionarsi con i coetanei (Wentzel, 2005; Wentzel e Muenks, 2016). Juvonen et al. (2019) propongono un modello che possa facilitare l'inclusione dando la giusta rilevanza alle relazioni tra pari attraverso quattro strategie: massimizzare le diversità e garantire un accesso equo a scuola; far sì che gli insegnanti acquisiscano maggiore consapevolezza e utilizzino più strategie didattiche inclusive; promuovere obiettivi comuni fuori dal contesto classe (come attività extra-curricolari interessanti per gli studenti); favorire le amicizie tra gruppi.

È importante soffermarsi sul concetto di interdipendenza (Lewin, 1948), secondo il quale tutti i componenti del gruppo classe sono profondamente legati tra loro. Johnson e Johnson (1994) definiscono così l'interdipendenza positiva: *“gli studenti percepiscono di essere legati ai compagni in modo tale da non poter avere successo a meno che tutti ci riescano (e viceversa) [...] Gli sforzi e il contributo di ognuno sono indispensabili per il successo del gruppo.”* Un recente studio condotto in una classe di scuola secondaria di secondo grado (Bembich, 2020) analizza come favorire l'interdipendenza positiva tra compagni di classe abbia effetti positivi sulla coesione e sullo scambio di idee, portando ad un aumento delle relazioni sociali e ad una maggiore conoscenza reciproca. I ragazzi devono arrivare a considerare il gruppo come un'opportunità per l'apprendimento, essere liberi di cooperare e instaurare relazioni significative, sentirsi direttamente coinvolti e non eccessivamente forzati da parte degli insegnanti.

Per favorire contesti sempre più inclusivi in classe è necessario guidare gli studenti verso la creazione di relazioni significative e positive con i compagni, basate su concetti come cooperazione, comunicazione, conoscenza reciproca, accettazione del prossimo. A questo proposito è possibile utilizzare quotidianamente strategie didattiche specifiche, ma può essere utile prevedere anche progetti mirati alla sensibilizzazione verso queste tematiche e all'acquisizione di abilità sociali funzionali ad una vita di classe che permetta una partecipazione attiva alla propria educazione il benessere di tutti gli studenti.

### **3.2 Strategie didattiche che stimolano l'inclusione: il Cooperative learning**

Per decenni l'insegnamento nelle scuole si è basato principalmente su un modello di apprendimento trasmissivo e statico, in cui l'insegnante trasmette le proprie conoscenze

agli alunni, solitamente attraverso la classica lezione frontale. In questi casi l'attenzione è rivolta principalmente al programma da seguire e al lavoro dell'insegnante, mettendo in secondo piano il ruolo dello studente (Balduzzi, 2019). Al contrario, una didattica inclusiva si pone come principali obiettivi la partecipazione attiva di tutti gli studenti ad un'istruzione di qualità, dove gli alunni lavorano insieme tra di loro e con gli insegnanti per co-costruire il loro percorso di apprendimento. Le strategie didattiche che possono essere impiegate sono varie e tendono a discostarsi dalla lezione frontale tradizionale, puntando sulla collaborazione e sul lavoro di gruppo; il lavoro dell'insegnante è essenziale per scegliere e gestire i materiali, gli spazi e i tempi di apprendimento; così come nello strutturare al meglio attività didattiche che prevedano l'utilizzo di strategie adeguate non solo all'apprendimento, ma anche allo sviluppo delle abilità sociali e relazionali in classe (Sgambelluri, 2016).

Una delle strategie più conosciute e utilizzate è il *Cooperative learning* (o apprendimento cooperativo) nato negli anni Settanta ad opera dei fratelli David e Roger Johnson; si basa sul principio della collaborazione, gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere un obiettivo comune e il contributo di ognuno è indispensabile. Questo modello si distingue dall'apprendimento competitivo dove gli studenti competono l'uno contro l'altro, e dall'apprendimento individualistico, che prevede un lavoro di tipo individuale (Chiari, 2021).

L'apprendimento cooperativo prevede diversi modelli e applicazioni, ma risulta efficace quando riporta cinque principi fondamentali: interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazione promozionale faccia a faccia, competenze sociali, valutazione individuale e di gruppo (Johnson, 1994; Sgambelluri, 2016; Balduzzi, 2019).

- Il principio di *Interdipendenza positiva* esprime chiaramente come all'interno del gruppo tutti i membri siano strettamente legati tra loro. Ogni individuo è chiamato ad apportare il suo contributo secondo i suoi punti di forza; nessuno pensa solo a sé stesso o dipende totalmente dagli altri, e il successo può essere raggiunto solo grazie alla collaborazione di tutti.
- Il concetto di *Responsabilità individuale e di gruppo* è legato all'interdipendenza positiva: per raggiungere l'obiettivo ogni individuo si sente responsabile del proprio contributo e del risultato finale del gruppo, attraverso anche la mediazione dell'insegnante che stimola i suoi studenti a responsabilizzarsi.
- L'*Interazione promozionale faccia a faccia* si ha a partire da collaborazione e sostegno reciproco tra i membri del gruppo. Gli studenti si confrontano tra loro, discutono sui problemi da risolvere, condividono idee e materiali, sperimentano metodi efficaci di comunicazione e trasmissione di conoscenze.
- Per l'apprendimento cooperativo è essenziale possedere buone *Competenze sociali*: gli alunni devono conoscersi e fidarsi gli uni degli altri, comunicare in modo funzionale, accettarsi, supportarsi e riuscire a risolvere i loro conflitti in maniera costruttiva.
- La *Valutazione individuale e di gruppo* è importante per monitorare l'andamento dell'attività e i risultati ottenuti. Gli studenti esprimono reciprocamente dei feedback sia tra membri del gruppo che tra gruppi diversi, confrontandosi sugli aspetti che hanno agevolato e ostacolato il raggiungimento dell'obiettivo. Allo stesso modo, l'insegnante valuta il lavoro a livello individuale e di gruppo, rilevando i progressi fatti negli apprendimenti e le abilità sociali impiegate nel processo.



In generale, i modelli di Cooperative learning hanno mostrato diversi vantaggi rispetto alla didattica tradizionale, sia dal punto di vista dei risultati accademici che della motivazione e delle relazioni sociali. Sul piano didattico, l'apprendimento cooperativo porta a migliori risultati scolastici e ad un aumento della motivazione nello studio (Balduzzi, 2019); si sono inoltre registrati effetti positivi sull'autostima e sul benessere psicofisico, oltre che un maggiore senso di appartenenza e un minor numero di assenze e abbandoni scolastici (Johnson e Johnson, 2017). Utilizzare queste strategie fin dai primi anni di scuola può essere vantaggioso e stimola l'acquisizione di maggiori abilità sociali e lo sviluppo di una mentalità cooperativa e inclusiva.

### **3.3 Progetti volti a favorire l'inclusione scolastica**

Le strategie didattiche inclusive possono essere utilizzate quotidianamente e messe in atto dagli insegnanti con la giusta preparazione, ma questo non è sufficiente per coinvolgere appieno tutti gli studenti.

Negli anni sono stati sviluppati percorsi e progetti, rivolti alle scuole di ogni ordine e grado, che possano facilitare la creazione di contesti inclusivi: alcuni pongono maggiore attenzione a valorizzare l'unicità e l'eterogeneità di ognuno, altri puntano all'insegnamento di abilità sociali e comportamenti prosociali (dare e ricevere aiuto), altri ancora sono volti a stimolare atteggiamenti positivi (speranza, ottimismo, e così via) nei momenti di difficoltà (Nota et al., 2015).

Questi interventi sono basati su tecniche specifiche che si sono dimostrate efficaci nel favorire l'inclusione, la messa in atto di comportamenti positivi verso gli altri e la creazione di buone relazioni sociali. Una di queste tecniche è il *Contatto immaginato*,

descritto brevemente nel prossimo paragrafo, su cui si basa la ricerca descritta nel presente elaborato.

### **3.3.1 Il contatto immaginato**

La tecnica del contatto immaginato è stata sviluppata a partire dall'ipotesi del contatto di Allport (1954), secondo cui i pregiudizi nei confronti *dell'outgroup* possano diminuire grazie alla conoscenza e al contatto diretto con i suoi membri. Egli stabilisce quattro condizioni perché il contatto tra gruppi risulti efficace: la relazione deve essere finalizzata a raggiungere un obiettivo condiviso; i membri dei gruppi hanno status simile; deve ricevere il sostegno ufficiale delle istituzioni e infine deve portare a trovare punti di contatto tra membri dei gruppi, somiglianze e interessi in comune. Bisogna però sottolineare che il contatto diretto non è sempre praticabile, a volte può risultare controproducente inasprendo la situazione di partenza (Voci, 2019). Le barriere fisiche (contesti segregati, disparità nel rapporto tra i gruppi) e psicologiche (un gruppo può sentirsi minacciato dall'altro, il contatto può provocare ansia) al contatto diretto hanno portato allo sviluppo di diverse forme di contatto indiretto, tra cui il contatto immaginato. Il contatto indiretto non richiede il contatto faccia a faccia tra gruppi, ma non è da considerare come semplice "sostituto" del contatto diretto, in quanto si ritiene che possa essere molto efficace per migliorare le relazioni intergruppo sia per i membri dell'*outgroup* che dell'*ingroup* (White et al., 2021).

Crisp e Turner (2009) definiscono il contatto immaginato come "*simulazione mentale di un'interazione sociale con uno o più membri dell'outgroup*". Gli autori ipotizzano che immaginare un contatto positivo con membri di altri gruppi possa far sì che i soggetti coinvolti si sentano più tranquilli e meno in ansia all'idea di avere effettivi contatti con *l'outgroup*, portando ad una riduzione degli atteggiamenti negativi nei suoi confronti.

Viene chiesto ai soggetti coinvolti di immaginare un'interazione positiva con un membro *dell'outgroup*, poi solitamente gli individui vengono invitati a scrivere ciò che hanno immaginato. Una meta-analisi (Miles e Crisp, 2014) ha riportato i vantaggi del contatto immaginato sugli atteggiamenti, le emozioni i comportamenti e le intenzioni verso le minoranze; inoltre pare che gli effetti del contatto immaginato siano più forti nei bambini piuttosto che negli adulti, rendendolo una tecnica che può essere efficacemente utilizzata in ambito educativo, anche grazie al fatto che è semplice da attuare poiché non necessita di molte risorse economiche, strumentazioni e ambienti specifici. Da allora sono stati sviluppati numerosi interventi rivolti alle scuole, che utilizzano la tecnica del contatto immaginato per ridurre i pregiudizi, promuovere la creazione di relazioni positive e stimolare l'accettazione di compagni con vulnerabilità.

Una ricerca di Vezzali et al. (2019) ha impiegato il contatto immaginato per contrastare l'esclusione sociale e il bullismo. Lo studio ha coinvolto 215 studenti della scuola primaria; i soggetti assegnati al gruppo sperimentale hanno partecipato ad alcuni incontri e discussioni basati sul contatto immaginato con studenti vittimizzati ed esclusi. Alla fine dell'intervento i partecipanti mostrano atteggiamenti più positivi verso i pari a rischio di esclusione sociale, maggiore empatia e intenzione di intervento in difesa delle vittime.

La tecnica del contatto immaginato è stata utilizzata anche in vari studi per migliorare gli atteggiamenti dei bambini verso i pari con disabilità. In particolare, un recente studio ha coinvolto 142 studenti di scuola primaria a sviluppo tipico che non avessero contatti diretti con la disabilità (Ginevra, Vezzali et al., 2021). I partecipanti sono stati assegnati a quattro diverse condizioni: un gruppo ha ricevuto informazioni su tre tipologie di disabilità (intellettive, sensoriali e disturbi comportamentali), enfatizzando e descrivendo i punti di forza; un secondo gruppo ha partecipato a incontri basati sul contatto

immaginato, in cui i partecipanti dovevano immaginare di svolgere alcune attività con bambini con le disabilità sopra citate; nella terza condizione è stato svolto un progetto che andasse a combinare le due tecniche mentre l'ultimo gruppo, quello di controllo, è stato coinvolto in discussioni sulle relazioni tra pari senza parlare di disabilità. Nelle fasi di pre e post test sono stati misurati gli atteggiamenti dei bambini nei confronti della disabilità; i risultati confermano che sia fornire informazioni (intervento cognitivo) che immaginare un contatto (intervento comportamentale) sono metodi validi per ridurre il pregiudizio e favorire atteggiamenti positivi nei confronti delle persone con disabilità. La combinazione delle due condizioni si è mostrata la più efficace, probabilmente perché fornire informazioni chiare e centrate sui punti di forza delle disabilità ha facilitato l'attività del contatto immaginato.

I risultati di questi studi mostrano come il contatto immaginato possa essere utilizzato, anche combinato con altre tecniche, nei programmi che mirano al miglioramento degli atteggiamenti verso i pari con vulnerabilità e delle relazioni sociali, con una riduzione di pregiudizi e stereotipi.

## CAPITOLO 4

# LA RICERCA

### 4.1 Introduzione

Considerando le caratteristiche principali della società del XXI secolo, tra cui si ricordano l'instabilità, il rischio e la forte eterogeneità, in un mondo che si fonda ancora su valori come il consumismo, l'individualismo, la competizione (Nota et al., 2015) è facile che si vengano a creare pregiudizi, stereotipi, etichette e discriminazioni verso chi è percepito come *diverso*. Per questo è necessario un cambio di mentalità, bisogna promuovere una cultura inclusiva fondata su valori come la cooperazione, l'accettazione e la valorizzazione delle diversità, la convivenza pacifica e la democrazia (Gross, 2021). La scuola di oggi rispecchia appieno le caratteristiche distintive della società, è frequentata da studenti con capacità e bisogni molto diversi gli uni dagli altri. Bambini e ragazzi trascorrono la maggior parte della loro giornata a scuola, ed è proprio lì che si trovano ad avere i maggiori contatti con i coetanei e intrecciano con loro relazioni significative (Germani e Vespasiani, 2023). Le relazioni tra pari risultano fortemente legate alla salute mentale degli studenti (Long, Zucca, Sweeting, 2021); per questo è importante favorire la creazione di relazioni sane, attraverso progetti di intervento specifici mirati a combattere e prevenire fenomeni come la vittimizzazione e la discriminazione. I bambini devono essere educati fin dai primi anni di scuola ad una mentalità inclusiva, cooperativa, che valorizza l'unicità e lotta per il benessere e il rispetto di tutti.

“Un viaggio per costruire Dirittilandia”, presentato in questa ricerca, è un programma di intervento in favore dell'inclusione scolastica che coinvolge l'intero gruppo classe, basato

sulla tecnica del contatto immaginato. Quest'ultimo si è dimostrato efficace per ridurre i pregiudizi, promuovere la creazione di relazioni positive e stimolare l'accettazione di compagni a rischio di esclusione sociale, e viene spesso utilizzato in ambito educativo poiché riporta risultati migliori se proposto ai bambini piuttosto che agli adulti (Miles e Crisp, 2014).

## **4.2 Obiettivi e ipotesi**

Il progetto si pone come obiettivo principale quello di promuovere i processi di inclusione scolastica e la creazione di relazioni positive nel gruppo classe, al fine di stimolare la crescita nelle abilità sociali e far emergere comportamenti positivi come aiuto e supporto reciproco, con una particolare attenzione agli studenti più a rischio di esclusione.

Per verificare l'efficacia dell'intervento ci si aspettano significative differenze tra il gruppo che ha preso parte all'intervento e il gruppo di controllo nelle risposte ottenute in fase di post-test. Nello specifico, al termine dell'intervento nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo si ipotizza di rilevare:

- Un maggior numero di scelte compiute ed un minor numero di rifiuti compiuti e ottenuti nelle indagini sociometriche, specialmente nei confronti degli studenti identificati come maggiormente a rischio di esclusione nel pre-test;
- Un incremento della capacità di risolvere problemi relazionali utilizzando più frequentemente strategie assertive piuttosto che passive e aggressive;
- Un aumento delle abilità sociali e, in particolare delle capacità di avviare e mantenere buone interazioni sociali, di instaurare relazioni positive e di amicizia con i pari, esprimere la propria opinione e manifestare desideri ed emozioni, di accettare le critiche e chiedere scusa a compagni e insegnanti quando si è in torto;

- Una maggior propensione alla collaborazione, alla condivisione e al coinvolgimento dei compagni in giochi e attività;
- Un incremento della speranza verso il futuro;
- Un aumento delle emozioni positive e degli atteggiamenti di aiuto nei confronti di ipotetici compagni e compagne in difficoltà.

Inoltre, considerando nello specifico i bambini a rischio di esclusione sociale, ci si aspettava che i partecipanti del gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo, mostrassero al termine dell'intervento:

- Un maggior numero di comportamenti positivi e un decremento dei comportamenti negativi messi in atto da parte dei bambini a rischio nei confronti degli altri;
- Un maggior numero di comportamenti positivi e un decremento dei comportamenti negativi messi in atto nei confronti dei bambini a rischio da parte dei compagni e delle compagne;
- Un incremento delle scelte ottenute e una diminuzione dei rifiuti ottenuti nei bambini a rischio da parte dei compagni e delle compagne.

## **4.3 Metodo**

### **4.3.1 Partecipanti**

La ricerca ha coinvolto gli studenti frequentanti due classi terze della scuola primaria *Quaquarelli* (BO); per un totale di 36 bambini, con un'età media di 8,19 anni (ds = 0,40).

Una classe è stata assegnata alla condizione sperimentale, e l'altra a quella di controllo.

Il gruppo sperimentale si compone di 21 studenti, di cui 9 maschi (42,9%) e 12 femmine (57,1%), con un'età media di 8,19 anni (ds = 0,40); mentre il gruppo di controllo è

formato da 15 studenti, di cui 9 maschi (60%) e 6 femmine (40%), con un'età media di 8,2 anni (ds = 0,41).

### **4.3.2 Strumenti utilizzati**

In fase di pre-test e post-test è stato chiesto ad ogni partecipante di compilare un protocollo composto da diversi strumenti quantitativi, uguale per entrambe le fasi, e sono state condotte delle osservazioni dirette dei comportamenti. Gli strumenti quantitativi sono stati distribuiti tenendo conto del genere dei soggetti: alle bambine è stato consegnato il protocollo nella versione femminile, ai bambini nella versione maschile. Il protocollo si compone di sei strumenti, che vengono di seguito brevemente illustrati. (APPENDICE A).

#### Osservazione indiretta: La rilevazione sociometrica (Soresi, Ferrara, Nota, 2007)

Le indagini sociometriche sono uno strumento utilizzato per analizzare le dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe; nelle quali agli studenti viene chiesto di nominare i compagni con i quali preferirebbero svolgere un'attività e quelli con cui non vorrebbero stare. Lo strumento viene formulato in base all'età dei bambini e a ciò che si desidera indagare. Per questa ricerca è stato somministrato il seguente quesito:

*“Fra qualche giorno, potremmo organizzare una gita; vorrei poter tenere conto, nel limite del possibile, del vostro parere per assegnare i posti nel pullman. Per questo vi chiedo di rispondere ad alcune domande. Nessuno verrà a conoscenza delle vostre risposte; fate in modo che nemmeno i vostri compagni vedano quello che scrivete. Per rispondere alla prima domanda scrivete i nomi dei compagni che vorreste vicino a voi, cominciando da quello che vi piace di più; scrivete quanti nomi volete indicando eventualmente anche i nomi dei compagni che oggi possono essere assenti. Per la*



*seconda domanda fate in modo analogo, scrivendo i nomi di quelli che non vorreste vicino a voi, cominciando da quello che vi piace di meno”.*

- 1) In pullman mi piacerebbe che si sedessero vicino a me (puoi scrivere tutti i nomi che vuoi cominciando da quello di chi ti piace di più)*
- 2) In pullman non vorrei che si sedessero vicino a me (puoi scrivere tutti i nomi vuoi cominciando da quello di chi ti piace di meno).*

Dopo aver raccolto e analizzato i dati è stata costruita una matrice sociometrica che permette di avere un quadro della situazione analizzando la combinazione di quattro indici sociometrici:

- Le Scelte Compiute (SC) si riferiscono al numero di preferenze espresse da ogni partecipante in risposta alla prima domanda;
- I Rifiuti Compiuti (RC) sono il numero dei compagni che ogni bambino ha rifiutato, in relazione al secondo quesito;
- Le Scelte Ottenute (SO) indicano quante volte ogni bambino è stato scelto dai compagni;
- I Rifiuti Ottenuti (RO) indicano invece il numero di volte in cui ogni partecipante è stato rifiutato dagli altri.

In base ai risultati ottenuti nella fase di pre-test sono stati individuati, sia nel gruppo sperimentale che di controllo, il soggetto più a rischio di esclusione sociale della classe (minor numero di scelte ottenute e maggior numero di rifiuti ottenuti) e quello più “popolare” (maggior numero di scelte ottenute e minor numero di rifiuti ottenuti) utilizzati rispettivamente come oggetto target e di controllo nelle osservazioni dirette.

Problem Solving Relazionale (Soresi e Nota, 2007)

Questo strumento è caratterizzato da domande aperte che richiedono ai partecipanti di esprimere cosa direbbero o farebbero in ipotetiche situazioni di difficoltà che coinvolgono la sfera relazionale e si verificano tipicamente nei contesti scolastici, ad esempio: “Un tuo compagno incomincia a prenderti in giro davanti ad altri. Non è la prima volta che lo fa e tu vorresti che la smettesse. Cosa potresti fare per fargli cambiare modo di comportarsi? Cosa diresti o faresti?” Le risposte vengono analizzate e codificate in quattro categorie:

- *Reazioni aggressive*: il bambino sostiene che per le situazioni di difficoltà che si sono venute a creare siano responsabili gli altri, e quindi sono loro a dover risolvere il problema (“aspetto che venga da me”, ...); oppure propone strategie che prevedono l'utilizzo di aggressività verbale o fisica (“gli direi che anche il suo lavoretto è brutto”, gli darei un pugno”, ...)
- *Reazioni passive*: In questo caso il bambino si sente colpevole per la situazione, è spaventato per la possibile reazione degli altri e quindi preferisce non reagire in nessun modo (“lo ignoro”, “lo guardo giocare”, ...) oppure si scusa anche quando non è necessario (ad esempio alla domanda: “Nel fare un lavoretto che ti era stato detto di fare, tu ti sei impegnato al massimo e ti sembra di averlo fatto bene. A qualcuno però non piace e ti dice che lo hai fatto in fretta e senza impegnarti. Cosa potresti fare per fargli cambiare idea? Una possibile risposta passiva potrebbe essere: “scusa, la prossima volta lo faccio meglio”).
- *Reazioni assertive*: il bambino propone strategie e soluzioni in cui tenta di risolvere la situazione in prima persona e in maniera costruttiva (“le chiederei se mi insegna il gioco, con gentilezza e ascoltando, ...); ed esprime ciò che sente senza essere aggressivo nei confronti degli altri (“potresti smetterla, mi dà fastidio. Credo darebbe fastidio anche a te se qualcuno ti prendesse in giro”, ...)

- *Tentativi sociali*: il bambino propone soluzioni non centrate sul problema o non fornisce spiegazioni per le sue risposte alle situazioni (“potrei fare amicizia con lui”)

*Come mi comporto con gli altri?* (Soresi, Nota, 2001)

Questo strumento è un questionario pensato per bambini dagli 8 ai 10 anni finalizzato a valutare le competenze sociali. Le risposte vengono fornite sulla base di una scala Likert a 5 punti dove 1 indica “mai” e 5 indica “sempre”. Lo strumento si compone di 27 item totali, e la somma dei valori ottenuti da tutte le risposte indica il livello di abilità sociali che soggetti stessi si attribuiscono. L’indice di coerenza interna è  $\alpha = .89$  al pre test e  $\alpha = .86$  al post test. Nello specifico il questionario permette di indagare diverse capacità:

- *Avviare interazioni sociali*: 6 item centrati sulla capacità di avviare e mantenere relazioni positive a scuola, sia con i pari che con gli insegnanti (ad esempio: “guardi negli occhi gli insegnanti quando li saluti e parli con loro?”)
- *Esprimere desideri ed emozioni*: 7 item sulla capacità di esprimere opinioni personali e desideri, esternare liberamente le emozioni (ad esempio: se le tue opinioni sono diverse o contrarie con quelle dei tuoi compagni le dici ugualmente?)
- *Accettare e fare osservazioni*: 9 item che indagano la capacità degli studenti di accettare le osservazioni di insegnanti e compagni nei loro confronti, di saper chiedere scusa quando si rendono conto di aver sbagliato e così via (ad esempio: “chiedi scusa ai compagni se ti accorgi o ti viene detto che hai sbagliato?”)
- *Instaurare relazioni di amicizia*: 5 item focalizzati sulle capacità di avvicinarsi e iniziare a parlare con i compagni, invitarli a partecipare a giochi e attività, intervenire volontariamente in aiuto di un compagno in difficoltà (ad esempio: “inviti i compagni a partecipare ad attività/giochi durante la ricreazione?”)

### Collaborare (La.R.I.O.S.)

Questionario che si compone di 18 item finalizzati ad esplorare le capacità di collaborare che i soggetti ritengono di possedere. Anche questo strumento presenta le risposte su una scala Likert da 1 a 5 punti in cui 1 indica “molto poco” e 5 “moltissimo”. Gli item si concentrano nello specifico sulla cooperazione nelle attività di gruppo, dare il proprio contributo e coinvolgere tutti allo stesso modo, ascoltare gli altri, aiutare i compagni in difficoltà, condividere opinioni e materiali (esempio di item: “fare squadra e lavorare con altri ad un progetto”). L’indice di coerenza interna è  $\alpha=.75$  al pre test e  $\alpha=.90$  al post test.

### Le mie speranze

Questionario composto da 12 item che permette di esaminare le speranze dei soggetti verso un futuro migliore. Le risposte sono fornite su una scala Likert a 6 punti, in cui 1 indica “mai” e 6 “molto spesso”, in base a quanto spesso il bambino pensa o si comporta come descritto nell’item proposto. Nello specifico i vari item fanno riferimento alla possibilità che in futuro possano esistere condizioni migliori come più rispetto per le persone e per l’ambiente, diminuzione delle ingiustizie, aumento dell’uguaglianza, del benessere e del rispetto per i diritti di tutti (ad esempio: “collaborare insieme, invece che essere rivali, diminuirà le ingiustizie e le guerre”). L’indice di coerenza interna è  $\alpha = .80$  al pre test e  $\alpha = .76$  al post test

### Come mi comporto con i miei compagni e le mie compagne in difficoltà (La.R.I.O.S.)

Questo strumento è stato costruito per il presente intervento e consiste nel presentare tre situazioni in cui diversi ipotetici bambini/e si trovano in difficoltà: sono esclusi da giochi e attività, non vengono ascoltati, vengono presi in giro dai compagni (ad esempio:

Stefano, un bambino della tua età, viene spesso chiamato dai suoi compagni e dalle sue compagne con un brutto nomignolo e viene preso in giro”).

Per ogni situazione ai soggetti viene chiesto quali emozioni provino (sorpresa, rabbia, dolore, gioia e tristezza) e in che grado, attribuendo per ogni emozione un punteggio su una scala a 5 punti in cui 1 indica “non la provo per niente” e 5 “la provo molto”. In seguito, viene chiesto ai partecipanti se siano disposti ad aiutare il bambino in difficoltà; la risposta viene data su una scala da 1 “certamente no” a 5 “certamente sì”. Infine, tramite una domanda aperta si chiede ai soggetti che hanno risposto affermativamente al quesito precedente in che modo aiuterebbero il compagno in difficoltà.

Questo strumento permette di indagare sulle emozioni che determinate situazioni possono suscitare nei partecipanti, di capire la loro intenzione o meno ad intervenire in aiuto dei compagni in difficoltà, e approfondire le loro strategie di intervento. L'indice di coerenza interna è  $\alpha = .81$  al pre test e  $\alpha = .76$  al post test.

Osservazione diretta: griglia dei comportamenti centrati e non centrati sul compito

(Nota, Soresi, 2001)

In seguito alla somministrazione del protocollo scritto è stata svolta un'osservazione diretta, utile per registrare la tipologia e la quantità di scambi sociali che avvengono all'interno della classe. La procedura è stata implementata in entrambe le classi, sperimentale e di controllo, sia nella fase di pre-test che in quella di post- test.

Questo strumento prevede l'osservazione di due soggetti (soggetto target e soggetto di controllo), individuati sulla base dell'indagine sociometrica precedentemente somministrata. Il soggetto target sarà quello che si ritiene più a rischio di esclusione sociale perché ha ottenuto punteggi molto alti nei rifiuti ricevuti e bassi nelle scelte ricevute. Il soggetto di controllo sarà definito invece dalla presenza di un elevato

punteggio di scelte ricevute e molto basso di rifiuti, che indicano la sua popolarità, e ci si aspetta quindi che abbia più relazioni positive con i coetanei. Ogni osservazione ha la durata di 20 minuti, e complessivamente sono state svolte quattro osservazioni (in giornate diverse), due nei momenti di ricreazione e due durante lo svolgimento delle attività didattiche, per un totale di 80 minuti. L'osservatore individua il soggetto target e il soggetto di controllo, che restano gli stessi per tutte le osservazioni successive, sia relative al pre-test che al post-test. Durante la procedura i soggetti vengono osservati in maniera alternata in modo che per ognuno ci sia un tempo di circa 10 secondi ad intervalli fissi di 2 minuti. I comportamenti rilevati vengono annotati e successivamente sommati nell'apposita griglia, così suddivisa in base alla tipologia di comportamento:

1. Comportamenti positivi centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti dei compagni;
2. Comportamenti negativi centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti dei compagni;
3. Comportamenti positivi centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti;
4. Comportamenti negativi centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti;
5. Comportamenti positivi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti dei compagni;
6. Comportamenti negativi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti dei compagni;
7. Comportamenti positivi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti;

8. Comportamenti negativi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti;
9. Comportamenti positivi centrati sul compito attivati dai compagni nei confronti del soggetto;
10. Comportamenti negativi centrati sul compito attivati dai compagni nei confronti del soggetto;
11. Comportamenti positivi non centrati sul compito attivati dai compagni nei confronti del soggetto;
12. Comportamenti negativi non centrati sul compito attivati dai compagni nei confronti del soggetto.

#### **4.3.3 “Un viaggio per costruire Dirittilandia”**

L'intervento si compone di 5 incontri svolti a cadenza settimanale, della durata di circa 90 minuti ciascuno, svolti tra marzo e aprile 2023. La partecipazione attiva di tutti i bambini e le bambine è fondamentale per la riuscita di questo intervento, ed è per questo che si è scelto di dividere la classe in due gruppi (uno da 10 e l'altro da 11 partecipanti) sulla base del sociogramma ottenuto in fase di pre-test; ogni gruppo ha partecipato allo stesso incontro ogni settimana in giornate differenti.

Ognuno dei primi quattro incontri è incentrato su un diritto fondamentale dei bambini, scelti sulla base della *Carta dei diritti del bambino* (1991) e la *Convenzione dei diritti dell'infanzia* (1991); mentre la sessione conclusiva ripercorre i principali temi delle precedenti. La struttura degli incontri è stata pensata per permettere agli studenti coinvolti di riconoscere i diritti fondamentali presentati e comprendere l'importanza che siano

garantiti ad ogni bambino, intervenendo in prima persona in aiuto di chi subisce ingiustizie. Nello specifico gli incontri sono:

1. *Il gioco è bello quando è fatto insieme*: diritto al gioco (APPENDICE B);
2. *In gruppo tutti quanti facciamo passi da giganti*: diritto a partecipare alle attività didattiche e di gruppo;
3. *Hai detto anche tu la tua?*: diritto di esprimere liberamente la propria opinione;
4. *Gesticola e parla, ma sempre con calma*: diritto ad essere trattato bene dagli altri;
5. *Insieme si sta proprio bene*: conclusione del programma, insiste sull'importanza di avere relazioni positive con i compagni.

L'intervento non fa riferimento ad una tipologia particolare di vulnerabilità, ma si concentra su situazioni quotidiane e vuole evidenziare il concetto che nella diversità tutti i bambini devono godere degli stessi diritti fondamentali, ed è possibile stare bene insieme supportandosi e aiutandosi a vicenda. È importante che i partecipanti possano sviluppare una maggiore consapevolezza e imparare ad identificare le situazioni di ingiustizia in cui possono trovarsi ogni giorno coinvolti (direttamente o indirettamente). È necessario che i bambini comprendano di avere un ruolo determinante nell'aiutare i compagni più vulnerabili e diminuire le situazioni di esclusione sociale.

#### **4.3.4. Principi di riferimento e tecniche di insegnamento**

Nell'implementazione dell'intervento si è fatto riferimento ad alcuni principi: la *programmazione rigorosa*, l'*accentuato realismo* e la *partecipazione attiva* dei soggetti (Soresi, 2007).

La programmazione rigorosa si riferisce al fatto che tutti gli incontri sono programmati in maniera ben definita e suddivisi in fasi specifiche; il conduttore dispone di una guida



per ogni incontro, in cui è evidenziato l'obiettivo (prestazioni attese, condizioni e criteri di padronanza) e fornisce per ogni fase istruzioni dettagliate su come procedere, suggerendo comportamenti ed espressioni adeguati (Nota et al., 2015).

L'accentuato realismo implica la presentazione di storie ed esempi chiari e concreti, basati su situazioni che i bambini possono facilmente trovare nella propria quotidianità, allo scopo di spiegare in modo semplice e chiaro i temi che vengono trattati negli incontri.

Infine, la partecipazione attiva dei bambini è fondamentale, in quanto favorisce l'interiorizzazione dei concetti esposti. Il conduttore guida gli incontri facendo in modo che tutti i partecipanti vengano coinvolti allo stesso modo, mantengano alto l'interesse per gli argomenti trattati e comprendano a fondo ciò di cui si discute nella sessione.

Al fine di favorire la comprensione e l'apprendimento degli argomenti trattati nel training sono state utilizzate alcune tecniche di insegnamento specifiche: *istruzioni, esemplificazione, modeling, discussione e ripetizione, role-play, feedback, rinforzo positivo* (Nota et al., 2015; Nota, Ginevra, Soresi, 2018).

Ogni momento del training prevede precise e dettagliate *istruzioni* ai partecipanti, supportate da slide con immagini e parole chiave, al fine di presentare al meglio definizioni, richieste, spunti di riflessione. Il conduttore deve prestare particolare attenzione a fornire istruzioni chiare e adeguate al gruppo di bambini che si trova davanti. Quando viene presentata una spiegazione ed esposto un concetto si può aiutare la comprensione dei partecipanti tramite *esemplificazioni*, che possano rispondere a eventuali dubbi. Gli esempi forniti devono essere chiari e realistici; ai bambini vengono raccontate storie e situazioni vicine alla loro realtà, che si verificano quotidianamente in ogni contesto scolastico, favorendo così la loro immedesimazione.

Viene utilizzata anche la strategia del *modeling*, secondo cui l'apprendimento può passare dall'osservazione di un modello il cui comportamento viene percepito come importante, da imitare (Bandura, 1977). Ne troviamo un esempio nelle attività per casa, dove viene raccontata la storia di un bambino in difficoltà e di un compagno che mette in atto comportamenti adeguati e interviene in sua difesa, fornendo un modello di comportamento.

In queste tipologie di intervento è essenziale la partecipazione attiva di ogni soggetto. Per questo il progetto prevede numerosi momenti di *discussione* in cui il conduttore deve coinvolgere tutti i bambini, spronarli ad intervenire e prestare ascolto ad ogni contributo. Per verificare il livello di apprendimento raggiunto e fissare meglio i contenuti si ricorre alla *ripetizione* frequente dei temi toccati, ponendo domande specifiche ai bambini, chiamandoli per nome a rispondere per evitare che intervengano sempre le stessi o che parlino tutti insieme. Guidare la conversazione in questo modo stimola la riflessione sui temi trattati ed evidenzia l'importanza di ascoltare il contributo di tutti i compagni.

Durante l'attività del contatto immaginato si utilizza la tecnica del *role-play*, vengono simulate situazioni in cui viene chiesto ai bambini come agirebbero se si trovassero lì. Questo rende la situazione più concreta e dà loro la possibilità di fare pratica nell'utilizzo dei comportamenti positivi presentati durante gli incontri.

Per tutta la durata degli incontri è fondamentale fornire un *rinforzo positivo* dopo ogni intervento adeguato dei partecipanti, dando loro un *feedback* sulle loro prestazioni. Anche il tabellone del corso utilizzato nel progetto e basato sulla tecnica della Token Economy è finalizzato a mantenere alta motivazione e impegno fornendo rinforzi positivi in vari momenti del training (presenza, partecipazione, attività per casa).

#### 4.3.5. Struttura degli incontri

Ciascun incontro è stato suddiviso in cinque fasi:

- *Richiamo dei prerequisiti, analisi dei compiti per casa e compilazione del tabellone*  
(nel primo incontro questa fase è sostituita dalla presentazione del conduttore e dell'attività)
- *Pubblicizzazione dell'obiettivo*, in cui viene introdotto il tema dell'incontro;
- *Guida all'apprendimento*, ovvero la fase centrale di ogni sessione
- *Verifica del raggiungimento dell'obiettivo*;
- *Presentazione dell'attività per casa* (fase assente nell'ultimo incontro);
- *Chiusura dell'incontro*

All'inizio del primo incontro il conduttore si presenta, introduce il progetto e condivide con ogni bambino un contratto da firmare e un "Quaderno di bordo" in cui raccogliere i materiali utilizzati. Viene presentato il "tabellone del corso" che per ogni incontro prevede l'assegnazione di un bollino per la presenza, uno per la partecipazione e uno per i compiti a casa; per ottenere una sorpresa finale. Gli incontri successivi iniziano richiamando insieme i temi centrali della sessione precedente e analizzando le attività per casa. L'obiettivo di ogni incontro viene presentato attraverso una filastrocca che introduce il diritto fondamentale di cui si andrà a parlare; vengono poi fornite esemplificazioni di situazioni spiacevoli vissute da ipotetici bambini quando il diritto in questione non viene rispettato. Seguono momenti di discussione e ripetizione sull'ingiustizia subita e sull'importanza di intervenire, mettendo in atto i "Comportamenti OK" per sostenere i compagni in difficoltà, sottolineandone i vantaggi sia per chi li riceve che per chi li attua. Successivamente si svolge l'attività di contatto immaginato: un ipotetico bambino si trova in una situazione spiacevole e attraverso alcune domande-stimolo i partecipanti scrivono

come hanno immaginato di reagire e lo condividono con i compagni e il conduttore, il quale pone l'attenzione sui comportamenti ok che emergono, rinforzandoli positivamente e verificando sempre il raggiungimento dell'obiettivo.

L'ultimo incontro presenta alcune differenze, poiché dopo aver ripercorso le tappe principali delle sessioni precedenti il conduttore guida un momento di discussione focalizzato sull'importanza di instaurare relazioni belle e positive con i compagni e approfondisce il concetto di reciprocità.

Il training prevede due attività da svolgere a casa per ogni incontro (eccetto l'ultimo): la prima consiste nella lettura e comprensione di una storia riportante la situazione spiacevole vissuta da un bambino e risolta da un suo compagno, mentre la seconda è una tabella da compilare segnando i comportamenti positivi messi in atto verso i compagni durante la settimana.

Al termine di ogni incontro il conduttore conclude rinforzando positivamente il gruppo per l'impegno dimostrato e i singoli per almeno un comportamento positivo attuato durante l'attività.

## **4.4 Analisi dei dati**

### **4.4.1 Analisi in fase di pre-test**

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative all'inizio dell'intervento tra gruppo di controllo e gruppo sperimentale negli indici sociometrici, nelle capacità di problem solving relazionale, nelle abilità sociali, nella propensione alla collaborazione, negli indici di speranza e nella tendenza ad aiutare gli altri, sono stati condotti una serie di t test che hanno evidenziato i seguenti risultati:

- SO (scelte ottenute):  $t(23) = 0,124$ ;  $p = .902$

- RO (rifiuti ottenuti):  $t(23) = 0,655$ ;  $p = .517$
- SC (totale di scelte espresse):  $t(23) = 0,081$ ;  $p = .936$
- RC (totale di rifiuti espressi):  $t(23) = 0,532$ ;  $p = .599$
- Capacità di accettare e fare osservazioni:  $t(23) = 0,511$ ;  $p = .613$
- Capacità di esprimere le emozioni e desideri:  $t(23) = 0,689$ ;  $p = .496$
- Capacità di instaurare relazioni di amicizia:  $t(23) = 0,324$ ;  $p = .748$
- Capacità di avviare interazioni sociali:  $t(23) = 0,132$ ;  $p = .896$
- Punteggio totale abilità sociali:  $t(23) = 0,062$ ;  $p = .951$
- Risposte passive totali:  $t(23) = 1,448$ ;  $p = .158$
- Risposte aggressive totali:  $t(23) = 1,022$ ;  $p = .315$
- Risposte assertive totali:  $t(23) = 0,694$ ;  $p = .493$
- Tentativi sociali totali:  $t(23) = 0,457$ ;  $p = .651$
- Capacità di collaborazione totali:  $t(23) = 1,334$ ;  $p = .192$
- Speranze future totali:  $t(23) = 0,542$ ;  $p = .592$
- Emozioni positive nei confronti di situazioni di difficoltà vissute da ipotetici compagni:  $t(23) = 0,348$ ;  $p = .731$
- Disponibilità ad aiutare ipotetici compagni in situazioni di difficoltà:  
 $t(23) = 1,807$ ;  $p = .081$

Le analisi effettuate non hanno evidenziato differenze significative tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale nella fase di pre-test.

Considerando i bambini a rischio di esclusione sociale del gruppo sperimentale e di controllo individuati sulla base del test sociometrico, è stata realizzata un'analisi di Mann-Whitney per verificare se vi fossero differenze significative in fase di pre-test nelle scelte

e nei rifiuti ottenuti dai compagni e nei comportamenti sociali positivi e negativi ricevuti dai compagni e messi in atto nei confronti dei compagni.

- Scelte ottenute:  $Z = 0,000$ ;  $p = 1$
- Rifiuti ottenuti:  $Z = 0,000$ ;  $p = 1$
- Comportamenti positivi messi in atto dal bambino verso gli altri:  $Z = 0,000$ ;  $p = 1$
- Comportamenti positivi messi in atto dagli altri verso bambino:  $Z = 0,000$ ;  $p = 1$
- Comportamenti negativi messi in atto dal bambino verso gli altri:  $Z = 0,000$ ;  $p = 1$
- Comportamenti negativi messi in atto dagli altri verso il bambino:  $Z = 0,000$ ;  $p = 1$

L'analisi non ha evidenziato differenze significative.

#### **4.4.2. Differenze tra pre-test e post-test**

##### **Indici sociometrici**

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo per quanto riguarda le scelte e i rifiuti ottenuti e compiuti è stata condotta una mixed-effect MANOVA con un fattore *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un fattore *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi ha evidenziato un'interazione significativa Gruppo x Tempo: Lambda di Wilks = .615;  $F(4,19) = 2,977$ ;  $p = .046$ . Nello specifico a livello univariato risultano significativi i seguenti subtest:

- Scelte ottenute:  $F(1,22) = 8,077$ ;  $p = .009$
- Scelte compiute:  $F(1,22) = 4,584$ ;  $p = .044$

I confronti post-hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale in fase di post test presentano maggiori livelli di scelte ottenute e di scelte compiute rispetto ai bambini di gruppo di controllo (Tabella 1).

	PRE-TEST				POST-TEST			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Scelte Ottenute	7,69	3,64	7,82	2,14	9,62	2,84	8,18	2,89
Rifiuti Ottenuti	3,77	3,35	2,73	2,15	3,77	2,17	2,91	2,70
Scelte Compiute	8,38	3,78	8,09	3,24	11,92	5,33	8,55	2,81
Rifiuti Compiuti	3,85	2,38	2,73	2,57	3,23	3,27	2,91	2,43

*Tabella 1:* Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) degli *indici sociometrici* del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

### **Problem solving relazionale**

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo per quanto riguarda le capacità di problem solving relazionale è stata condotta una mixed-effect MANOVA con un fattore *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un fattore *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi non ha evidenziato alcuna interazione significativa Gruppo x Tempo (Tabella 2).

	PRE-TEST				POST-TEST			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Risposte passive	0,55	0,69	0,09	0,30	0,27	0,65	0,18	0,60
Risposte aggressive	0,27	0,47	0,45	0,82	0,55	0,52	0,55	0,69
Risposte assertive	0,55	0,82	0,45	0,69	1,09	0,83	1,27	1,19
Tentativi sociali	3,36	1,21	3,09	1,14	2,73	1,68	2,91	1,14

*Tabella 2:* Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) della tipologia di risposte al *problem solving relazionale* del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test

### Collaborare:

Al fine di verificare se fossero presenti differenze significative nella capacità di collaborare tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo è stata condotta una *mixed-effect* ANOVA con un fattore *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un fattore *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi ha evidenziato un'interazione significativa Gruppo x Tempo: Lambda di Wilks = .709;  $F(1,29) = 11,912$ ;  $p = .002$ .

Nello specifico, i confronti post-hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale nella fase di post test mostrano una maggiore capacità di collaborare con gli altri rispetto ai bambini del gruppo di controllo (Tabella 3).

	PRE-TEST				POST-TEST			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Collaborazione	72,21	10,33	76,92	8,37	76,79	8,85	70,83	14,43

Tabella 3: Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) dei punteggi della *collaborazione* del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

### Abilità sociali

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative nelle abilità sociali tra pre-test e post test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo è stata condotta una *mixed-effect* MANOVA con un fattore *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un fattore *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi non ha evidenziato interazioni significative Gruppo x Tempo (Tabella 4).



	PRE-TEST				POST-TEST			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Accettare e fare osservazioni	31,64	7,17	36,91	7,42	35,91	4,87	36,73	6,68
Esprimere emozioni e desideri	19,36	5,24	21,45	6,53	22,00	6,57	20,00	4,94
Instaurare relazioni di amicizia	19,27	5,73	20,55	4,03	22,18	2,27	21,09	2,84
Avviare interazioni sociali	18,00	5,29	20,55	5,34	17,73	5,57	20,18	4,60
Punteggio totale abilità sociali	88,27	18,22	99,45	18,17	97,82	15,97	98,00	16,06

Tabella 4: Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) dei punteggi delle abilità sociali del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

### Speranze:

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative nelle speranze per il futuro tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo è stata condotta una mixed-effect ANOVA con un fattore *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un fattore *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi ha evidenziato un'interazione significativa Gruppo x Tempo:  $F(1,22) = 5,141$ ;  $p = .035$ . Nello specifico, il gruppo sperimentale mostra livelli più alti di speranze per il futuro, rispetto al gruppo di controllo, al termine dell'intervento (Tabella 5).

	PRE-TEST				POST-TEST			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Speranza	54,55	13,49	59,64	6,09	61,73	8,56	58,82	9,02

*Tabella 5:* Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) dei punteggi della speranza del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

**Come mi comporto con i compagni in difficoltà:**

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative tra pre-test e post-test nelle emozioni e nella disponibilità di aiuto verso compagni in difficoltà messe in atto dai bambini del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo è stata condotta una mixed-effect MANOVA con un fattore *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un fattore *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi non ha evidenziato un'interazione significativa Gruppo x Tempo (Tabella 6).

	PRE-TEST				POST-TEST			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Emozioni positive	3,91	3,81	5,36	3,56	4,27	3,64	4,73	3,93
Disponibilità di aiuto	14,45	0,93	13,82	1,66	14,73	0,47	14,09	1,38

*Tabella 6:* Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) dei dati dell'osservazione effettuata nei confronti dei bambini a rischio del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

**Bambini a rischio di esclusione sociale: Indici sociometrici e osservazioni**

Al fine di verificare la presenza di differenze significative fra pre-test e post-test nelle scelte e nei rifiuti ricevuti e nei comportamenti sociali positivi e negativi attuati e ricevuti nei confronti dei compagni dai due bambini a rischio di esclusione sociale del gruppo

sperimentale e del gruppo di controllo si è proceduto con un'analisi non parametrica con i test di Mann-Whitney e di Wilcoxon. L'analisi non ha evidenziato effetti significativi (Tabella 7).

	PRE-TEST				POST-TEST			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Comportamenti positivi attivati dal bambino	51,50	21,92	63,00	35,36	48,50	0,71	59,00	19,80
Comportamenti positivi attivati dagli altri	35,00	18,39	39,00	18,39	37,00	1,41	42,50	9,19
Comportamenti negativi attivati dal bambino	4,00	2,83	1,50	2,12	3,50	3,54	0,50	0,71
Comportamenti negativi attivati dagli altri	3,00	2,82	1,00	1,41	1,50	0,71	0,00	0,00
Scelte ottenute	7,00	8,49	8,50	3,54	9,50	4,95	8,50	4,95
Rifiuti ottenuti	5,00	7,07	4,00	4,24	3,50	3,54	4,00	4,24

*Tabella 7:* Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) dei dati dell'osservazione effettuata nei confronti dei bambini a rischio del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

## 4.5 Discussione

Il progetto si proponeva di promuovere l'inclusione scolastica e la creazione di relazioni positive nel gruppo classe. Nello specifico la finalità era quella di promuovere atteggiamenti positivi e accettazione verso i pari, stimolando la messa in atto di comportamenti positivi, la collaborazione e l'aiuto reciproco; con una particolare attenzione agli studenti più a rischio di esclusione sociale.

Per valutare l'efficacia dell'intervento è stato fatto un confronto tra i dati rilevati nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo in fase di post-test, considerando i seguenti risultati: gli indici sociometrici (scelte ottenute e compiute, rifiuti ottenuti e compiuti), le risposte assertive a problemi di tipo relazionale, la capacità di collaborare con i compagni, la qualità delle abilità sociali, le speranze per il futuro, la disponibilità ad aiutare i compagni in difficoltà, i comportamenti positivi e negativi messi in atto e ricevuti dai bambini a rischio di esclusione sociale nei confronti dei compagni e viceversa.

L'analisi degli indici sociometrici ha evidenziato un significativo aumento delle scelte compiute e ottenute dai bambini del gruppo sperimentale nella fase di post test, in linea con l'obiettivo della ricerca. Prendendo in considerazione i due bambini a rischio di esclusione sociale individuati ed osservati, l'analisi non ha rilevato interazioni significative, sebbene si ritenga importante fare una considerazione: nel gruppo sperimentale il bambino osservato ha riportato in fase di post-test un punteggio maggiore relativo alle scelte ottenute e minore riguardo i rifiuti ottenuti rispetto alla fase di pre-test, mentre nel gruppo di controllo non si osserva nessun cambiamento. Questo suggerisce che i bambini che hanno preso parte al training abbiano acquisito una maggiore consapevolezza circa l'importanza del coinvolgimento degli altri e di avere relazioni positive con tutti i compagni, mostrando maggiore accettazione e minor rifiuto verso un

compagno in situazione di vulnerabilità. In linea con questo risultato, un precedente studio (Nota, Ginevra e Soresi, 2018) ha analizzato gli indici sociometrici in seguito ad un intervento volto a favorire l'inclusione scolastica di compagni con disabilità intellettiva, mostrando maggiori interazioni sociali e un livello di accettazione più alto verso i compagni con vulnerabilità. Inoltre, una ricerca di Birtel et al. (2019) evidenzia come la tecnica del contatto immaginato sia efficace nel promuovere interazioni più positive e maggiore disponibilità ad avere contatti con pari con vulnerabilità.

Per quanto riguarda le capacità di collaborare, l'analisi ha evidenziato un'interazione significativa Gruppo x Tempo. I bambini del gruppo sperimentale nella fase di post test presentano infatti maggiori capacità collaborative rispetto alla fase di pre-test, al contrario del gruppo di controllo, mostrandosi in linea con altre ricerche (Meleady e Seger, 2017) che evidenziano l'efficacia del contatto immaginato nell'aumento della cooperazione e di comportamenti prosociali. Viceversa, proporre più attività basate sulla collaborazione tra pari e sull'interdipendenza positiva aumenta lo sviluppo di relazioni sociali e coesione nel gruppo classe, aiutando i processi di inclusione (Bembich, 2020)

Non sono invece state rilevate differenze significative dall'analisi del problem solving relazionale; non si è evidenziato un aumento delle risposte assertive a problemi di tipo relazionale o una diminuzione di reazioni passive e aggressive. Per quanto riguarda le abilità sociali, sebbene le analisi non abbiano evidenziato effetti significativi, si è verificato un incremento nel gruppo sperimentale che va nella direzione auspicata soprattutto per quanto riguarda la capacità di accettare e fare osservazioni e la capacità di esprimere emozioni e desideri. Questo risultato suggerisce che partecipare al progetto può incentivare l'impegno nelle abilità sociali, e si potrebbe prevedere di trattarle nello specifico all'interno delle sessioni di training, al fine di stimolare nei bambini

l'acquisizione di maggiori competenze sociali. Un intervento di Flook et al (2015), basato sulla Mindfulness e mirato a implementare la gentilezza tra pari e i comportamenti prosociali, ha mostrato maggiori competenze sociali e sviluppo socio-emotivo dei bambini del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo.

Sarebbe interessante approfondire gli aspetti delle abilità sociali e della comunicazione assertiva in quanto uno studio ha evidenziato che è possibile migliorare il clima in classe potenziando le abilità sociali e portando ad un miglioramento nelle capacità di risolvere problemi di tipo relazionale. (Di Norcia, Marano, 2016).

Riguardo alle speranze per il futuro, l'analisi ha evidenziato un'interazione significativa Gruppo x Tempo, indicando che i bambini del gruppo sperimentale riportano più alti livelli di speranza per un futuro migliore, suggerendo che il training abbia stimolato una riflessione sulla possibilità di creare un futuro caratterizzato da maggior rispetto, giustizia e uguaglianza. Questi risultati sono incoraggianti poiché precedenti studi mostrano come alti livelli di speranza per il futuro siano associati a migliori prestazioni scolastiche, maggiore autostima, soddisfazione e salute mentale (Marques et al., 2015).

Le analisi svolte sulla disponibilità ad aiutare un compagno in difficoltà non hanno riportato differenze significative; nel gruppo sperimentale troviamo un punteggio pressoché invariato in fase di pre e post-test. Si potrebbe indagare ulteriormente su questo esito, che risulta in contrasto con i risultati ottenuti in altre ricerche; il contatto immaginato sembra infatti efficace nella riduzione degli stereotipi e nell'aumento delle intenzioni di aiuto verso l'outgroup (Vezzali, Stathi, Crisp, Capozza, 2015). Inoltre, Vezzali et al., (2019) hanno evidenziato l'efficacia del contatto immaginato nell'aumento delle intenzioni di aiuto verso compagni vittime di bullismo o a rischio di esclusione sociale.

In generale i risultati ottenuti in questa ricerca rilevano che un intervento in favore dell'inclusione basato sul contatto immaginato che coinvolge l'intero gruppo classe ha effetti positivi come un miglioramento delle capacità e della volontà degli studenti di collaborare tra loro, ed un maggior livello di accettazione e minore rifiuto verso i compagni di classe. Questi dati sono incoraggianti poiché suggeriscono, in linea con studi più ampi (Vezzali et al., 2019; Ginevra, Vezzali et al., 2021), che il contatto immaginato inserito all'interno di interventi specifici possa risultare efficace nella costruzione di contesti scolastici maggiormente inclusivi, caratterizzati da relazioni positive e migliori atteggiamenti verso i pari con vulnerabilità. In conclusione, si ritiene fondamentale sottolineare l'importanza di proporre interventi di questo tipo per guidare gli studenti a riflettere sull'importanza di lottare in prima persona per il proprio benessere e per quello di tutti i compagni, migliorando il clima della classe e andando verso un'educazione sempre più inclusiva, cooperativa e priva di discriminazioni.

#### **4.6 Limiti e implicazioni**

La presente ricerca presenta alcuni limiti. Innanzitutto, il campione non risulta sufficientemente numeroso, sono state coinvolte solo due classi (una di controllo e una sperimentale) dello stesso istituto scolastico; inoltre, l'intervento è stato implementato con bambini all'interno di una specifica fascia d'età (8-9 anni), rendendo difficile generalizzare i risultati ottenuti ad altre fasce di età, considerata anche l'esiguità del campione. Pertanto, in futuro sarebbe utile coinvolgere un maggior numero di studenti e studentesse anche di classi quarta e quinta primaria.

La mancanza di un follow-up costituisce sicuramente un limite importante, poiché non dà la possibilità di stabilire se l'intervento abbia prodotto un cambiamento duraturo nelle

relazioni sociali all'interno del gruppo classe. Sarebbe quindi utile in futuro implementare l'intervento prevedendo una procedura di follow-up per approfondire questo aspetto.

Un altro limite è sicuramente dato dal numero degli incontri: il progetto prevede solo cinque incontri e si è focalizzato principalmente su situazioni di vulnerabilità generiche, in cui alcuni bambini non vedevano rispettati i propri diritti fondamentali. Sarebbe interessante ampliare il progetto, aumentando il numero di incontri e analizzandone gli effetti anche verso tipologie di vulnerabilità più specifiche e che implicano un alto rischio di esclusione sociale come le disabilità e le differenze culturali.

Questa tipologia di intervento si è rivelata utile per favorire un miglioramento delle relazioni sociali tra pari e per promuovere un clima di classe più inclusivo e collaborativo. Sarebbe vantaggioso implementare questi programmi nelle scuole primarie (adattandolo in base alle fasce di età) a scopo preventivo, per educare i bambini all'inclusione fin dai primi anni di scuola. Un'altra possibile implicazione riguarda il coinvolgimento degli insegnanti: con un training specifico potrebbero implementare a loro volta questi interventi durante l'anno per aumentarne l'efficacia, integrandoli al normale svolgimento delle attività didattiche e promuovendo così contesti scolastici sempre più inclusivi.



**UNA GITA IN PULLMAN**

**“Fra qualche giorno, potremmo organizzare una gita; vorrei poter tenere conto, nel limite del possibile, del vostro parere per assegnare i posti nel pullman. Per questo vi chiedo di rispondere ad alcune domande. Nessuno verrà a conoscenza delle vostre risposte; fate in modo che nemmeno i vostri compagni vedano quello che scrivete. Per rispondere alla prima domanda scrivete i nomi dei compagni che vorreste vicino a voi, cominciando da quello che vi piace di più; scrivete quanti nomi volete indicando eventualmente anche i nomi dei compagni che oggi possono essere assenti. Per la seconda domanda fate in modo analogo, scrivendo i nomi di quelli che non vorreste vicino a voi, cominciando da quello che vi piace di meno”.**

1. In pullman mi piacerebbe che si sedessero vicino a me (puoi scrivere tutti i nomi che vuoi incominciando da quello di chi ti piace di più)

.....  
.....  
.....

2. In pullman *non vorrei* che si sedessero vicino a me (puoi scrivere tutti i nomi vuoi incominciando da quello di chi ti piace di meno)

.....  
.....  
.....

\*\*\*\*

**PROBLEM-SOLVING RELAZIONALE** - Soresi e Nota (2007)

Ti preghiamo di leggere e rispondere alle seguenti domande.

**Ti capita di incontrare una bambina che ancora non conosci. A te piacerebbe fare amicizia con lei. Per fartela amica, Cosa diresti o faresti?**

Le direi e/o farei

.....  
.....

**Nel fare un lavoretto che ti era stato detto di fare, tu ti sei impegnata al massimo e ti sembra di averlo fatto bene. A qualcuno però non piace e ti dice che lo hai fatto in fretta e senza impegnarti. Cosa potresti fare per fargli cambiare idea? Cosa diresti o faresti?**

Gli/le direi e/o farei

.....  
.....

**Una tua compagna incomincia a prenderti in giro davanti ad altri. Non è la prima volta che lo fa e tu vorresti che la smettesse. Cosa potresti fare per farle cambiare modo di comportarsi? Cosa diresti o faresti?**

Le direi e/o farei

.....  
.....

**Una tua amica da tempo non viene più a trovarti e non vuole giocare più con te. A te tutto questo dispiace anche perché ti sembra di non averle fatto nulla di male. Per capire cosa c'è che non va cosa faresti? Cosa diresti o faresti?**

Le direi e/o farei

.....  
.....

**Hai conosciuto una bambina, un po' più grande di te che è molto brava in un gioco che piace tanto anche a te. Vorresti imparare da lei, ma hai un po' di paura a chiederglielo perché pensi che lei non voglia perdere del tempo per te. Cosa faresti per convincerla a parlarti? Cosa diresti o faresti?**

Le direi e/o farei

.....  
.....

\*\*\*\*

**COME MI COMPORTO CON GLI ALTRI?** - (Soresi, S., & Nota, L., 2001)

**Istruzioni**

Sono qui presentate alcune situazioni che si riferiscono alla vita scolastica. Leggile con attenzione una alla volta e rispondi segnando con una crocetta:

- 1 = se non ti succede MAI di comportarti così;
- 2 = se ti succede RARAMENTE di comportarti così;
- 3 = se ti succede ABBASTANZA SPESSO di comportarti così;
- 4 = se ti succede QUASI SEMPRE di comportarti così;
- 5 = se ti succede SEMPRE di comportarti così.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Saluti per prima quando incontri un insegnante?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Saluti per prima quando incontri un compagno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Guardi negli occhi gli insegnanti quando li saluti e parli con loro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quando parli con i tuoi compagni è facile per continuare a farlo guardandoli negli occhi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Inizi per prima a parlare con gli insegnanti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Inizi per prima a parlare con i compagni?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Se le tue opinioni sono diverse o contrarie con quelle dei tuoi compagni le dici ugualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando parli usi generalmente un tono di voce giusto (né troppo piano, né troppo forte)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dici agli altri le tue idee ed opinioni anche se sono presenti più compagni e insegnanti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Fai conoscere i tuoi desideri ai tuoi compagni?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ti capita di dire ai tuoi insegnanti cose positive di te, di dire ad esempio "Sono brava in matematica, so giocare a pallone", ecc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Dici quello che provi agli insegnanti (ad esempio "sono arrabbiata, triste, contenta perché...")?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ti capita di dire ai tuoi compagni quello che provi, i tuoi sentimenti (ad esempio "sono arrabbiata, triste, contenta, perché...")?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. È facile per te dire ai tuoi insegnanti che non riesci a fare una cosa che ti hanno chiesto di fare?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Chiedi scusa ai compagni se ti accorgi o ti viene detto che hai sbagliato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Accetti le osservazioni che i tuoi insegnanti ti fanno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Tieni conto delle osservazioni che qualche tuo compagno può fare su di te?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Accetti senza arrabbiarti di non partecipare a certe attività quando te lo chiedono gli insegnanti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Se non vuoi rispondere a qualcuno glielo fai capire con le buone maniere (senza offendere, senza dire parolacce, ecc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ammetti di aver fatto degli errori quando gli altri te lo fanno notare?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Rispondi in modo adeguato a domande su di te?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. È facile per te parlando con i tuoi insegnanti usare frasi di cortesia ("grazie, per piacere")?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Se un tuo compagno è in difficoltà lo aiuti spontaneamente, senza che ti venga chiesto di aiutarlo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Se vedi dei tuoi compagni che stanno litigando intervieni per far fare loro la pace?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ti avvicini ai compagni durante i momenti di ricreazione?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Inviti i compagni a partecipare ad attività/giochi durante la ricreazione?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Chiedi ai compagni di poter partecipare ad attività/giochi durante la ricreazione?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*\*\*\*

### COLLABORARE

#### **Istruzioni**

Ecco alcune capacità. Leggile una alla volta ed indica quanto ritieni di averle. Tieni presente che:

**1 = molto poco; 2 = poco; 3 = abbastanza; 4 = molto; 5 = moltissimo**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Comportarsi con gli altri amichevolmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Andare d'accordo con tutti i tipi di persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Cooperare con gli altri quando si lavora in gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fare la mia parte in un gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fare accordi e patti con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ascoltare gli altri con attenzione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Stare bene con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Condividere le mie cose con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Aiutare chi è in difficoltà anche senza che mi abbia chiesto aiuto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Parlare bene degli altri anche se hanno delle difficoltà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Coinvolgere gli altri evitando che qualcuno venga lasciato solo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Essere gentile anche con chi proviene da altri paesi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Rispettare il lavoro di tutti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Coinvolgere tutti evitando che qualcuno venga escluso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Permettere a tutte le persone di esprimere il proprio punto di vista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Fare squadra e lavorare con altri ad un progetto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Tenere conto dei suggerimenti degli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Incoraggiare le altre persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*\*\*\*

### LE MIE SPERANZE

<b>Istruzioni</b>					
Qui leggerai alcuni pensieri che hanno avuto alcune bambine della tua età. Leggi una frase alla volta e segna quanto spesso hai pensato o fatto anche tu così. Nel segnare la tua risposta ricorda che:					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Mai</b>	<b>Quasi mai</b>	<b>Poche volte</b>	<b>Abbastanza spesso</b>	<b>Spesso</b>	<b>Molto spesso</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1. Mi sto comportando molto bene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Penso a come ottenere le cose che sono più importanti per me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Io mi comporto proprio come gli altri bambini della mia età.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quando ho un problema, penso bene a come risolverlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Penso che le cose che ho fatto fino ad ora mi serviranno per quando sarò grande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Anche quando gli altri lasciano perdere, io continuo a darmi da fare per migliorare le cose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Penso che impegnandoci tutti insieme sarà possibile rispettare l'ambiente e la natura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando sarò grande sarò impegnata, con altri, in progetti che migliorano la vita di tutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. In futuro, insieme, faremo cose difficili per rispettare la natura e migliorare la vita delle persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Collaborare insieme, invece che essere rivali, diminuirà le ingiustizie e le guerre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. In futuro il rispetto dei diritti e l'uguaglianza tra le persone miglioreranno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Penso che in futuro diminuiranno le ingiustizie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**COME MI COMPORTO CON I MIEI COMPAGNI E LE MIE COMPAGNE IN DIFFICOLTA'**

**Istruzioni**

Qui di seguito vengono descritti alcune situazioni che bambine della tua età possono sperimentare. Dopo aver letto ogni situazione rispondi alle domande che trovi sotto. Ricordati che non ci sono risposte giuste o sbagliate, quello che è importante è che tu risponda in base a quello che pensi veramente.

**Gaia, una bambina della tua età, spesso durante la ricreazione rimane da sola a disegnare, mentre i suoi compagni e le sue compagne si divertono insieme in tanti giochi. Capita anche che durante le attività scolastiche di gruppo non venga coinvolta dai compagni e dalle compagne per il lavoro di gruppo.**

**Pensando alla situazione di Gaia, quale emozione provi?**

	NON LA PROVO PER NIENTE	NON LA PROVO	NON SO/SONO INCERTA	LA PROVO	LA PROVO MOLTO
Sorpresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rabbia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dolore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tristezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	PER NIENTE VERO	POCO VERO	NON SO/SONO INCERTA	VERO	MOLTO VERO
Non provo niente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sei disposta ad aiutare Gaia?**

CERTAMENTE NO      NO      NON SO/SONO INCERTA      SI      CERTAMENTE SI  
                                                                                       

**In che modo aiuteresti Gaia?**

.....

.....

\*\*\*\*

**Roberta, una bambina della tua età, quando è il suo turno di dire la sua opinione e inizia a parlare, spesso viene interrotta dai suoi compagni e dalle sue compagne che iniziano a ridere e a parlare tra loro.**

**Pensando alla situazione di Roberta, quale emozione provi?**

	<b>NON LA PROVO PER NIENTE</b>	<b>NON LA PROVO</b>	<b>NON SO/SONO INCERTA</b>	<b>LA PROVO</b>	<b>LA PROVO MOLTO</b>
Sorpresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rabbia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dolore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tristezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>PER NIENTE VERO</b>	<b>POCO VERO</b>	<b>NON SO/SONO INCERTA</b>	<b>VERO</b>	<b>MOLTO VERO</b>
Non provo niente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sei disposta ad aiutare Roberta?**

CERTAMENTE NO       NO       NON SO/SONO INCERTA       SI       CERTAMENTE SI

**In che modo aiuteresti Roberta?**

.....

.....

.....

\*\*\*\*

**Miriam, una bambina della tua età, viene spesso chiamata dai suoi compagni e dalle sue compagne con un brutto nomignolo e viene presa in giro.**

**Pensando alla situazione di Miriam, quale emozione provi?**

	<b>NON LA PROVO PER NIENTE</b>	<b>NON LA PROVO</b>	<b>NON SO/SONO INCERTA</b>	<b>LA PROVO</b>	<b>LA PROVO MOLTO</b>
Sorpresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rabbia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dolore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tristezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>PER NIENTE VERO</b>	<b>POCO VERO</b>	<b>NON SO/SONO INCERTA</b>	<b>VERO</b>	<b>MOLTO VERO</b>
Non provo niente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sei disposta ad aiutare Miriam?**

CERTAMENTE NO       NO       NON SO/SONO INCERTA       SI       CERTAMENTE SI

**In che modo aiuteresti Miriam?**

.....

.....

.....

\*\*\*\*



APPENDICE B – Primo incontro dell'intervento: “Un viaggio per costruire Dirittilandia”

**PRIMO INCONTRO**

*Il gioco è bello quando è fatto insieme*

Nel corso di questo primo incontro il conduttore dell'attività:

- ✓ si presenta alla classe: “Ciao bambini, io mi chiamo ... e nella vita mi occupo di...”;
- ✓ dopo essersi presentato chiede il nome degli alunni, senza porre ulteriori domande per cercare di creare una condizione in cui altre informazioni verranno date quando si sarà instaurato un clima di fiducia reciproca.
- ✓ spiega i contenuti su cui verterà il corso, facendo vedere una slide e anche i giorni in cui avverranno gli incontri, mostrando così un calendario delle giornate e degli orari che sarà presente anche nel quaderno che verrà successivamente dato agli studenti.

*“Come sapete ci vedremo per cinque incontri (.....) e ogni volta vi racconterò delle storie di bambini della vostra età che potrebbero essere inseriti nella vostra classe... vedremo quante cose potremo fare insieme a loro per stare bene a scuola, per far sì che tra tutti i compagni ci siano rapporti positivi... impareremo anche a diventare dei bravi ‘difensori’ dei nostri compagni e delle nostre compagne in alcune situazioni spiacevoli che possono talvolta verificarsi a scuola o anche al di fuori della scuola”.*

- Partecipazione attiva dei soggetti: È ritenuta necessaria per riuscire a capire meglio i concetti che vengono spiegati in classe; infatti, tramite la formulazione di domande si possono risolvere i dubbi e riuscire a generalizzare l'apprendimento. Questo tipo di comportamento è necessario per riuscire a costruire nuove conoscenze.

*“Ci tengo molto alla vostra partecipazione e ai vostri esempi; potrete rivolgermi delle domande e proveremo anche ad esercitarci per imparare bene alcuni nuovi comportamenti. Alla fine di ogni incontro, vi chiederò anche di provare a fare delle attività tra un incontro e l'altro, che vi richiedono poco tempo, ma che permetteranno di organizzare bene l'abilità che abbiamo imparato nell'incontro”.*

- ✓ presenta il “Tabellone del corso”, le sue finalità e le modalità di compilazione dello stesso. *“L'impegno e la presenza a questo corso li scriveremo su un cartellone in cui tutte le volte segneremo con un bollino blu chi è presente in classe e con un bollino rosso chi si impegna in classe, chi partecipa, fa domande ed esempi, e con un bollino giallo chi fa le attività previste per casa, chi fa dei comportamenti ok tra un incontro e l'altro, propone delle attività che coinvolgono tutti i compagni, difende quelli che si trovano in situazioni spiacevoli, ecc. ... al termine degli incontri conteremo i bollini e ci sarà una bella sorpresa”*

- ✓ mostra tramite una slide il contratto, successivamente lo consegna e in modo personalizzato provvede a farlo compilare.

*“Vi ho preparato un contratto che dovrete firmare, in cui io mi impegno a svolgere bene il mio lavoro e ad essere a vostra disposizione per qualsiasi difficoltà che possiate trovare durante questi incontri e anche voi però dovrete rispettare certe regole che ora vi leggo e che ritroverete anche sul contratto che vi consegnerò”.*

- ✓ consegna ad ogni bambino/a il quaderno *“Un viaggio per costruire Dirittilandia”* (contenente: una pagina iniziale in cui sarà scritto il nome della scuola, quello del conduttore del corso, quello del bambino a cui verrà assegnato e il nome del corso, in seguito ci sarà il programma, il calendario e il “contratto”) e sottolinea l’importanza di questo lavoro. *“Mi farebbe molto piacere che cerchiate di mantenere questo quaderno in ordine e ben custodito, in modo che in qualsiasi momento possiate tornare a riprendere il materiale che abbiamo costruito durante gli incontri precedenti. Questo quaderno vi è anche utile perché vi permette di raccogliere ciò che faremo insieme da oggi fino all’ultimo incontro”.*

Tot 20 minuti

### **Obiettivo del primo incontro**

#### **Condizioni**

- Alla richiesta di indicare il diritto associato all’attività di gioco e partecipazione (partecipare al gioco e divertirsi) e i vantaggi derivanti dal rispetto del diritto per il bambino e per sé
- Dato un evento negativo che può accadere ad un compagno/una compagna (essere isolato/a nelle attività scolastiche e ricreative).

#### **Prestazioni**

Il soggetto

- dice quale è il diritto e i vantaggi derivanti dal rispetto del diritto per il bambino e per sé
- scrive le azioni finalizzate a favorire il coinvolgimento del compagno/della compagna.

#### **Criterio di padronanza**

Il criterio si considera raggiunto se il soggetto

- dice quale è il diritto e almeno un vantaggio derivanti dal rispetto del diritto per il bambino e per sé
- scrive almeno due azioni finalizzate a favorire il coinvolgimento del compagno/della compagna.

#### **Pubblicizzazione dell’obiettivo**

Il conduttore dell’attività presenta e consegna la filastrocca, introduce ai bambini l’obiettivo e le attività che verranno proposte in questa sessione.

*“In ogni incontro, inizieremo leggendo una filastrocca... quella di oggi è questa...”*

*Se a Dirittilandia facessimo un viaggio*

*scopriremmo un bel villaggio,*

*dove i bambini e le bambine giocano tutti in compagnia*

*e non c’è attività ricreativa in cui qualcuno non ci sia.*

*Bussano porta per porta*

*per chiamare tutti a raccolta,  
per le strade del paese vanno a braccetto  
e organizzano partite di ruba-bandiera e calcetto,  
ma ci sono tanti altri giochi da svolgere  
in cui tutti i bambini si possono coinvolgere.  
La regola d'oro è la partecipazione  
e l'allegria la fa da padrone!*

*... è proprio una bella filastrocca... nel villaggio di Dirittilandia tutti i bambini e le bambine giocano insieme... e non c'è nessun gioco o attività ricreativa in cui qualcuno non ci sia! È proprio bello il villaggio di Dirittilandia in cui il diritto al gioco di tutti i bambini e di tutte le bambine è garantito!*

*Oggi vorrei proprio parlarvi di questo diritto ... un diritto è un bisogno a cui non è possibile rinunciare, è fondamentale, ci consente di crescere bene e di vivere serenamente e di stare bene con gli altri. Vorrei anche presentarvi un bambino, Gianluca, che potrebbe venire nella vostra classe da un'altra scuola e vedremo quante cose potremo fare per coinvolgerlo nella nostra classe”.*

### **Guida all'apprendimento**

#### **Istruzioni**

Il conduttore dell'attività presenta il diritto al gioco, a divertirsi insieme e al coinvolgimento e i benefici di rispettarli.

*“La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia, che è stata proposta dall'Organizzazione delle Nazioni Unite che riunisce ben 193 stati del mondo, tra cui l'Italia, dice chiaramente che ogni bambino e ogni bambina ha diritto al gioco e a partecipare a tutte le attività ricreative (articolo 31)... Anche la Carta dei Diritti dei Bambini all'articolo 1 scrive che il diritto di ogni bambino e bambina è giocare e divertirsi ... questi diritti sono importanti perché fanno stare bene ogni bambino e ogni bambina.*

#### **Istruzioni**

Il conduttore dell'attività fornisce un'esemplificazione di situazioni spiacevoli che possono verificarsi nella quotidianità in merito all'esclusione di un compagno o di una compagna dalle attività ricreative e guida l'attenzione dei partecipanti sul senso di ingiustizia che queste situazioni comportano e sul senso di responsabilità sociale nei confronti dei compagni e delle compagne che si trovano in situazioni difficili e spiacevoli.

*“Come vi avevo detto, Gianluca potrebbe essere inserito nella vostra classe ... lui ha 10 anni, è castano con gli occhi marroni, ama fare tante cose, giocare, divertirsi con gli altri, e disegnare, gli piace disegnare tutto ciò che osserva e soprattutto i personaggi dei cartoni che più gli piacciono. Gli piace anche sciare e quando può il weekend va con i suoi genitori in montagna a sciare...*

*Nella scuola che Gianluca frequentava capitava che durante la ricreazione rimanesse da solo a disegnare, mentre i suoi compagni e le sue compagne si divertivano insieme in tanti giochi... e anche alle feste di compleanno spesso non veniva invitato. Capitava anche che venisse invitato*

*ma poi stava in disparte e non giocava con gli altri e le altre compagne... queste situazioni sono proprio brutte e facevano stare male Gianluca”.*

*“Secondo alcuni esperti di diritto questa situazione è proprio un’ingiustizia... il fatto che Gianluca non venisse coinvolto nelle attività di gioco e nelle attività ricreative è proprio una situazione a sfavore del suo diritto al gioco, a divertirsi e a partecipare alle attività con gli altri, come dice la Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e la Carta dei Diritti dei Bambini”*

*“Essere dei compagni e delle compagne OK vuol dire essere attenti a queste situazioni, e comportarsi proprio come dei difensori coraggiosi nel difendere questi diritti... i compagni e le compagne OK difendono, sostengono i loro compagni e fanno in modo che non vivano situazioni spiacevoli”*

### **Discussione e ripetizione**

Il conduttore dell’attività fa alcune domande ad alcuni bambini e fa ripetere gli esempi che sono stati precedentemente elencati.

*“Bene bambini abbiamo conosciuto Gianluca e alcune situazioni che ha vissuto nella sua precedente scuola... (nome bambino/a) quale ingiustizia ha vissuto Gianluca? (nome bambino/a) perchè si tratta di un’ingiustizia? (nome bambino/a) quale diritto non è stato rispettato?”*

### **Istruzioni**

Il conduttore dell’attività guida l’attenzione dei partecipanti sulle azioni adeguate per sostenere i compagni che sperimentano situazioni spiacevoli, chiedendo ai partecipanti di leggere la lista dei comportamenti ok (vedasi allegato 1.3); invita i bambini a fare ulteriori esempi. Infine, sottolinea i vantaggi di supportare i propri compagni in situazioni spiacevoli.

*“Proviamo a leggere insieme quali comportamenti ok possiamo adottare quando Gianluca verrà nella nostra classe e quali comportamenti non ok invece è meglio evitare ... (nome bambino/a) inizi a leggere tu per favore? ... (nome bambino/a) vai avanti tu per favore ...”*

Al termine della lettura: *“vi vengono in mente altre cose che potreste fare per coinvolgere Gianluca?”*, *“vi è capitato di non essere coinvolti in un gioco, di essere invitati ad una festa o in altre situazioni piacevoli? Cosa avreste voluto che accadesse in queste situazioni? Cosa avrebbero potuto fare i vostri compagni per coinvolgervi?”*

*“Mettere in atto tutti questi comportamenti OK può essere molto utile per Gianluca perchè giocare con gli altri, stare con gli altri, avere tanti amici è proprio bello ... è divertente ... ti fa stare bene, ti fa sentire parte di un gruppo ...*

*Mettere in atto comportamenti OK può essere vantaggioso anche per noi... Ad esempio, ci si può sentire dei bambini ok, capaci di coinvolgere gli altri, si possono ottenere gratificazioni dagli insegnanti, si fa bella ‘figura’, e si possono iniziare anche nuove amicizie con bambini e bambine con cui prima non giocavamo... c’è anche un altro motivo: queste situazioni spiacevoli potrebbero toccare anche a voi, mettere comportamenti OK può aiutarvi a creare delle amicizie, a creare un bel gruppo di compagni e compagne con cui fare tante cose insieme... e tutto questo può prevenire situazioni spiacevoli”*

### **Discussione e ripetizione**

Il conduttore dell'attività fa alcune domande ad alcuni bambini e fa ripetere gli esempi che sono stati precedentemente elencati.

*“(nome bambino/a) quali comportamenti OK potremmo mettere in atto nei confronti di Gianluca? molto bene ... (nome bambino/a) quali attività dovremmo evitare?... (nome bambino/a) quali vantaggi potrebbe avere Gianluca... (nome bambino/a) quali vantaggi potrebbero avere gli altri?”*

Tot 30 minuti

### **Esercizio**

Il conduttore dell'attività fa eseguire l'attività di contatto immaginato e scrivere quanto immaginato seguendo alcune domande-stimolo (es. quali azioni potresti mettere in atto?).

*“... allora bambini abbiamo conosciuto Gianluca, sappiamo che ama fare tante cose ma che nella scuola che frequentava ha vissuto alcune situazioni spiacevoli che lo facevano stare male...*

*“Adesso mi piacerebbe che chiudeste gli occhi per due minuti e di immaginare questa situazione... pensate che i vostri maestri vi propongono di fare una gita a Venezia ... siete in treno e durante il viaggio Gianluca è seduto da solo e non parla con nessuno, mentre i suoi compagni e le sue compagne si divertono nel gioco del memory... immagina come reagisci quando vedi questa situazione”*

Al termine dell'esercizio, stimolare i bambini a leggere quanto riportato rinforzando gli aspetti positivi. Scrivere alla lavagna i comportamenti ok emersi.

Tot 30 minuti

### ***Verifica del raggiungimento dell'obiettivo***

Il conduttore dell'attività verifica durante l'esercizio se ciascun alunno è in grado di individuare il diritto, i vantaggi di rispettare il diritto e descrivere almeno due azioni finalizzate a darsi da fare per favorire il coinvolgimento di Gianluca.

### ***Attività per casa***

Il conduttore dell'attività consegna la storia di Emanuela, la legge insieme ai bambini e assegna ai bambini il compito di rispondere alle domande seguendo le indicazioni date. Propone anche ai bambini di annotare una situazione in cui si comportano come compagni e compagne OK attenti al coinvolgimento di tutti i compagni e di tutte le compagne in classe o fuori dalla classe.

### ***Chiusura dell'incontro***

Prima di dare l'arrivederci sarebbe opportuno che il conduttore dell'attività rinforzasse ogni partecipante per almeno un comportamento positivo attuato nel corso dello svolgimento del modulo e l'intero gruppo per l'impegno e la serietà dimostrata.

Tot 30 minuti

## BIBLIOGRAFIA

- \*Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Asante, S. (2002). What is inclusion? *Toronto, Inclusion Press*.
- \*Augé, M. (2009). *Non luoghi: introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Balduzzi, L. (2019). Apprendimento cooperativo a scuola: un alleato al successo scolastico. In *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione* (pp. 19–33). Milano: Franco Angeli.
- \*Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- \*Batson, C. D. (2011). *Altruism in Humans*. New York: Oxford University Press.
- \*Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- \*Beck, U. (2013). *Europa tedesca, la nuova geografia del potere*. Milano: Laterza.
- \*Becker, H. S. (1963). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. Glencoe: Free Press.
- Bembich, C. (2020). Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 553–567.
- Birtel, M. D., Di Bernardo, G. A., Stathi, S., Crisp, R. J., Cadamuro, A., & Vezzali, L. (2019). Imagining contact reduces prejudice in preschool children. *Social Development*, 28(4), 1054–1073.
- \*Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, L., Levine, P., & Newman, L. (2005). *Engagement, academics, social adjustment, and independence*. Palo alto, CA: SRI.
- Cavicchiolo, E., Alivernini, F., & Lucidi, F. (2020). Lo studio dell'adattamento scolastico e dell'inclusione sociale degli studenti immigrati in Italia: sfide metodologiche ed evidenze empiriche. *RICERCHE DI PSICOLOGIA*, 43(1), 301–326.

- Chernilo, D. (2021a). Another Globalization? Covid-19 and the Cosmopolitan Imagination. In *Pandemics, Society and Politics: Critical Reflections on Covid-19*. Berlin: De Gruyter.
- Chernilo, D. (2021b). One globalisation or many? Risk society in the age of the Anthropocene. *Journal of Sociology*, 57(1), 12–26.
- Chiari, G. (2021). *Educazione Interculturale e apprendimento Cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Giorgio Chiari.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.
- Ciciurkaite, G., & Perry, B. L. (2018). Body weight, perceived weight stigma and mental health among women at the intersection of race/ethnicity and socioeconomic status: Insights from the modified labelling approach. *Sociology of Health & Illness*, 40(1), 18–37.
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist*, 64(4), 231–240.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 9(1), 41–59.
- Dell'Anna, S. (2021). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto) miglioramento*. Milano: Franco Angeli.
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., & Nota, L. (2021). Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 1–9.

- Di Norcia, A. (2016). CoSE a scuola: competenze socioemotive e adattamento scolastico nella scuola primaria. *Psicologia Dell'educazione*, 1, 207–2016.
- Dovigo, F. (2019). Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, VII (20), 100–108.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (1), 53–66.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271–293.
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 19(1), 68–80.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51.
- Fratangelo, M., Fratangelo, A., Fratangelo, M., & Fratangelo, R. (2020). *I sospiri delle stelle d'Europa. Dall'integrazione all'inclusione*. Napoli: Paolo Loffredo.
- Fratini, T. (2019). Appunti sull'esclusione sociale nella disabilità. *Studi Sulla Formazione*, 22(2), 271–284.
- Gee, K., Gonzalez, M., & Cooper, C. (2020). Outcomes of Inclusive Versus Separate Placements: A Matched Pairs Comparison Study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(4), 223–240.
- Germani, S., & Vespasiani, L. (2023). Peer Relationships in Class: the Self-Determination Theory Approach to Promote Prosocial Behavior. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 85–95.
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: the role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357–370.



- Ginevra, M. C., Vezzali, L., Camussi, E., Capozza, D., & Nota, L. (2021). Promoting positive attitudes toward peers with disabilities: The role of information and imagined contact. *Journal of Educational Psychology, 113*(6).
- Gini, G. (2014). Il clima scolastico. *Psicologia E Scuola, maggio-giugno 2014*, 19–26.
- Gross, B. (2021). Educating for an equal society: civic education in the perspective of intercultural pedagogy and citizenship. *Pedagogia Oggi, 19*(2), 71–78.
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Aguiar, C., Carmona, M., Alexandre, J., & Lopes, R. C. (2019). School achievement and well-being of immigrant children: The role of acculturation orientations and perceived discrimination. *Journal of School Psychology, 75*, 104–118.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates: Cambridge, MA, USA*.
- Heyd-Metzuyanim, E., & Sfard, A. (2012). Identity struggles in the mathematics classroom: On learning mathematics as an interplay of mathematizing and identifying. *International Journal of Educational Research, 51-52*, 128–145.
- Ianes, D., & Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *L'integrazione Scolastica E Sociale, 19*(3), 25–47.
- Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. *L'integrazione Scolastica E Sociale, 19*(1), 109–128.
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects, 49*, 249–263.
- \*Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- \*Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2017). *Joining together: group theory and group skills* (12th ed.). Ny: Pearson. (Original work published 1975)
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist, 54*(4), 250–270.
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy

- beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 1–17.
- \*Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row.
- Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2021). School Climate, Peer Relationships, and Adolescent Mental Health: A Social Ecological Perspective. *Youth & Society*, 53(8), 1400–1415.
- Magyar-Moe, J. L., Owens, R. L., & Conoley, C. W. (2015). Positive psychological interventions in counseling. *The Counseling Psychologist*, 43(4), 508–557.
- Mansouri, M. C., Kurth, J. A., Lockman Turner, E., Zimmerman, K. N., & Frick, T. A. (2022). Comparison of Academic and Social Outcomes of Students with Extensive Support Needs Across Placements. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 47(2), 111–129.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52(4), 325–334.
- \*Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in Development. In *Handbook of Positive Psychology* (pp. 117–131). New York: Oxford University Press.
- Medeghini, R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 95–127). Milano: Franco Angeli.
- \*Medin, D. L., & Heit, E. (1999). Categorization. In *Cognitive Science. Handbook of perception and cognition* (pp. 99–143). San Diego: Academic Press.
- Meleady, R., & Seger, C. R. (2017). Imagined contact encourages prosocial behavior towards outgroup members. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(4), 447–464.
- Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 3–26.
- Moliterni, P. (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali Online Della Didattica E Della Formazione Docente*, 8(12), 205–217.

- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary Lessons About Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192–210.
- Nota, L., Di Maggio, I., & Soresi, S. (2015). Riflessioni, idee e proposte per la costruzione di contesti educativi inclusivi. In *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Ferrari, L. (2014). Atteggiamenti nei confronti della disabilità in studenti della scuola primaria. *Seminario: Insegnare E Pensare al Futuro E al Lavoro Nella Scuola Dell'obbligo, Padova*.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola: l'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2018). School inclusion of children with intellectual disability: An intervention program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(4), 1–8.
- Nota, L., Santilli, S., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Employer Attitudes Towards the Work Inclusion of People With Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(6), 511–520.
- \*Pace, V. (2015). Coraggio: il punto di vista della sociologia. *Comunicazione Orale Alla Giornata Di Studio Sul "Coraggio: Riflessioni, Ricerche E Nuove Prospettive per Il Counseling."* Padova.
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 254–268.
- \*Pouyaud, J. (2015). Vocational Trajectories and People's Multiple Identities: A Life Design. In *Handbook of Life Design*. Firenze: Hogrefe.
- \*Rogers, C. R., & Kinget, G. M. (1970). *Psicoterapia e relazioni umane*. Bollati Boringhieri.
- \*Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Santilli, S., Di Maggio, I., & Ginevra, M. C. (2019). Il linguaggio dell'inclusione. In *Diritti umani e Inclusione*. (pp. 119–134). Bologna: Il Mulino.
- Saturno, M. T. (2021). *Storia dell'inclusione scolastica in Italia. Lettura pedagogica della normativa*. Diversi tutti.
- Schiavo, F. e Arduini, G. (2022). La lunga e tortuosa strada che porta ad una cultura inclusiva e sostenibile. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2(2).
- \*Schwab, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 72–79.
- Scuttari, A., & Nota, L. (2019). Costruire contesti universitari inclusivi e sostenibili. In *Diritti umani e inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Sgambelluri, R. (2016). L'apprendimento Cooperativo come strategia didattico-inclusiva. *Mizar. Costellazione Di Pensieri*, 2-3, 24–31.
- Sgambelluri, R. (2021). Valutare in ambito didattico. Dalla personalizzazione del curriculum alla progettazione universale. *Education Sciences and Society*, (2), 158–176.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Shih, M., Wang, E., Trahan Bucher, A., & Stotzer, R. (2009). Perspective Taking: Reducing Prejudice Towards General Outgroups and Specific Individuals. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(5), 565–577.
- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J., & Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40, 173–191.
- Snow, K. (2001). *People first language*.
- \*Soresi, S. (2007). *Psicologia delle disabilità*. Bologna: Il Mulino.
- Soresi, S., Santilli, S., Ginevra, M. C., & Nota, L. (2016). Le parole della disabilità e dell'inclusione. In *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: Il Mulino.

- \*Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- \*Targetti, F. (2009). Le vicende della globalizzazione e lo scoppio della crisi finanziaria. Per una governance dell'economia globale. In *Governare l'economia globale. Nella crisi e oltre la crisi*. Firenze: Passigli editore.
- Thomas, R., & Rose, J. (2020). School inclusion and attitudes toward people with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(2), 116–122.
- Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-Taking as a Strategy for Improving Intergroup Relations: Evidence, Mechanisms, and Qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7), 374–387.
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83–95.
- Vezzali, L., Birtel, M. D., Di Bernardo, G. A., Stathi, S., Crisp, R. J., Cadamuro, A., & Visintin, E. P. (2019). Don't hurt my outgroup friend: A multifaceted form of imagined contact promotes intentions to counteract bullying. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(5), 643–663.
- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., & Capozza, D. (2015). Comparing direct and imagined intergroup contact among children: Effects on outgroup stereotypes and helping intentions. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 46–53.
- Vianello, R., Lanfranchi, S., Moalli, E., & Pulina, F. (2015). Tutti in classe normale: le opinioni degli insegnanti, dei compagni e dei genitori. In *Contributo tratto dal volume "Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca"*, a cura di Renzo Vianello e Santo Di Nuovo, Erikson.
- Voci, A. (2019). Le barriere psicologiche all'inclusione e il loro superamento. In *Diritti umani e Inclusione*. (pp. 99–117). Bologna: Il Mulino.
- \*Wentzel, K. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press.

- Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. In *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. New York: Routledge.
- White, F. A., Borinca, I., Vezzali, L., Reynolds, K. J., Blomster Lyshol, J. K., Verrelli, S., & Falomir-Pichastor, J. M. (2021). Beyond direct contact: The theoretical and societal relevance of indirect contact for improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 77(1), 132–153.
- Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation: un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 37(1), 113–123.

\* = opere non direttamente consultate

## SITOGRAFIA E RIFERIMENTI NORMATIVI

*Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile.*

<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

*Costituzione della Repubblica Italiana.* [Www.governo.it](http://www.governo.it).

<https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/2836>

*Dichiarazione di Salamanca.* UNESCO (1994). [https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/06/2\\_5\\_DichiarazioneDiSalamanca-1994\\_UNESCO.pdf](https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/06/2_5_DichiarazioneDiSalamanca-1994_UNESCO.pdf)

*Gli alunni con cittadinanza non italiana (MIUR) a.s. 2021/2022.*

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO\\_Stranieri\\_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663)

*La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.* (2006).

[https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c\\_01\\_convenzione\\_onu\\_ita.pdf](https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf)

*Legge 4 agosto 1977, n. 517.*

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>

*Legge 5 febbraio 1992, n. 104.*

[https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/legge104\\_92.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/legge104_92.pdf)

*Legge 8 ottobre 2010, n. 170.*

[https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf)

*Legge 13 maggio 1978, n. 180.*

[https://www.ccdp.org/sites/default/files/media/docs/Legge180-13\\_maggio\\_1978.pdf](https://www.ccdp.org/sites/default/files/media/docs/Legge180-13_maggio_1978.pdf)

*Legge 30 marzo 1971, n. 118.*

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg>

*Legge Casati.* (1859). <https://scuola.diocesianagnialatri.it/files/legge-3725-del-13-novembre-1859--casati-.pdf>

- Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.* (2009).  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca.*  
<https://www.miur.gov.it/>
- Profile for Inclusive Teacher Professional Learning EUROPEAN AGENCY for Special Needs and Inclusive Education.* (2022). [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile\\_for\\_Inclusive\\_Teacher\\_ProfessionalLearning.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf)
- Prot. n. 1143 del 17 maggio 2018.*  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.+1143+del+17+maggio+2018.pdf/d1cf5e93-36de-47b7-9014-d7b85eee79d4?version=1.0&t=1526636630693>
- Regio Decreto 6 maggio 1923 n. 1054*  
[https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1054\\_23.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1054_23.pdf)
- Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297. Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare.* [Www.edscuola.it](http://www.edscuola.it).  
[https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297\\_28.htm](https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297_28.htm)
- Relazione conclusiva della commissione falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati.* (1975).  
<https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>
- Report ISTAT 2022, frequenza scolastica degli alunni con disabilità e BES.*  
<https://www.istat.it/it/files//2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>
- Policy Guidelines on Inclusion in Education.* UNESCO (2009).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>