



Università degli Studi di Padova

**Dipartimento di Medicina**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata**

**Corso di Laurea Magistrale in Scienze e Tecniche dell'Attività Motoria**

**Preventiva e Adattata**

TESI DI LAUREA

Una didattica inclusiva per migliorare le dinamiche relazionali. Esiti dell'implementazione di un'unità di apprendimento in educazione fisica in una classe terza di un Liceo Scientifico

Relatore: Prof. Simone Visentin

Laureando: Martina Malin

Anno Accademico 2021/2022



# INDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. LA SCUOLA INCLUSIVA.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 VERSO UNA SCUOLA INCLUSIVA.....   | 1         |
| 1.2 IL MODELLO BIOPSIOSOCIALE, IL CONTESTO E LA SCUOLA INCLUSIVA.....                   | 3         |
| 1.3 ESPRESSIONE E VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ ATTRAVERSO L'ESPERIENZA CORPOREA ..... | 6         |
| <b>2. LA DIDATTICA INCLUSIVA .....</b>  | <b>9</b>  |
| 2.1 DIDATTICA INCLUSIVA IN EDUCAZIONE FISICA.....                                       | 9         |
| 2.2 FACILITATORI E BARRIERE IN EDUCAZIONE FISICA: LE DINAMICHE RELAZIONALI.....         | 11        |
| 2.3 IL PEER-TUTORING.....   | 13        |
| 2.4 IL COOPERATIVE LEARNING .....   | 15        |
| 2.5 IL CO-TEACHING.....   | 17        |
| 2.6 L' UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING.....   | 19        |
| 2.7 VALUTAZIONE A SCUOLA E IN EDUCAZIONE FISICA .....                                   | 23        |
| 2.8 UNO STRUMENTO VALUTATIVO: IL SOCIOGRAMMA DI MORENO...                               | 27        |
| <b>3. IMPLEMENTAZIONE DI UN'UDA A SCOPO INCLUSIVO.....</b>                              | <b>30</b> |
| 3.1 IL CONTESTO .....   | 30        |
| 3.2 OBIETTIVI PROPOSTI .....  | 30        |
| 3.3 L'UNITÁ DI APPRENDIMENTO.....   | 32        |
| 3.4 ESITI.....  | 37        |
| <b>4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE.....</b>   | <b>53</b> |
| 4.1 BREVE SVILUPPO.....   | 53        |
| 4.2 PROBLEMATIZZAZIONE DEGLI ESITI.....   | 54        |
| 4.3 LIMITI .....  | 55        |
| 4.4 RIPROGETTAZIONE DELL'UdA ALLA LUCE DELL'ESPERIENZA .....                            | 56        |

|                              |           |
|------------------------------|-----------|
| <b>5. BIBLIOGRAFIA .....</b> | <b>59</b> |
| <b>6. SITOGRAFIA.....</b>    | <b>61</b> |
| <b>7. ALLEGATI.....</b>      | <b>63</b> |

# **RIASSUNTO**

## **BACKGROUND**

L'inclusione si propone di cogliere, accettare e rendere le diversità come risorsa e opportunità di crescita di un gruppo a cui tutti appartengono e in cui tutti partecipano esprimendo le proprie capacità e potenzialità.

## **SCOPO DELLO STUDIO**

Lo scopo dello studio è comprendere se attraverso l'utilizzo di una didattica inclusiva comprensiva delle metodologie forniteci dalla letteratura (peer-tutoring, cooperative learning, co-teaching e i principi dello Universal Design for Learning) sia possibile migliorare le interazioni e le dinamiche relazionali di un gruppo-classe.

## **MATERIALI E METODI**

La ricerca è stata condotta in una classe terza di un Liceo Scientifico composta di 27 studenti. Per comprendere se le dinamiche relazionali avessero subito delle modifiche, ci siamo avvalsi dell'utilizzo del Sociogramma di Moreno che è stato somministrato pre-intervento e post-intervento. Non solo, è stato utilizzato anche un diario di bordo comprensivo delle osservazioni riferite agli atteggiamenti e alle interazioni barrieranti o facilitanti tra pari e un questionario di autovalutazione somministrato a metà del percorso e al termine.

## **RISULTATI**

I risultati dei Sociogrammi riportano dei cambiamenti per quanto riguarda le dinamiche relazionali all'interno del gruppo classe mostrando la diminuzione del numero di gruppi rispetto al pre-intervento e la presenza di nuove interazioni da parte degli studenti isolati. A ciò, si aggiunge un miglioramento della qualità delle interazioni osservate durante il percorso e riportate sul diario di bordo. Infine, il questionario autovalutativo ha riportato un aumento dell'impegno, della partecipazione, della collaborazione tra pari e degli studenti con gli insegnanti al termine del percorso.

## **CONCLUSIONI**

La letteratura è ricca di studi sull'inclusione di studenti con disabilità fisica, intellettiva o con BES che intraprendono un percorso di inclusione insieme ai pari della classe di

appartenenza. Molti di questi riportano risultati positivi sull'inclusività degli stessi e sui benefici di cui godono anche i pari senza disabilità. Tra questi vi sono un aumento delle interazioni positive, della partecipazione e delle abilità sociali che favoriscono le relazioni tra pari. Lo studio condotto in un gruppo-classe in cui non vi era la presenza di studenti con alcun tipo di disabilità ha mostrato come un'UdA a scopo inclusivo porti comunque benefici in termini di qualità delle interazioni, della collaborazione, della partecipazione e dell'impegno profuso in tali attività evidenziando che un'influenza sulle dinamiche relazionali è possibile. Si sottolinea però, che sarebbero necessari ulteriori studi che prevedano un gruppo di controllo per verificare la causalità dell'intervento e che coinvolgano il gruppo di studio per una durata maggiore di intervento, potendo così determinare dei cambiamenti che possano definirsi consolidati.

## **ABSTRACT**

### **BACKGROUND**

Inclusion aims to capture, accept and enhance the differences as a resource and opportunity for growth of a group to which all belong and in which all participate by expressing their abilities and potential.

### **PURPOSE OF THE STUDY**

The aim of the study is to understand if, using an inclusive teaching including the methodologies provided by the literature (peer-tutoring, cooperative learning, co-teaching and the principles of Universal Design for Learning), it is possible to improve the interactions and the relational dynamics of group-class.

### **METHODS**

The research was conducted in a third class of a Scientific High School composed of 27 students. To understand if the relational dynamics had undergone changes, we used the Moreno Sociogram that was administered pre-intervention and post-intervention. Also, it was used a logbook including observations related to the attitudes and interactions between peers barring or facilitating and a self-assessment questionnaire provided in the middle of the investigation and at the end.

## **RESULTS**

The results of the Sociograms exhibited some changes regarding the relational dynamics within the class group, showing the decrease in the number of groups compared to pre-intervention and the presence of new interactions by isolated students. In addition, there was an improvement in the quality of the interactions observed during the study wrote in the logbook. Finally, the self-assessment questionnaire showing an increase in commitment, participation and collaboration between peers and students with teachers at the end of the course.

## **CONCLUSIONS**

The literature is rich of studies about the inclusion of students with physical disabilities, intellectuals or BES who undertake an inclusion path with peers of their class. Many of them report positive results on their inclusiveness and the benefits enjoyed by peers without disabilities. These include an increase in positive interactions, participation, and social skills that foster relationships with peers. The study conducted in a group-class including students with any type of disability showed how an UdA for inclusive purposes still brings benefits in terms of quality of interactions, collaboration, participation and commitment in these activities, pointing out that an influence on the dynamics of relationships is possible. It should be noted, however, that further studies, involving a control group, would be necessary to verify the causality of the intervention and to involving the study group for a longer duration of the intervention, In this way, it can bring about changes that can be defined as consolidated.





# 1. LA SCUOLA INCLUSIVA

## 1.1 VERSO UNA SCUOLA INCLUSIVA

Il processo che porta ad una scuola inclusiva, almeno per definizione, è un processo lungo e tortuoso che ancora oggi incontra barriere da riconoscere e superare. È possibile ritenere che, a livello normativo, in Italia si possa iniziare a parlare di inclusione scolastica con la legge n.18 del 3 Marzo 2009. La legge “Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità” prende in considerazione il documento emanato nel 2006 dalle Nazioni Unite. Con essa, l’Italia riconosce e si impegna a garantire tutte le categorie di diritti a persone con disabilità. L’impegno prevede un cambio di visione: dalla persona con disabilità alla persona con diverse funzionalità. Dando uno sguardo a ciò che si susseguì a livello Internazionale, nel 1970 l’OMS emana “La classificazione internazionale delle malattie” (ICD), mentre nel 1980 si aggiunge l’ICIDH “International Classification of Impairment, Disability and Handicap”. Se il primo documento aveva finalità prettamente mediche, in cui per ogni malattia si definivano quali fossero le strategie diagnostiche e terapeutiche, con l’ICIDH ai dati medici della malattia si integrano quali possano essere le conseguenze che la malattia causa alla persona considerando la quotidianità della stessa e quindi la sua sfera sociale e relazionale. Successivamente, nel 1999, i termini menomazione, disabilità ed handicap definiti nella prima versione dell’ICIDH con causalità lineare vengono sostituiti rispettivamente da funzioni e strutture del corpo, attività e partecipazione. Si può dire che con l’ICIDH-2, la revisione del primo documento ufficiale, si passa da un “modello medico” ad un “modello sociale” che considera la condizione di disabilità come responsabilità anche dell’ambiente in cui la persona è inserita e della società. In quest’ottica in cui il contesto e l’ambiente diventano fondamentali per garantire partecipazione alla vita sociale e relazionale delle persone con disabilità nasce l’ICF. Nel 2001 infatti, viene ratificata la nuova “Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute” riconosciuta dall’OMS che ne raccomanda l’utilizzo in tutti gli ambiti possibili. Con l’ICF ci si appresta ad un nuovo modello: il modello biopsicosociale. Questa visione prende in considerazione il modello medico e quello sociale, permettendo una correlazione tra lo stato di salute della persona e l’ambiente in cui è inserito. L’ICF utilizza un sistema di codici alfanumerici in cui ogni numero e lettera si riferiscono ad uno specifico capitolo del documento. È possibile, dunque, conoscere quali siano le funzionalità e le capacità della persona considerata; non solo, i codici sono completati da qualificatori menzionati per

comprendere quale sia la gravità della menomazione e come l'ambiente possa influire negativamente o positivamente per la persona. I fattori ambientali possono essere presi in considerazione come barriera, dunque un impedimento alla massima resa nella performance o facilitatore quindi una condizione ottimale per la miglior resa della performance da parte dell'individuo.

Focalizzandoci sul percorso che porta alla Scuola inclusiva, nel 1996 viene istituita l'European Agency for Special Need and Inclusive Education, l'agenzia nasce allo scopo di creare collaborazione a livello europeo sulla tematica dell'educazione inclusiva nei sistemi educativi. I paesi membri sono aiutati a migliorare le politiche e le pratiche inclusive attraverso delle Linee Guida basate sull'evidenza che forniscono informazioni su come garantire opportunità educative eque ed inclusive a tutti gli studenti migliorandone la loro partecipazione nella società e dunque la loro qualità di vita.

In Italia con la legge n.107 del 13 Luglio 2015, la cosiddetta "Riforma della Buona Scuola", si delega al Governo la promozione e inclusione scolastica di studenti con bisogni educativi speciali e alle istituzioni scolastiche viene data piena autonomia fornendogli strumenti operativi e finanziari per apportare miglioramenti all'offerta formativa permettendo di investire anche nell'edilizia delle scuole stesse garantendo il miglior servizio possibile in termini di inclusione e di scuola innovativa. Due anni dopo, nel Maggio 2017, vengono pubblicati in Gazzetta ufficiale otto decreti legislativi attuativi della legge 107/2015, di cui il n.66 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità" si concentra sull'inclusione scolastica. Tra i punti principali, infatti, si definiscono le finalità dell'inclusione scolastica, il ruolo degli insegnanti di sostegno, il numero massimo di alunni per classe, la previsione di indicatori che valutino la qualità dell'inclusione, l'accessibilità e fruibilità di strumenti e sussidi didattici, tecnologici e digitali e la programmazione e progettazione dell'inclusione scolastica. Inoltre, venne stabilito che per la programmazione del PEI (Progetto Educativo Individualizzato) fosse necessario stilare il profilo di funzionamento dello studente con disabilità seguendo i criteri dell'ICF. Con un ulteriore decreto, nel 2019, venne stabilito che l'accertamento delle condizioni di disabilità è propedeutico alla redazione del profilo di funzionamento che comprende sia la diagnosi funzionale sia il profilo dinamico-funzionale redatto secondo i criteri dell'ICF. Il d.lgs. 96/2019 stabilì che "all'interno del gruppo di lavoro operativo è assicurata la partecipazione

attiva degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione”.

È chiaro, riportando alcuni passaggi normativi fondamentali, come l'inclusione scolastica sia stato un processo a più step e che ancora oggi è in divenire. Diverse sono state le forze coinvolte in questo processo, dalle istituzioni e organizzazioni internazionali, Europee, al Governo Italiano, alle singole istituzioni scolastiche fino agli insegnanti e studenti stessi. L'inclusione, quindi, riguarda proprio tutti e per potersi sviluppare in modo concreto nelle scuole, necessita di una partecipazione convinta e coordinata da parte di tutti gli attori, adattamenti metodologici e adeguate risorse e supporti (Cottini, 2017). Ogni singolo individuo con le sue diversità deve sentirsi partecipe e parte della comunità e questo è reso possibile grazie al contesto in cui ognuno di noi opera, cercando di renderlo fruibile a tutti perché ci si possa sentire accolti e valorizzati in qualsiasi ambiente.

## 1.2 IL MODELLO BIOPSIKOSOCIALE, IL CONTESTO E LA SCUOLA INCLUSIVA

“Il termine inclusione traduce l'inglese inclusion (da to-include), che significa essere parte di qualcosa, sentirsi completamente accolti e avvolti. Secondo l'approccio culturale inclusivo, prevalente nei documenti internazionali più vicini nel tempo, la persona (con disabilità) è parte della comunità a pieno titolo, alla pari degli altri. I principi di funzionamento e le regole del contesto devono essere formulati avendo presenti tutti i componenti, ognuno portatore della propria specificità: la diversità di ciascuno diviene la condizione normale nella società, nella scuola e in aula. L'essere inclusi è un modo di vivere assieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene intimamente al gruppo.” (Pavone M., 2012) L'approccio culturale che mira all'inclusione, si può dire abbia uno sguardo verso l'individuo, dato dal modello biopsicosociale. Questo modello va a ritenere l'individuo nella sua componente corporale e quindi biologica inserito nel contesto sociale considerando tutti gli aspetti psicologici che vi appartengono. Si tratta di un modello multifocale, in cui l'individuo viene considerato per quelle che sono le sue funzionalità corporee e quello che è il contesto in cui è inserito, più il contesto facilita e agevola la persona maggiori saranno le capacità che può esprimere. Non solo, esso viene anche definito sistema ecologico poiché la persona è in interdipendenza con diversi sistemi, quali: ambientali, socioeconimici, politici, culturali. Tutti questi influiscono sullo sviluppo della persona, sulle

sue capacità e sulla sua corporeità. Ogni sistema deve garantire a tutte le persone la partecipazione e la possibilità che ognuno sia parte attiva dei diversi ambienti. L'inclusione è un termine su cui molto si è discusso e pubblicato, dal testo di Visentin e Benetton, si riporta che l'inclusione riguardi tutti indistintamente ovvero che l'ambiente e chi ne fa parte debba valorizzare le differenze poiché ognuno può dare qualcosa di diverso al gruppo (p.78). È, inoltre, un processo in continuo divenire in cui tutti gli attori devono contribuire a rendere tale un ambiente, collaborando tra gli stessi, ma cercando anche supporto e confronto interprofessionale. Nell'articolo di Canevaro e Malaguti (2014) si riflette sulla complessità del processo di inclusione e dell'importanza di assumersi impegno e responsabilità instaurando rapporti di collaborazione e relazioni di prossimità nel riorganizzare e ripensare i contesti per renderli inclusivi. I due autori aggiungono che "La cornice dell'inclusione comporta l'assunzione di una prospettiva ampia ed ecosistemica che intreccia una dinamica interazionista fra gli individui e i contesti di appartenenza. Non si tratta di operare per adattare la persona con disabilità unicamente al contesto ma anche di trasformare i contesti utilizzando mediatori specifici che permettano alla pluralità di soggetti e ai differenti sviluppi di partecipare e migliorare i propri apprendimenti." Il contesto scolastico deve, dunque, essere dinamico e flessibile per poter garantire a ciascuno studente di autodeterminarsi, svilupparsi, partecipare e apprendere per quelle che sono le sue caratteristiche personali uniche. È determinante che non basti pensare ad un ambiente inclusivo, ma agire e collaborare insieme a più professionisti in un'ottica di interazione professionale, multidisciplinarietà e interdisciplinarietà.

Oltre all'importanza del contesto considerato in quest'ottica, Pavone afferma che l'inclusione è connessa al valore di appartenenza ad un gruppo. Mahar, Cobigo e Stuart (2013) infatti, nella loro review trattano proprio del "Senso di Appartenenza" come percezione di un individuo che si relaziona con altri all'interno di uno stesso gruppo o ambiente. Cinque sono le dimensioni che caratterizzano il SdA e le riportiamo rifacendoci al testo di Benetton e Visentin (2021). Perché si possa parlare di SdA è necessario che ci sia concretezza, ovvero un gruppo di riferimento come può essere una classe. All'interno del gruppo è fondamentale viga l'autodeterminazione, intesa come diritto di ogni individuo di scegliere con chi interagire per poter autodeterminarsi. Un'altra dimensione è la soggettività, per cui ognuno possiede dei valori e sentimenti di rispetto e adeguatezza della propria persona che gli altri componenti del gruppo percepiscono e rispettano. Reciprocità, questa è

possibile se all'interno del gruppo si creano spazi di confronto, di condivisione e di scambio. Infine, la dinamicità, che prende in considerazione il contesto inteso sia nel suo aspetto fisico che relazionale, poiché sia l'ambiente che le persone che ne fanno parte possono creare delle barriere, ma soprattutto essere dei facilitatori. Considerando queste cinque dimensioni e i loro aspetti risulta più semplice una lettura del gruppo e del contesto facendo modo che quel gruppo e quel contesto risultino inclusivi. Ogni persona appartenente a quel medesimo ambiente e gruppo deve infatti, sentirsi partecipe, valorizzato, rispettato, connesso agli altri e avere la possibilità di autodeterminarsi.

“Non abbiamo bisogno della presenza di una persona in condizioni di disabilità, per esempio, per porci il tema dell'inclusione. Essa appartiene a tutti i gruppi e alla sfida del con-vivere che si trovano ad affrontare.” (Benetton e Visentin, 2021)

La vera sfida di oggi è proprio quella di trasmettere il messaggio e la possibilità di creare contesti inclusivi valorizzando le diversità di ognuno di noi, includere non significa assistere chi ha differenti funzionalità e capacità fisiche e/o mentali, ma comprenderle, valorizzarle e renderle parte attiva di un gruppo, di un ambiente che agisce. Come abbiamo visto precedentemente, tanti sono gli strumenti che gli insegnanti hanno a disposizione per creare un ambiente inclusivo. Un altro elemento di supporto per i docenti, sono i valori fondamentali descritti nel Profilo dei Docenti Inclusivi dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili del 2012 che indicano di: valorizzare le diversità degli alunni considerando la differenza come ricchezza, sostenerli coltivando alte aspettative sul loro successo, collaborare e aggiornarsi continuamente a livello professionale (Pavone, 2014; Ghedin, 2017). “Una scuola inclusiva è una scuola che riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze, le infinite varietà delle diversità umane e non si limita a riservare un occhio di particolare sensibilità soltanto a chi ha un qualche tipo di BES, implicitamente stabilendo che tutti gli altri alunni siano uguali” (Ianes & Cramerotti, 2015, p.13)

Un ambiente è inclusivo quando chi lo progetta lo rende tale, ma soprattutto quando anche coloro che vi partecipano condividono e realizzano il pensiero dell'inclusività. È chiaro, dunque, che non è sufficiente parlare di scuola inclusiva se agli studenti non viene trasmessa l'importanza della valorizzazione delle diversità e dell'accettazione di ogni individuo. Per fare questo è necessario partire dalla conoscenza degli insegnanti sul tema e successivamente attuare tutte le metodiche e strategie possibili per creare una classe inclusiva prima e un

contesto inclusivo poi. L'insegnante ha certamente un ruolo primario, ma altrettanto importante è che gli studenti stessi comprendano e siano i primi attori nella costruzione di una classe inclusiva a partire dalle relazioni che essi instaurano.

### 1.3 ESPRESSIONE E VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ ATTRAVERSO L'ESPERIENZA CORPOREA

“La corporeità è la forma dell'essere se stessi, in quanto il corpo esprime l'esistenza, non perché esso è un accessorio esteriore, ma perché l'esistenza stessa si realizza in esso. [...] Attraverso il contributo specifico e generale della filosofia dell'educazione è possibile presidiare e coltivare una “pedagogia del corpo”, allo scopo di elaborare itinerari formativi e didattici che accompagnino un confronto inteso e dialettico tra i vari modelli di educazione corporea. Una pedagogia in grado di riscattare il corpo, di guardare non solo al corpo che si ha, ma soprattutto al corpo che si è, ovvero al corpo vissuto, come pure alle derive che - soprattutto oggi- lo coinvolgono sia nell'ambito psicologico sia in quello sociale” (Benetton e Visentin, p.22). In questo passo tratto dal testo di Mirca Benetton e Simone Visentin, si coglie come il corpo sia considerato manifestazione del proprio essere e perciò grazie ad esso sia possibile esprimersi, raccontarsi e autodeterminarsi. Il contesto scolastico in cui ogni studente agisce, apprende e viene educato è un contesto in cui ognuno è libero di esprimersi anche attraverso la corporeità e questo avviene specialmente con l'attività motoria e sportiva. Chi educa, interagisce e insegna attraverso il corpo è proprio l'insegnante di Educazione Fisica. Per questo il docente deve tenere conto e credere che insegnare ed educare attraverso il corpo significa aiutare la persona ad esprimere e costruire la propria identità ottenendo sempre un maggiore empowerment, ovvero una maggior consapevolezza di sé realizzando il proprio progetto di vita. Essere consapevoli e competenti in quest'ottica significa perseguire alcune considerazioni pedagogiche di particolare rilievo, che riprendono il concetto di operare in una visione ecologica dell'individuo. Tratte sempre dal testo di Benetton e Visentin le considerazioni a cui si fa riferimento sono:

- “La persona si sviluppa secondo un percorso biologico e biografico.
- Il percorso di formazione della persona si realizza in forme diverse dalla nascita alla morte; mutano le condizioni di sviluppo, ma permane la possibilità di crescita e adattamento in tutto il corso della vita seppur con caratterizzazioni diverse.

- Le fasi di sviluppo non sono rigidamente e universalmente determinate in senso esclusivamente biologico o ambientale, ma vanno reinterpretate anche alla luce del processo personale di sviluppo.” (Benetton, Visentin 2021.)

In questi tre punti si ritrovano moltissimi dei concetti che già sono stati espressi nei paragrafi precedenti, a dimostrazione di come ogni individuo sia unico nella sua componente biologica, nel suo vissuto biografico, nel suo processo di sviluppo e quindi differente dagli altri. In questo senso il ruolo del docente è indispensabile nella crescita e nella realizzazione del proprio progetto di vita dell'individuo poiché “l'allenamento rappresenta oggi la formazione alla vita di una prospettiva di lifelong education, è espressione del divenire di tutto l'essere personale, della percezione del suo modo di stare al mondo e di pensare al suo progetto di vita. L'allenamento si estende dunque nel suo significato; è sforzo e impegno di riuscire a vivere il corpo come espressione sempre più compiuta del proprio essere. È un contributo alla possibilità di manifestazione autentica di tutta la persona. Trova così conferma la possibilità di rifarsi ad un approccio olistico, nell'intreccio inter-transdisciplinare, oggettivo-soggettivo e soprattutto inter-relazionale che permette di comprendere il soggetto nel suo essere totale e di prendersene cura in quanto tale, nell'unicum che rappresenta.” (Benetton, Visentin 2021)

Il lavoro è molto complesso, ma partire da questi concetti permette di considerare le persone nella loro integrità e unicità sapendo che grazie al nostro contributo ognuno può riconoscere il proprio processo di autorealizzazione e apprendimento. “L'intervento del professionista delle scienze motorie e sportive consiste nell'offrire esperienze educative mediante il coinvolgimento corporeo-motorio che permettano al soggetto di apprendere in maniera continua e autonoma, dalla nascita alla morte, i modi più adeguati e significativi per realizzarsi, per vivere una vita di qualità.” (Benetton, Visentin 2021)

È chiaro, dunque, che il ruolo del docente di Scienze Motorie beneficia, più di altri, del suo poter agire sul corpo e del permettere agli studenti di potersi esprimere attraverso la corporeità. L'Educazione Fisica, perciò, è una finestra fondamentale per poter mettere le basi di un ambiente e un contesto che miri all'inclusività.

“Al professionista delle scienze motorie e sportive nella scuola, nelle palestre, nelle società sportive, si chiede di assumere uno sguardo aperto, dialogico, inclusivo, di non fossilizzarsi sul corpo-organo, sul corpo-immagine, sul corpo-malattia, sul corpo-business, ma sul corpo-persona. Si tratta di rielaborare la propria concezione di corpo e quella dell'educando-utente

che ha di fronte a sé, per prospettare un percorso formativo inclusivo che sia rispettoso del diritto del soggetto di realizzarsi, di godere del benessere che lo conduce anche a mettere in moto un riadattamento continuo dell'identità (Benetton e Visentin, 2021).” Le nozioni che ci vengono fornite dalla pedagogia sono fondamentali per aprirci ad una veduta olistica e inclusiva dell'altro, da parte del docente è imprescindibile avere queste conoscenze per poter progettare e operare nell'inclusività. Sicuramente, se la pedagogia è la base di partenza per una forma mentis che punta alla considerazione di ciascuno nella sua autentica unicità, la didattica è necessaria per trasmettere, consapevolizzare, formare gli studenti di come le diversità siano una risorsa, un'opportunità e una normalità.



## 2. LA DIDATTICA INCLUSIVA

### 2.1 DIDATTICA INCLUSIVA IN EDUCAZIONE FISICA

“L'educazione inclusiva è un processo continuo volto ad offrire un'istruzione di qualità per tutti, nel rispetto della diversità e delle diverse esigenze e capacità, delle caratteristiche e aspettative di apprendimento degli studenti e delle comunità" (UNESCO, 2008, p.18)

Ancora una volta il termine inclusione è strettamente correlato alla parola diversità, questo perché la molteplicità intesa come totalità di coloro che fanno parte di uno stesso gruppo, frequentano uno stesso contesto, vivono in comunità deve sempre essere considerata e posta nelle condizioni di esprimersi e partecipare. Tenendo conto delle tappe normative, delle analisi e dei contenuti del capitolo precedente, è chiaro che gli insegnanti hanno come strumento di insegnamento e apprendimento: la didattica. Esse è alla base dell'insegnamento poiché è il mezzo, lo strumento con cui qualcuno istruisce qualcun' altro disposto ad apprendere.

La didattica inclusiva si basa su una progettazione curricolare che fin dal principio è rivolta a ogni persona, tenendo conto delle differenze e attivandosi per promuovere delle opportunità per la crescita personale di tutti gli studenti (Cottini, 2017).

In più, rispetto ad altre discipline, il docente di Educazione Fisica ha l'opportunità di poter insegnare e formare attraverso il corpo, la motricità, il movimento. Questa dimensione di corporeità abbiamo visto essere parte imprescindibile della persona e del suo vissuto e per questo operare in palestra con gli studenti ci permette di avere uno sguardo ancora più completo e approfondito nei riguardi di tutti gli studenti. Proporre una didattica che consideri e valorizzi le diversità, significa progettare e programmare tenendo conto di tutte le diversità che sono presenti all'interno di un gruppo classe. Per questo, è importante differenziare l'insegnamento permettendo a tutti di apprendere e crescere. Con differenziare l'insegnamento si intende un pensare alla totalità delle possibilità che possiamo fornire agli studenti per apprendere, esprimere le loro conoscenze e motivarli all'apprendimento. Certamente, questo è compito del docente, ma va sempre considerato il ruolo attivo degli studenti nella costruzione della loro conoscenza, la rottura delle barriere interne della scuola, l'instaurarsi di relazioni inclusive anche attraverso il tutoring e i gruppi cooperativi consentendo di conoscere e valorizzare le differenze individuali (Ianes & Canevaro, 2015). Le differenze individuali fanno parte della realtà e per questo è bene che, a partire

dall'istruzione, vengano “messe al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali” (Dovigo, 2008, p.17)

Il contesto scolastico e ancor più la classe è l'ambiente migliore per poter osservare, riconoscere e rispettare gli altri con le loro unicità. La didattica inclusiva si pone l'obiettivo di promuovere il senso di appartenenza che permette all'individuo di sentirsi importante, accettato, compreso e in sintonia con il gruppo di riferimento.

Tenendo presente quanto fin qui riportato, il nostro ruolo, seppur complesso è di fondamentale importanza per poter trasmettere la cultura inclusiva e creare un ambiente che viva nell'inclusione. “Non è sufficiente limitarsi a proporre uno sport in cui i soggetti con disabilità, o i «meno bravi», possono stare con gli altri, ma occorre far sì che l'attività motoria e lo sport diventino elementi relazionali in cui lo stare con gli altri, il «contaminarsi», riguardi anche la cosiddetta normalità, che dalla relazione con il diverso sente di acquisire nuove competenze utili alla sua crescita, quali la capacità di socializzare, di assumere il punto di vista altrui, di superare pregiudizi e stereotipi anche inerenti alle possibilità di apprendimento” (Miola, Meggiolaro, Rodighiero, Lago e Bordignon, 2021, p.17)

Il docente deve perciò essere formato in tal senso ed avere uno sguardo ampio sulla totalità del gruppo e allo stesso tempo sulle singole individualità. Ancora, deve far sì che il clima sia favorevole all'insegnamento e all'apprendimento di ognuno e quindi essere competente. Condividendo le capacità riportate nel testo “Gioco anch'io” Percorsi e strategie didattiche per l'Educazione Fisica inclusiva, il docente deve saper:

- Gestire le risorse, il tempo, lo spazio, i materiali, per utilizzarle in modo ottimale per l'apprendimento;
- Definire le aspettative, ossia le regole che assicurano il buon funzionamento della classe e chiariscono le attese del docente rispetto ai comportamenti sociali da adottare;
- Insegnare pratiche e procedure che sviluppino l'autonomia degli alunni e assicurino un'attività continua, anche nei momenti di transizione o di attività all'interno della stessa lezione. Inoltre, il docente deve spiegare le regole di comportamento e di gioco degli alunni;
- Catturare l'attenzione degli alunni, ossia condividere gli obiettivi, il percorso di insegnamento e il processo di apprendimento;
- Conoscere e rispettare i ritmi di apprendimento e le capacità di ogni alunno;

- Promuovere un contesto cooperativo di aiuto reciproco tra il docente stesso e il singolo alunno e tra gli alunni (Miola, Meggiolaro, Rodighiero, Lago e Bordignon, 2021, p.20).

Se al docente è richiesta una formazione, una conoscenza e delle competenze ben definite per poter garantire un contesto inclusivo, d'altra parte anche gli studenti hanno un ruolo fondamentale. Gli alunni sono i primi protagonisti a cui tutto questo si rivolge, ma allo stesso tempo è necessario che essi si riconoscano in un percorso e in ambiente che sia intenzionato all'inclusività. Le interazioni e le dinamiche relazionali, che si instaurano all'interno di un gruppo classe, possono trasformarsi in barriere o in facilitatori per l'apprendimento e l'inclusione di tutti. Per questo il docente, oltre a trasmettere conoscenze, nozioni, creare possibilità e opportunità per tutti gli studenti deve aver presente quali siano le dinamiche relazionali e le interazioni che avvengono all'interno della classe. Ciò non significa intervenire sulle simpatie e antipatie degli studenti, ma piuttosto comprendere quali siano le eventuali barriere socio-relazionali che si presentano per alcuni alunni e poter intervenire con un percorso mirato che le possa limitare o eliminarle totalmente. Non solo, la proposta di specifiche attività potrebbe far emergere capacità non ancora scoperte di alcuni studenti che potrebbero favorire la loro autodeterminazione o diventare degli elementi facilitatori per altri alunni. Insomma, l'Educazione Fisica consente all'insegnante di trasmettere, infondere, concretizzare e dar vita ad un ambiente inclusivo che renda gli individui a loro volta pensatori di universalità e portatori di inclusività.

## 2.2 FACILITATORI E BARRIERE IN EDUCAZIONE FISICA: LE DINAMICHE RELAZIONALI

Dallo studio di Haegele et al. dal titolo "Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives" si evince ancor più quale sia la complessità del creare e operare in un ambiente inclusivo. Gli autori hanno voluto indagare quali fossero le barriere e i facilitatori che si riscontrano durante le lezioni di Educazione Fisica, in particolare per gli studenti con disabilità. L'indagine è stata rivolta ai soli professionisti in Attività Motoria Adattata e ciò che si riscontra da parte degli insegnanti è come esistano un elevato numero di fattori che influenzano la complessità dell'inclusività. In particolare, ci si sofferma su come non sia sufficiente che un contesto sia accessibile a

tutti, ma che vengano fornite eque opportunità e ci si focalizzi sul senso di appartenenza e accettazione. I risultati evidenziano come siano gli insegnanti stessi a determinare delle barriere all'inclusione e questo è dovuto all'attitudine degli stessi, alle attività proposte e alla qualità dell'istruzione. Secondariamente, le barriere e i facilitatori sociali associati al comportamento dei pari comprendono l'altra grande parte dei fattori che contribuiscono all'inclusività. Se, tra i professionisti dell'attività motoria adattata, i facilitatori sono stati individuati nei comportamenti pro-sociali dei pari (welcoming peers) con 82 scelte, allo stesso tempo un alto numero di scelte (n=64) sono state individuate nei comportamenti barrieranti dei pari (unwelcoming peers). Insomma, l'importanza delle scelte e dei comportamenti dei docenti prepara il contesto ad una dimensione inclusiva, ma è altrettanto importante il ruolo che hanno i pari con i loro comportamenti e le loro azioni. "Sebbene le interazioni pro-sociali o barrieranti tra pari vengano considerate tra le barriere sociali, va notato che anche queste interazioni possono essere influenzate dal comportamento degli educatori e dei docenti di educazione fisica" (Justin A. Heagele et al, 2020). Heagele ha osservato che le interazioni negative tra pari possono essere perpetuate dagli insegnanti che mostrano un comportamento esclusivo o straordinario nei confronti di studenti con disabilità. Attraverso il nostro modus operandi, il nostro comportamento e con l'utilizzo di una didattica inclusiva e delle sue strategie è possibile supportare e migliorare le interazioni e le relazioni tra pari.

"L'educazione motoria contribuisce a stimolare e facilitare il processo di socializzazione e comunicazione, trasformandolo in senso di appartenenza, coesione, comprensione e responsabilità sociale. Solide capacità relazionali permettono all'allievo di innalzare il suo livello di competenza per affrontare gli ostacoli della vita; viceversa, la mancanza di interazioni sociali e attività di gruppo possono condurre a problemi comportamentali, asocialità, depressione, mancanza di autostima. Attraverso le esperienze ludico-sportive, gli alunni possono comunicare i disagi e le difficoltà in una dimensione cooperativa, in cui le esperienze di gruppo e il ruolo svolto dalla «corporeità» favoriscono i processi di apprendimento e le dinamiche inclusive (Gomez Paloma e Ianes, 2014, p.10)

L'Educazione Fisica permette quindi di comunicare e interagire attraverso il corpo e le abilità sociali che ognuno possiede, consentendo agli individui di esprimere sé stessi e autodeterminarsi.

Non solo, Barker et al. nello studio “Inter-student interactions and student learning in health and physical education: a post-Vygotskian analysis” (2015) a partire dall’idea costruttivista di Vygotsky si soffermano sull’importanza delle interazioni tra studenti durante le lezioni di Educazione Fisica. Vygotsky intendeva l’apprendimento stesso come un’impresa sociali in cui il significato è costruito nelle relazioni sociali e nel dialogo. Egli definisce la Zona di Sviluppo Prossimale come: la distanza tra il livello di sviluppo effettivo determinato dal risolvere un problema in modo indipendente e il livello effettivo di sviluppo potenziale determinato dal risolvere un problema sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i pari più capaci. Secondo questa idea, dunque, le interazioni e la collaborazione giocano un ruolo fondamentale nell’apprendimento poiché permetterebbero di risolvere compiti che da soli non riusciremo a risolvere. A partire da questa idea di Zona di Sviluppo Prossimale gli autori sviluppano tre importanti considerazioni che poi andranno a sviluppare nel loro studio osservazionale. Essi, infatti, si soffermano su: come la zona di sviluppo prossimale venga creata collettivamente, di quanto sia complessa la relazione tra esperti e meno esperti in un determinato compito e come venga costruita la conoscenza. Un importante contributo è dato da Roth e Radford (2010) che intendono le ZPD come un risultato interattivo che consente a tutti di diventare sia insegnanti che discenti. Le osservazioni di studenti dai 13 ai 18 anni hanno riportato come gli individui intraprendano comunicazioni collettive durante un lavoro di gruppo, l’importanza del considerare la relazione di conoscenza e come l’apprendimento possa essere considerato come un raggiungimento di accordo o di un consenso. Ciò che emerge durante la pratica in Educazione Fisica è che si creino situazioni di apprendimento in cui i pari più esperti guidino o aiutino quelli meno esperti. Si creano delle situazioni in cui gli studenti meno esperti cercano attivamente aiuto e questo porta a creare la situazione idonea all’apprendimento. La costruzione di relazioni interpersonali e di conoscenza è profondamente connessa. Essendovi questa intima connessione, l’apprendimento può avvenire in qualsiasi direzione, non solo dal “meno esperto” al “più esperto” ma potrebbe essere multidimensionale poiché gli studenti potrebbero apprendere sia per la dimensione motoria, che per quella interpersonale e/o affettiva.

### 2.3 IL PEER-TUTORING

Riprendendo i concetti evidenziati al paragrafo 2.2 le relazioni e le interazioni tra pari sono di rilevante importanza nei processi di apprendimento e perché queste possano favorirlo è

necessario che gli studenti abbiano delle competenze prosociali o che si permetta loro di acquisirle e apprenderle. Oltre al cooperative-learning, un'altra strategia didattica che può favorire queste competenze è proprio il peer-tutoring. Nel peer-tutoring gli studenti ricoprono il ruolo di tutor o di tutees e i ruoli possono essere interscambiabili durante il corso delle lezioni e delle attività. Ciò prevede che il passaggio di competenze e conoscenze avvenga con un piano didattico strutturato, con obiettivi, modi e tempi definiti. Il PT può avere diverse modalità organizzative, tra queste ci sono:

- L'unidirectional peer tutoring, in cui uno studente funge da tutor ad un altro nel ruolo di tutee;
- Il bi-directional o reciprocal PT, in cui vi è uno scambio dei ruoli favorendo l'equità tra gli studenti;
- Il Cross-Age PT, in cui uno studente di età maggiore fa da tutor ad uno studente di età inferiore;
- Il Class-Wide PT, in cui tutto il gruppo è coinvolto in processi di PT e viene incentivato lo scambio di ruoli tra tutor e tutee.

Oltre agli aspetti pro-sociali e relazionali che sono evidentemente favoriti da un approccio di questo tipo, l'insegnante può utilizzare questa strategia didattica poiché aiuta a:

- Sviluppare un approccio maggiormente individualizzato, permettendo una maggior articolazione dei tempi di insegnamento e apprendimento;
  - Incidere sulla motivazione dei partecipanti;
  - Esporre i partecipanti a stili di apprendimento e insegnamento differenti, presupponendo che ci sia la possibilità di interagire di volta in volta con compagni differenti;
  - Ampliare gli stili comunicativi dei partecipanti, che sono chiamati ad adattarsi al canale percettivo e di comprensione che caratterizza lo specifico compagno/a;
  - Incoraggiare l'emancipazione del gruppo dalla figura del conduttore/istruttore;
  - Promuovere forme di autodeterminazione consolidando il senso di appartenenza.
- (Benetton, Visentin , 2021)

Non solo, il PT permette all'insegnante di osservare e riflettere sulla progettualità delle attività e sulle relazioni all'interno della classe. È possibile, infatti, che attraverso l'interscambiabilità di conoscenze e interazioni che avvengono durante la lezione, cogliere quali siano i rapporti che intercorrono tra gli studenti, quale sia il clima di classe, chi abbia migliori abilità pro-sociali e chi invece incontra maggiori difficoltà nelle interazioni con i compagni. Il docente può dare feedback durante lo svolgimento delle attività, ma anche aiutare gli studenti ad autovalutarsi proponendo momenti di confronto e riflessione. Altresì, possono crearsi momenti di valutazione tra pari (peer-assesement), che incidono sul grado di socializzazione all'interno del gruppo sostenendo relazioni maggiormente positive tra i componenti (Aquario, 2015). Insomma, il PT è una strategia didattica che favorisce molti degli aspetti che si dovrebbero ritrovare in contesto inclusivo. I vantaggi del peer tutoring sono dovuti al fatto che consente un approccio individualizzato, garantisce un'elevata motivazione in entrambe le parti, permette di avere a disposizione feedback diversi e più correzioni degli errori, migliora le abilità comunicative, incoraggia l'indipendenza e l'autodeterminazione ed è un'opportunità per stringere amicizia e creare relazioni (Cottini, 2017).

## 2.4 IL COOPERATIVE LEARNING

Il cooperative learning è una metodologia didattica di insegnamento-apprendimento di gruppo caratterizzato da strategie di conduzione della classe in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti. Si tratta di una metodologia che favorisce la messa in luce di abilità pro-sociali e relazionali promuovendo la collaborazione e l'interazione faccia a faccia. Le caratteristiche principali sono:

- L'interdipendenza positiva
- La responsabilità individuale e di gruppo,
- L'interazione promozionale faccia a faccia
- Le abilità sociali
- L'elaborazione di gruppo (Benetton, Visentin, 2021)

Non solo, ci sono alcuni elementi necessari per permettere che si instauri una buona cooperazione volta all'apprendimento. Gli elementi riportati da Miola, Meggiolaro, Rodighiero, Lago e Bordignon nel testo "Gioco anch'io", sono i seguenti:

1. Compiti chiari e obiettivi comuni che vengono raggiunti quando il rapporto di collaborazione tra gli studenti è tale che il successo individuale dipenda dal successo collettivo. È chiaro quindi, come ogni studente sia motivato e spinto ad impegnarsi per la riuscita individuale e del gruppo;
2. Responsabilità individuali e di gruppo: ogni componente del collettivo è responsabile al raggiungimento degli obiettivi. Ogni studente è portato a contribuire e a fornire qualcosa al gruppo. Lo scopo dei gruppi di apprendimento cooperativo è quello di rafforzare le competenze individuali di ogni membro, imparando insieme;
3. Interazione costruttiva: gli studenti devono lavorare insieme, aiutandosi, incoraggiandosi e sostenendosi reciprocamente;
4. Abilità sociali, necessarie per instaurare interazioni e rapporti inter-studente che portino alla buona riuscita del compito e all'apprendimento collettivo. Anche queste abilità vanno insegnate e prese in considerazione come ogni altra abilità scolastica;
5. Verifiche e valutazioni del lavoro cooperativo del gruppo: gli alunni sono portati ad un continuo confronto e ad una continua valutazione dei progressi fatti o da compiere per raggiungere l'obiettivo posto. Autovalutarsi e confrontarsi sulle azioni positive e negative intraprese o da intraprendere è fondamentale sia per riflettere insieme agli altri che per costruire un apprendimento che porti al raggiungimento dell'obiettivo.

Questa tecnica, rispetto all'apprendimento competitivo e individualistico, stimolando l'interazione tra studenti, oltre a produrre migliori risultati, permette di sviluppare emozioni positive nei confronti dei compagni e della materia, apporta miglioramenti per quanto riguarda l'aiuto reciproco, l'autostima, la fiducia e il senso di accettazione. Risulta, quindi, estremamente utile in presenza di soggetti emarginati dato che un più alto grado di accettazione implica una maggiore partecipazione e impegno e una riduzione di comportamenti, emozioni e atteggiamenti negativi (Comoglio & Cardoso, 1996; Johnson & Johnson, 2008).



In breve, si può concludere che una strategia di questo tipo sia sicuramente inclusiva, non solo perché crea gruppi eterogenei di lavoro, ma perché è grazie all'ascolto, al confronto, all'accettazione e alle diverse capacità di ognuno che si sviluppa la conoscenza per perseguire il raggiungimento dell'obiettivo preposto.

Riprendendo il quinto punto degli elementi necessari per poter parlare di cooperative learning, l'autovalutazione ricopre un ruolo fondamentale. Si tratta di un'autovalutazione che riguardi gli aspetti più affettivo-relazionali oltre a quelli tecnici in cui sarà anche l'insegnante ad avere un ruolo importante. "Il cooperative learning aiuta a promuovere competenze sociali, decisionali e inclusive, senza rinunciare agli apprendimenti sul versante motorio e tecnico delle discipline" (Benetton e Visentin, 2021 p.122). Creare momenti di riflessione e autovalutazione al termine delle attività, in cui gli studenti sono messi di fronte a stimoli e domande che permettano di ripercorrere quelli che sono stati gli step più importanti e significativi, a che punto del lavoro si è giunti, in cosa si possa migliorare, in che modo si possa proseguire focalizzandoci sull'obiettivo è importante se si vuole parlare di processo autovalutativo. Gli studenti sono messi di fronte a riflessioni su ciò di cui hanno bisogno di imparare e quelle che sono le abilità e conoscenze che già possiedono in un'ottica di pianificazione e dell'agire in avanti. Queste considerazioni vengono alla luce per quel concerne le abilità personali e le conoscenze di ognuno, ma in un'ottica collettiva di cosa ognuno possa apportare al gruppo o di cosa necessiti di imparare per migliorare.

## 2.5 IL CO-TEACHING

La collaborazione tra gli studenti porta sicuramente a favorire un contesto inclusivo, ma anche le interazioni tra gli insegnanti sono importanti per favorire un contesto inclusivo. Il co-teaching è un'altra modalità didattica che garantisce una programmazione e una strutturazione dell'insegnamento in ottica inclusiva. Si tratta di "una strategia didattica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione" (Ianes & Cramerotti, 2015, p.61). La condizione che si viene a creare prevede la collaborazione e la presenza di due professionisti che non solo co-conducono la lezione e le attività (co-instruction), ma hanno costruito insieme a partire dalla progettazione (co-planning) fino ad arrivare alla valutazione (co-assessment) (Benetton e Visentin, 2021).

Un insegnamento di questo tipo gode di diversi punti di forza poiché la collaborazione tra professionisti, anche di ambiti differenti, garantisce una contaminazione positiva di idee,

conoscenze ed esperienze. “Un’attività fisica e sportiva inclusiva che vive di questa interscambiabilità dei ruoli guadagna in dinamicità e i partecipanti sono sollecitati da stili relazionali e di insegnamento differenti. La didattica si fa più flessibile e il clima collaborativo tra i conduttori modella positivamente i partecipanti” (Benetton, Visentin, 2021).

Ianes & Cramerotti (2015) hanno ripreso uno dei modelli di stile di insegnamento di questa strategia didattica in cui possono verificarsi questi scenari:

- Un docente insegna e uno osserva.
- Uno insegna e uno assiste sia l’altro insegnante che gli studenti.
- Insegnamento parallelo degli stessi contenuti ad ognuno dei due gruppi eterogenei di studenti nei quali è suddivisa la classe. Questo permette all’insegnante di avere un numero di studenti inferiore.
- Insegnamento alternativo che prevede la suddivisione della classe in un gruppo più numeroso e in un gruppo con meno studenti. Gli insegnanti si alternano tra i due gruppi. Questo permette di agevolare tutti gli studenti che beneficiano del numero ridotto di compagni, della valutazione delle competenze, dell’opportunità di farsi rispiegare dei contenuti o approfondirne altri. Una variante prevede la divisione della classe in due gruppi omogenei ai quali ogni docente spiega gli argomenti in cui è più preparato. È importante che i componenti dei gruppi varino.
- L’insegnamento in postazione prevede che i docenti dividano i contenuti in parti che poi andranno a spiegare in postazioni diverse fra le quali periodicamente ruoteranno. Questo modello facilita l’adozione di strategie di personalizzazione e inclusione e può contemplare la presenza di una postazione indipendente in cui gli studenti possono svolgere compiti individuali o lavorare in modo cooperativo.
- L’insegnamento in team vede i due docenti collaborare e insegnare simultaneamente all’intera classe.

Il co-insegnamento richiede un rapporto di collaborazione e fiducia, dal momento che la responsabilità dell’insegnamento viene condivisa con il collega. Si passa dall’alleggerimento del carico di lavoro, alla condivisione di una progettualità, di un modus operandi, al confronto di idee, di abitudini professionali e aspettative. Il tutto per favorire l’apprendimento degli studenti in un contesto inclusivo con un valore aggiunto.

## 2.6 L' UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

L'Universal Design è un termine coniato dall'architetto Ronald Mace nel 1980 e si riferisce alla progettazione e realizzazione di ambienti/ prodotti utilizzabili dalla più grande varietà di utenti. Dalla Convenzione ONU con la Legge 18/2009 per "progettazione universale" si intende la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La "progettazione universale" non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari. Fu negli Stati Uniti, con il CAST (Center for Applied Special Technology), che venne proposto un approccio universale per l'apprendimento, da cui: l'Universal Design for Learning (UDL). La base di partenza è la medesima, la proposta è quella di utilizzare la massima flessibilità negli ambienti educativi facendo modo che risultino adeguati alle differenze individuali. L'UDL pensa e agisce esattamente con le stesse idee che Ronald Mace utilizzava in architettura, ma trasferite nel contesto educativo e didattico. Dalle Linee Guida del CAST (2011) si evince che "Lo scopo dell'educazione nel 21° secolo non è semplicemente la padronanza dei contenuti o l'uso delle nuove tecnologie; consiste nella padronanza del processo di apprendimento. L'educazione dovrebbe aiutare a trasformare gli studenti principianti in studenti esperti: individui che vogliono apprendere, che sanno come apprendere strategicamente e che, da uno stile proprio altamente flessibile e personalizzato, sono ben preparati all'apprendimento per tutta la vita. La Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) aiuta gli educatori a raggiungere questo obiettivo, fornendo un quadro per comprendere come creare curricula che soddisfano i bisogni di tutti gli studenti sin dall'inizio."

Trattandosi di linee guida per l'apprendimento, non ci si può che soffermare su ciò che sta alla base di questo processo. La ricerca neuroscientifica ha qui fondamentale importanza dal momento che ha evidenziato l'esistenza di differenti modi in cui gli individui apprendono e che la variabilità nei processi di apprendimento varia anche nell'individuo stesso. Approfondendo questo aspetto è emerso che il cervello possiede tre reti neurali essenziali per l'apprendimento:

- La rete di riconoscimento, ovvero il "cosa" dell'apprendimento. Si riferisce a come l'individuo guadagna il contenuto che gli viene offerto, come vengono raccolti i fatti e come viene classificato ciò che vediamo, sentiamo e leggiamo;

- La rete strategica, il “come” dell’apprendimento. Si rifà alla pianificazione ed esecuzione di compiti, al come le idee di ognuno vengono organizzate e espresse;
- La rete affettiva, il “perché” dell’apprendimento. Si intende come gli studenti vengano stimolati, coinvolti, motivati nell’apprendimento.

L’UDL ha alla base tre principi fondamentali che si basano proprio su ciò che evidenzia la neuroscienza e forniscono la struttura alle linee guida, questi sono:

- Principio I: Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il “cosa” dell’apprendimento). Gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate. Per esempio, quelli con disabilità sensoriali (cecità o sordità), disabilità nell’apprendimento (dislessia), differenze linguistiche o culturali e così via potrebbero richiedere tutti diversi modi di approcciarsi ai contenuti. Altri potrebbero semplicemente assimilare le informazioni più velocemente ed efficacemente attraverso mezzi visivi o uditivi piuttosto che attraverso il testo scritto. Inoltre, l’apprendimento e il trasferimento dell’apprendimento avvengono quando vengono usati rappresentazioni multiple, perché permettono agli studenti di fare dei collegamenti interni, così come tra i concetti. In breve, non esiste un solo modo di rappresentazione che sia ottimale per tutti gli studenti; fornire opzioni di rappresentazione è fondamentale.
- Principio II: Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il “come” dell’apprendimento). Gli studenti differiscono nel modo in cui possono farsi strada in un ambiente d’apprendimento ed esprimere ciò che sanno. Per esempio, individui con significative disabilità motorie (paralisi cerebrali), quelli che hanno difficoltà con le abilità strategiche e organizzative (disturbi della funzione esecutiva), quelli che hanno difficoltà linguistiche e così via, hanno un approccio all’apprendimento molto differente. Alcuni potrebbero sapersi esprimere bene nello scritto e non nell’orale, e viceversa. Dovrebbe essere riconosciuto, inoltre, che l’azione e l’espressione richiedono un gran numero di strategie, pratica e organizzazione, e questa è un’altra cosa in cui gli studenti possono differenziarsi. In realtà, non c’è un solo mezzo di azione o espressione che possa essere ottimale per tutti gli studenti; fornire opzioni di azione e di espressione è fondamentale.

- Principio III: Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il “perché” dell’apprendimento). L’affettività rappresenta un elemento cruciale dell’apprendimento, e gli studenti si differenziano notevolmente nel modo in cui sono coinvolti e motivati all’apprendimento. Ci sono numerosi motivi che possono influenzare la variazione individuale dell’affettività, come possono essere fattori neurologici e culturali, l’interesse personale, la soggettività, la conoscenza pregressa, insieme ad altre variabili presentate in queste linee guida. Alcuni studenti sono altamente coinvolti attraverso la spontaneità e le novità, mentre altri non sono coinvolti, o anche spaventati da questi aspetti, preferendo la routine rigida. Alcuni studenti preferiscono lavorare da soli, mentre altri preferiscono lavorare con gli altri. In realtà, non c’è un modo di coinvolgimento che possa essere ottimale per tutti gli studenti in tutti i contesti. Pertanto, è essenziale fornire molteplici opzioni di coinvolgimento. (CAST, 2011, Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0)

Riportiamo qui sotto una tabella riassuntiva (Figura 1) dei tre principi sopracitati con i relativi scopi che ci si propone attraverso l’utilizzo dell’approccio universale.

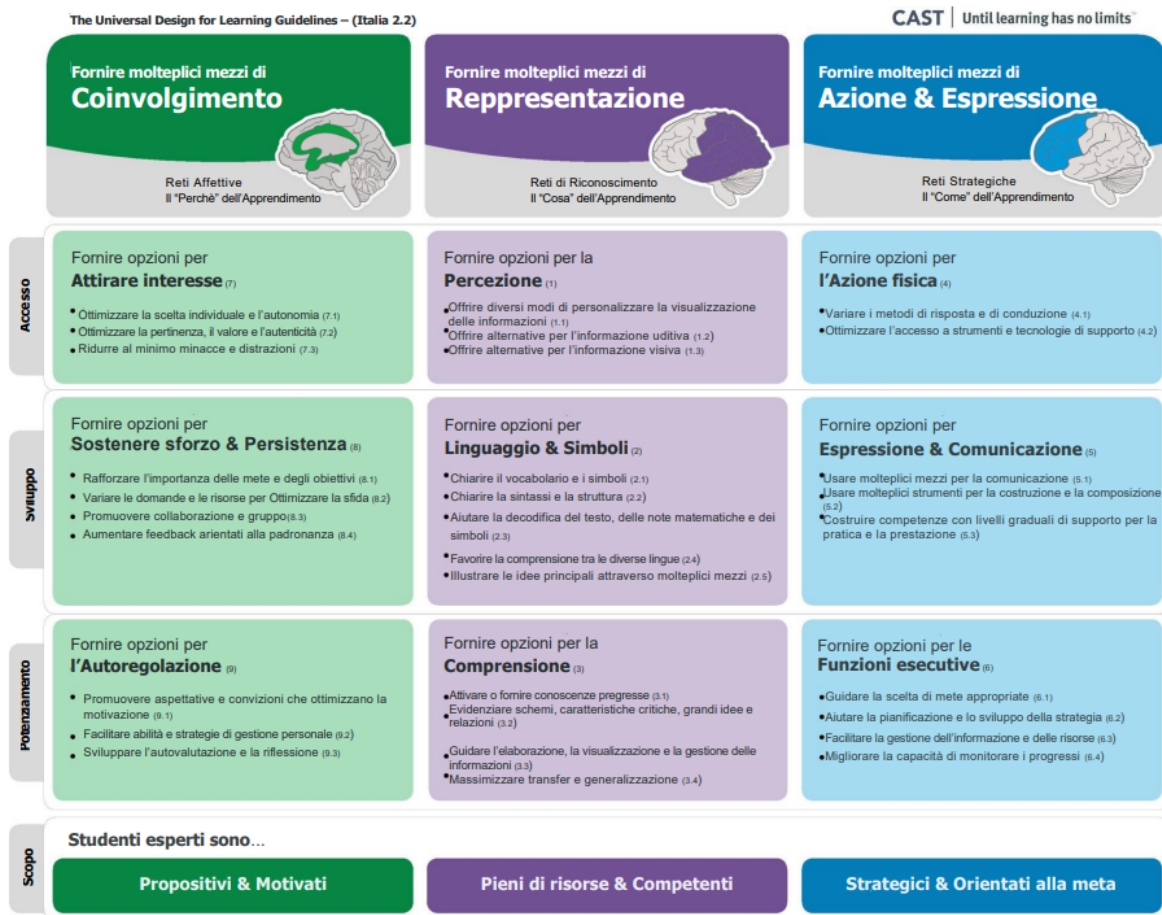


Figura 1: Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. (CAST, 2018).

La Progettazione Universale per l'Apprendimento permette di guidare la didattica riuscendo a fornire flessibilità nelle forme in cui l'informazione è presentata, nei modi in cui gli studenti reagiscono o dimostrano le proprie conoscenze e abilità, nei modi in cui gli studenti sono motivati e coinvolti con il proprio apprendimento; ridurre le barriere nell'istruzione, fornire adattamenti, sostegni e sfide appropriati, e mantenendo elevate aspettative di rendimento per tutti gli studenti. (CAST, 2011)

Attraverso i principi dell'UDL è concepibile la realizzazione di curricula equi, flessibili e orientati al successo. A tal fine si utilizzano strategie didattiche semplici e intuitive, si ricorre a molteplici modalità di rappresentazione, il livello di impegno richiesto è personalizzato sul singolo e la strutturazione dell'ambiente di apprendimento favorisce la valorizzazione dell'unicità di ogni persona (Ghedin, 2017).

È evidente che per fornire flessibilità e universalità, il docente deve pensare e progettare, fin dal principio, con queste considerazioni cercando di usufruire di tutte le conoscenze, gli

strumenti, i materiali che possiede e ha a disposizione. “È una progettazione interattiva, non lineare, nella quale i progettisti «si ritrovano costantemente a girare in tondo, e a ritornare su aspetti della progettazione che necessitano di essere rivisti o ripensati interamente alla luce della riflessione, dei feedback ricevuti da altri e dall’esperienza con coloro che apprendono. Tuttavia, il lavoro di progettazione [...] è idiosincratico: punti di partenza, sequenze e strumenti saranno tanto vari quanto gli utenti individuali e contenuti altrettanto unici» (Benetton e Visentin, p.111).

## 2.7 VALUTAZIONE A SCUOLA E IN EDUCAZIONE FISICA

La valutazione è una delle sfide più critiche e concrete che gli insegnanti di Educazione Fisica si trovano ad affrontare. Rifacendoci alla letteratura internazionale, in particolare ad una revisione dal titolo “Alternative assessment in physical education: a review of international literature” redatta da Lopez-Pastor et al., possiamo riportare che dal 1960 al 1980 in Educazione Fisica era in voga effettuare dei test oggettivi sulle capacità motorie degli studenti. La prevalenza di "test oggettivi" per le capacità motorie e la forma fisica degli alunni come forma di valutazione, è il riflesso di un tipo di Educazione Fisica il cui principale l'obiettivo è allenare le capacità fisiche e le prestazioni degli studenti in base a ciò che Tinning (1996) definisce "discorsi di performance" nell'Educazione Fisica e ad una “razionalità tecnica” che influenza la materia stessa. La review riporta due categorie di forme di valutazione: gli approcci tradizionali di valutazione e gli approcci alternativi. Dei primi fanno parte i Physical Fitness Test (PFTs) che si ritrovano nel 90% dei programmi degli insegnanti di Educazione Fisica. Questa metodologia di valutazione spesso risulta essere un’esperienza negativa per gli studenti e trasmette poca conoscenza soprattutto se si pensa a come gli studenti possano applicarli alla vita reale. Questi approcci sono stati criticati proprio per non essere in grado di generare apprendimento, ma valutano perlopiù variabili particolari come la genetica, lo sviluppo corporeo, la motivazione o specifiche abilità motorie traducendosi in perdita di motivazione da parte degli studenti. Inoltre, lo studio condotto da Veal (1998) ha evidenziato che la maggior parte delle valutazioni degli insegnanti di Educazione Fisica siano di tipo sommativo (54%) rispetto a quelle di tipo formativo (30%), i docenti tendevano a valutare di più la partecipazione e lo sforzo e non la performance o le abilità nei momenti valutativi. Altri ancora criticarono la valenza soggettiva della valutazione proprio perché basata sulla partecipazione e il comportamento, non

sull'oggettività e sull'approccio sistematico, definendo questo tipo di approccio limitativo nella valutazione in Educazione Fisica. Oltre a ciò, questi metodi valutativi vengono definiti "approcci non educativi" sia perché non portano ad un apprendimento e implemento di competenze sia perché i risultati mostrano come agli studenti non sia stato trasmesso il messaggio di un'Educazione Fisica come fonte di salute intesa nella sua più ampia forma di benessere fisico, mentale e sociale. Negli ultimi decenni, invece sono emersi nuovi approcci valutativi che sembrano apportare migliori risultati soprattutto nell'ottica dell'apprendimento, della motivazione e dell'acquisizione di competenze motorie e sociali da parte degli studenti. Come riporta la review, secondo Siedentop e Tannehill (2000), le valutazioni "alternative" sono quelle che differiscono dagli strumenti formali tradizionalmente utilizzati nell'Educazione Fisica, come i PFT, e invece coinvolgono gli studenti nella risoluzione attiva di problemi realistici attraverso la richiesta di nuove informazioni, di conoscenze pregresse e competenze pertinenti. Degli approcci alternativi fanno parte: la valutazione autentica, la valutazione per l'apprendimento, il learning-oriented assessment, la valutazione integrata, il peer assessment e il collaborative assesement. In figura 2 sono riportate le definizioni, prese dalla review, che forniscono le sfumature principali di ogni tipologia di valutazione che gli autori racchiudono sotto un unico termine ombrello: valutazione formativa.



| Types of assessment         | Definition  | References   |
|-----------------------------|---|--|
| Formative assessment        | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Assessment process aimed at enhancing the teaching-learning procedures taking place</li> <li>● Any assessment process which helps: (1) students to learn more and correct their own mistakes; (2) teachers to learn to enhance their teaching practice and; (3) subject or programme development to run at its best.</li> <li>● The main objective is not grading but obtaining information about students, to know how to help students to improve their learning and for the teachers to learn how to enhance their teaching.</li> </ul> | Blázquez (1990), Brockbank and McGill (1999), López-Pastor (2006)  |
| Alternative assessment      | All the assessing techniques and methodologies that transcend traditional assessment methodologies merely based on tests and exams and mainly aimed at grading, with a higher educational value.  | Hopple (2005), Hensley (1997), Zhu (1997), Melograno (1998, 2000), Macdonald and Brooker (1997), Mintah (2003), Hay (2006)   |
| Authentic assessment        | <ul style="list-style-type: none"> <li>● It refers to the fact that assessing techniques, instruments and activities are clearly applied to learning in real-life situations, activities and contexts.</li> <li>● Use of a number of techniques and instruments enabling assessment of different skills and competences in more real-life situations or those translatable to real life, when outside of class</li> </ul>   | Desrosiers <i>et al.</i> (1997), Grehaigne <i>et al.</i> (1997), Melograno (1997, 1998, 2000), Oslin <i>et al.</i> (1998), Veal (1988), Richard <i>et al.</i> (1999), Richard and Godbout (2000), Mintah (2003), Kirk and O'Flaherty (2004), Hay (2006), Hay and Penney (2009) |
| Integrated assessment       | Assessment is integrated within the teaching-learning process and be part of it   | Desrosiers, Genet-Volet and Godbout (1997), Melograno (1997), Richard and Godbout (2000)   |
| Learning-centred assessment | An assessment system typical of educational systems focused on the students' learning. Students achieve a greater performance when using a learning-centred assessment  | Zhu (2007)   |
| Assessment for learning     | Educational assessment must be clearly directed to enhance students learning, instead of just directed to check and grade their performance. The need to move away from a <i>Test Culture</i> to a <i>Learning Culture</i>  | Robinson (1992), Desrosiers, Genet-Volet and Godbout (1997), Evans (2004), Casbon and Spackman (2005), Hay (2006), Hay and Macdonald (2009), Hay (2010), MacPhail and Halbert (2010), Macdonald (2011)   |

Figura 2.: Víctor Manuel López-Pastor, David Kirk ,Eloisa Lorente-Catalán , Ann MacPhail & Doune Macdonald (2013) Alternative assessment in physical education: a review of international literature, Sport, Education and Society, 18:1, 57-76, DOI: 10.1080/13573322.2012.713860

Soffermandoci sulla valutazione autentica, essa viene utilizzata per contrastare la valutazione di situazione, che non riflette né la pratica della vita reale né l'implementazione di conoscenza. Debora Aquario a tal proposito, nel suo libro "Valutare senza escludere" scrive: "La valutazione autentica è volta a valutare non tanto ciò che si sa, tanto ciò che si sa fare con ciò che si sa. Ci si concentra sul raggiungimento delle competenze, individuando le dimensioni che le compongono e i descrittori che consentono di osservarle e valutarle.

Questo approccio è volto a valutare la prestazione autentica, che permette allo studente di mostrare “ciò che sa fare in qualsiasi modo, non nel modo unico e rigido determinato da una prova strutturata” (Aquario, 2015 p.12). In questi termini si ha una sensibilità verso le differenze. Ancora, la valutazione autentica può essere considerata una valutazione che promuove apprendimento e partecipazione rappresentando una variabile contestuale che può agire a favore e in direzione dell’inclusione (Aquario, 2015 p.12).

Tra gli strumenti per una valutazione formativa ritroviamo anche l’autovalutazione (self-assessment) e la valutazione tra pari (peer-assessment). Le ricerche sulla valutazione dell’apprendimento degli studenti e, nello specifico, sulle diverse forme e sugli strumenti possibili, suggeriscono che le procedure che fanno uso dei principi della collaborazione e dell’autovalutazione sono quelle in grado di produrre effetti positivi non solo in termini di risultati scolastici, ma anche sul piano della dimensione relazionale e riflessiva (Aquario, 2015). Queste, sono strategie che permettono di far emergere abilità che hanno a che fare con situazioni di vita reale (real-life situations) e che possono originare conoscenze e capacità di apprendere anche al di fuori delle mura scolastiche. A tal proposito, sempre la letteratura, riporta come in contesti in cui viene utilizzata l’autovalutazione e la valutazione tra pari, si abbia un miglioramento delle capacità sociali e comunicative (Aquario, 2015). Tali pratiche valutative possono essere dunque viste come validi strumenti per promuovere lo sviluppo di capacità personali, professionali, interpersonali utili agli studenti nei loro futuri percorsi di studio e di vita, in virtù della forte dimensione collaborativa e riflessiva che le caratterizza e che le rende veri e propri “strumenti per l’apprendimento” e “modi per promuovere la crescita di persone dotate di capacità riflessive” (Sluijsmans et al., 1998; Aquario, 2015).

È possibile, perciò, far sì che inclusione e valutazione trovino il modo di coesistere in un contesto come è quello scolastico. Se l’inclusione comporta necessariamente un cambiamento di prospettiva, anche il processo valutativo non può rimanere ancorato ai principi tradizionali, che confinano il momento valutativo esclusivamente al fine di un percorso e assegnano ad esso una funzione essenzialmente descrittiva legata alla verifica e alla misurazione. Deve necessariamente cambiare anch’esso per incontrare un paradigma più aperto, flessibile, sensibile alle differenze, in cui diventi possibile concepire la valutazione e utilizzarla nella direzione di un miglioramento dei processi e degli ambienti per stimolare la crescita e l’apprendimento di tutti. (Aquario, 2015)

## 2.8 UNO STRUMENTO VALUTATIVO: IL SOCIOGRAMMA DI MORENO

Il Sociogramma di Moreno è uno strumento valutativo che fu sviluppato da Jacob Levi Moreno nel 1934 per analizzare le relazioni interpersonali all'interno di un gruppo. Alla base di ciò vi è la sociometria, una metodologia che permette di definire quante e quali siano le relazioni interpersonali all'interno di un gruppo. Questo strumento permette di ottenere i pattern di come gli individui si associano tra loro quando agiscono rispetto ad uno specifico obiettivo. Leung & Silberling (2006) hanno condotto uno studio volto a comprendere lo status sociale degli studenti all'interno del gruppo classe, poiché "il clima di classe descrive un ambiente di interazioni in cui insegnanti e studenti apprendono, ma allo stesso tempo riflette i sentimenti soggettivi dei singoli studenti." Ancora, gli autori suggeriscono che l'osservazione degli insegnanti rimanga comunque importante per determinare al meglio le qualità delle relazioni. Abbiamo già discusso di come le relazioni e le interazioni tra pari possano favorire l'apprendimento e di quanto sia importante il senso di appartenenza per creare un contesto inclusivo. Non solo, un'analisi sociometrica permette di definire quali siano i ruoli degli studenti all'interno del gruppo e se vi siano degli studenti che sono esclusi dalle interazioni e dalle relazioni con i pari. L'analisi psicosociale del gruppo-classe, l'individuazione delle dinamiche che vi si instaurano e la precisazione della posizione ricoperta da ogni singolo alunno permettono all'operatore scolastico e sociale di non considerare i soggetti ai quali si rivolge in forma svincolata dai loro contesti relazionali (Cornoldi, Soresi, 1980 p.410).

Per somministrare il Sociogramma è necessario che prima il docente crei un questionario (in Figura A è presentato il questionario fornito agli studenti della classe di intervento) da fornire ai propri studenti.



### QUESTIONARIO

Nome: \_\_\_\_\_  
Cognome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_  
Classe: \_\_\_\_\_

1. Se dovessi organizzare una festa a casa tua, chi inviteresti dei tuoi compagni di classe?  
Indica tre compagni di classe e riporta il loro nome e cognome in ordine decrescente di preferenza.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. Se dovessi organizzare una festa a casa tua, chi **non** inviteresti dei tuoi compagni di classe?  
Indica tre compagni di classe e riporta il loro nome e cognome in ordine decrescente di preferenza.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. Tra i tuoi compagni, chi pensi ti inviterebbe alla sua festa? (domanda 1)  
Indica tre compagni di classe e riporta il loro nome e cognome in ordine decrescente di preferenza.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

4. Tra i tuoi compagni, chi pensi **non** ti inviterebbe alla sua festa? (domanda 2)  
Indica tre compagni di classe e riporta il loro nome e cognome in ordine decrescente di preferenza.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

5. Durante le lezioni di Educazione fisica, chi sceglieresti come compagno di squadra/esercitazione?  
Indica tre compagni di classe e riporta il loro nome e cognome in ordine decrescente di preferenza.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

6. Durante le lezioni di Educazione fisica, chi **non** sceglieresti come compagno di squadra/esercitazione?  
Indica tre compagni di classe e riporta il loro nome e cognome in ordine decrescente di preferenza.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

7. Tra i tuoi compagni, chi pensi ti abbia scelto come compagno di squadra/esercitazione durante le lezioni di Educazione fisica? (domanda 5)  
Indica tre compagni di classe e riporta il loro nome e cognome in ordine decrescente di preferenza.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

8. Tra i tuoi compagni, chi pensi **non** ti abbia scelto come compagno di squadra/esercitazione durante le lezioni di Educazione fisica? (domanda 6)  
Indica tre compagni di classe e riporta il loro nome e cognome in ordine decrescente di preferenza.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

segue

Figura A: questionario somministrato a tutti gli studenti del gruppo-classe di intervento per la creazione del Sociogramma di Moreno. Prima della compilazione sono state fornite le indicazioni base per garantirne la validità e il tempo limite per il completamento (10 minuti).

Il questionario si compone generalmente di quattro domande che riguardano due dimensioni:

- La dimensione affettivo-relazionale: prevede la formulazione di domande che riguardano i rapporti di amicizia, simpatia verso i compagni. Ad esempio: “Con chi passeresti la ricreazione?” oppure “Se avessi la possibilità di scegliere con chi stare in camera in previsione di una futura gita scolastica, chi sceglieresti?”
- Funzionale: ovvero la formulazione di domande che riguardano un compito preciso per cui gli studenti sono portati ad esprimere le loro scelte tenendo conto delle abilità e delle competenze dei compagni. Ad esempio: “Con chi studieresti in preparazione della verifica di matematica?” oppure “Chi vorresti nella squadra di basket?”

Per entrambe le dimensioni le domande vengono poste sia in termini di scelta (“Chi sceglieresti...?”) sia in termini di rifiuto (“Chi non sceglieresti...?”). In merito ai quesiti negativi Cornoldi e Soresi affermano che nonostante vadano posti con cautela, rivestono

un'utilità pratica notevole poiché consentono una più approfondita conoscenza del gruppo favorendo anche l'attivazione di interventi educativi finalizzati proprio all'integrazione di quegli studenti che potrebbero risultare rifiutati e isolati. Oltre ai quattro quesiti, è possibile formulare le domande in modo che ogni studente possa esprimere da chi pensa di essere stato scelto e da chi pensa di essere stato rifiutato. Questo tipo di dato permette di analizzare la consapevolezza di sé di ogni studente all'interno del gruppo e questa viene calcolata in base alle risposte indovinate dagli studenti stessi. Inoltre, è il docente che può determinare un numero definito di scelte da effettuare. Alcuni autori propongono di limitare le scelte a 3 o 5 possibilità, in ogni caso l'attendibilità del test non varia significativamente nel caso di scelte determinate o illimitate (Cornoldi & Soresi, 1980).

Una volta somministrato il questionario sarà necessario passare alla lettura e delle risposte e creare una sociomatrice che permetterà già di ottenere degli indici sociometrici per comprendere lo status sociale di ogni studente. L'analisi della sociomatrice permette anche di creare il Sociogramma per la comprensione delle dinamiche relazionali, l'osservazione di gruppi o sottogruppi e di eventuali studenti esclusi.

### **3. IMPLEMENTAZIONE DI UN'UDA A SCOPO INCLUSIVO**

#### **3.1 IL CONTESTO**

L'Istituto in cui è stato svolto l'intervento è il Liceo Scientifico Pietro Paleocapa di Rovigo. Si tratta del complesso scolastico più grande e più frequentato della città, conta circa 770 studenti distribuiti in 34 classi di diversi indirizzi: tradizionale, scienze applicate e sportivo.

La classe in cui in cui si è realizzato il percorso con la didattica inclusiva è composta da 27 studenti al terzo anno del Liceo Scientifico ad indirizzo sportivo. Il gruppo classe è eterogeneo in merito al rapporto maschi-femmine e si compone di 13 femmine e 14 maschi. Tutti gli studenti hanno sedici anni d'età, tranne M.AC. una studentessa di 17 anni inserita nell'anno corrente all'interno del gruppo classe e proveniente da un altro indirizzo dello stesso Liceo. È importante considerare che la classe proviene da ben due anni di pandemia e per questo i ragazzi hanno perlopiù svolto le lezioni in DAD, privati di tutti gli aspetti socio-relazionali che invece comporta una didattica in presenza. Sia gli insegnanti sia da ciò che si è potuto notare fin dai primi giorni, si può affermare che gli studenti non si conoscano e facciano fatica a relazionarsi e collaborare tra di loro. Si nota infatti, una netta scissione tra la componente maschile e femminile, non solo durante le ore di Educazione Fisica, ma anche nei momenti di spostamento e ricreazione.

Infine, la maggior parte degli studenti abita in città o poco fuori, solo alcuni (T.G., R.GA., DB.S.) provengono da frazioni limitrofe e raggiungono la scuola con i mezzi pubblici.

#### **3.2 OBIETTIVI PROPOSTI**

Abbiamo visto come la letteratura ci informi dell'importanza dell'uso di metodologie didattiche quali il peer-tutoring, il cooperative-learning, il co-teaching e di strategie che il docente può adottare ispirandosi ai principi dell'UDL per poter creare un ambiente inclusivo valorizzando le peculiarità di ognuno. Sebbene l'insegnante possa mettere delle ottime basi per favorire questo processo, sono le interazioni tra pari e le dinamiche relazionali che si verificano all'interno del gruppo che determinano l'inclusione tra gli studenti stessi e possono influire sull'apprendimento. Heagele et al. (2020) hanno riscontrato come le interazioni sociali tra gli studenti siano state identificate sia come facilitatori che come barriere ai fini dell'inclusività. In più, per essere educativa, l'attività motoria e sportiva non

deve creare barriere, porsi come specialistica o specializzarsi in categorie predefinite e separate, «perché proprio nell'incontrare il diverso, nell'interagire, nel testimoniare la differenza che ognuno svela le proprie potenzialità e trova nuovi stimoli di crescita. [...] Non significa dunque lavorare su un solo soggetto e sul suo cambiamento, ma innescare il cambiamento dei due soggetti e/o gruppi di riferimento, in un contesto valorizzante» (Benetton, 2016, p.42). Ancora, riuscire a cogliere gli aspetti positivi e le qualità dei compagni, ovvero saper riconoscere e accogliere la diversità è importante per poter creare un clima piacevole, fatto di un agire che «senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, favorisce altre persone o gruppi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi o aumenta la possibilità di dare inizio ad una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone o dei gruppi coinvolti» (Roche, 1999). Da quanto riporta la letteratura citata nei paragrafi precedenti e supportata da queste ultime considerazioni, per favorire e valorizzare l'aiuto tra compagni facilitando le dinamiche di reciprocità, il peer-tutoring e il cooperative learning sembrano essere due strategie didattiche di successo. Gli obiettivi che ci eravamo preposti con l'intervento di didattica inclusiva, quindi, erano volti a favorire l'interazione tra pari per poter apportare miglioramenti sul fronte delle dinamiche relazionali all'interno del gruppo classe. Il che, parte da una riduzione della scissione dei gruppi creati dagli studenti fino a coinvolgere il più possibile gli studenti più esclusi o emarginati.

La didattica inclusiva ha inoltre lo scopo di favorire la comprensione e l'accettazione delle diversità, includendole prima nella dimensione dell'Educazione Fisica e attraverso questa, poterle trasferire in tutti i momenti di condivisione a scuola, ma non solo.

Con questa metodica si è voluto far comprendere come sia possibile, a partire dal riconoscere le proprie abilità e capacità motorie, che ognuno può essere parte di una grande orchestra per il raggiungimento di una performance musicale in cui tutti, con i propri mezzi, le proprie diversità, concorrono per il miglior risultato possibile sentendosi partecipi e artefici dello stesso.

Capire e cogliere questo concetto permette di avere una veduta ampia e aperta in quello che si va a svolgere e nei contesti in cui si vive insieme agli altri. Pensare la diversità come risorsa e opportunità e non come limite è fondamentale per vivere in un ambiente inclusivo, ma soprattutto per formare delle menti pensanti che in ogni momento considerino la

possibilità che qualcuno con caratteristiche e funzionalità diverse possa partecipare ed essere parte di quello che si sta svolgendo.

### 3.3 L'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

L'Unità di Apprendimento progettata e programmata ha tenuto conto, in primis, degli obiettivi che ci eravamo preposti considerando anche il momento in cui stiamo vivendo. Con ciò si fa riferimento alla condizione di distanziamento sociale imposta dalla pandemia, che ha influito sulla socialità di molti di noi e in particolar modo per le fasce d'età che frequentano gli ambienti scolastici. Il gruppo classe con cui ho lavorato, ha potuto vivere una scuola "pre-pandemia" soltanto durante il primo anno scolastico di Scuola Secondaria di secondo grado. Per il secondo anno di Liceo, infatti, gli studenti hanno perlopiù svolto lezioni in Didattica a Distanza con cui, inevitabilmente, sono stati modificati e interrotti rapporti relazionali che iniziavano ad instaurarsi dal primo anno, dopo un cambio di scuola. Di fatto, una delle prerogative della didattica inclusiva è la flessibilità con cui il docente è portato ad operare e l'importanza di riprogettare in base alla risposta che riceve dagli studenti, quindi grazie alla valutazione continua che egli fa "lo step successivo è solo in parte prevedibile perché dipende dalla risposta delle persone coinvolte" (Aquario, 2018). Pertanto, partendo da una programmazione che prevedeva un totale di sei lezioni abbiamo dovuto aggiungerne una settimana per poter dare ai ragazzi il tempo necessario per poter operare e portare a termine al meglio il loro lavoro. Tutto ciò, è stato possibile sicuramente grazie al Docente Tutor e agli spazi palestra di cui la Scuola dispone. L'importanza della flessibilità e adattabilità nonostante una programmazione progettata e programmata è stata fondamentale. Qui è riportato il piano di lavoro dell'UdA (Figura B) che è stata svolta, in cui è possibile notare la progressione didattica proposta a partire dalle prime due lezioni di avviamento agli sport inclusivi grazie alla presenza della Prof.ssa Sira Miola, insegnante di Educazione Fisica nella scuola secondaria di secondo grado e formatrice EISI (Ente Italiano Sport Inclusivi), che mi ha aiutata con grande esperienza e professionalità all'avviamento del percorso didattico inclusivo.



## Piano di lavoro dell'UdA

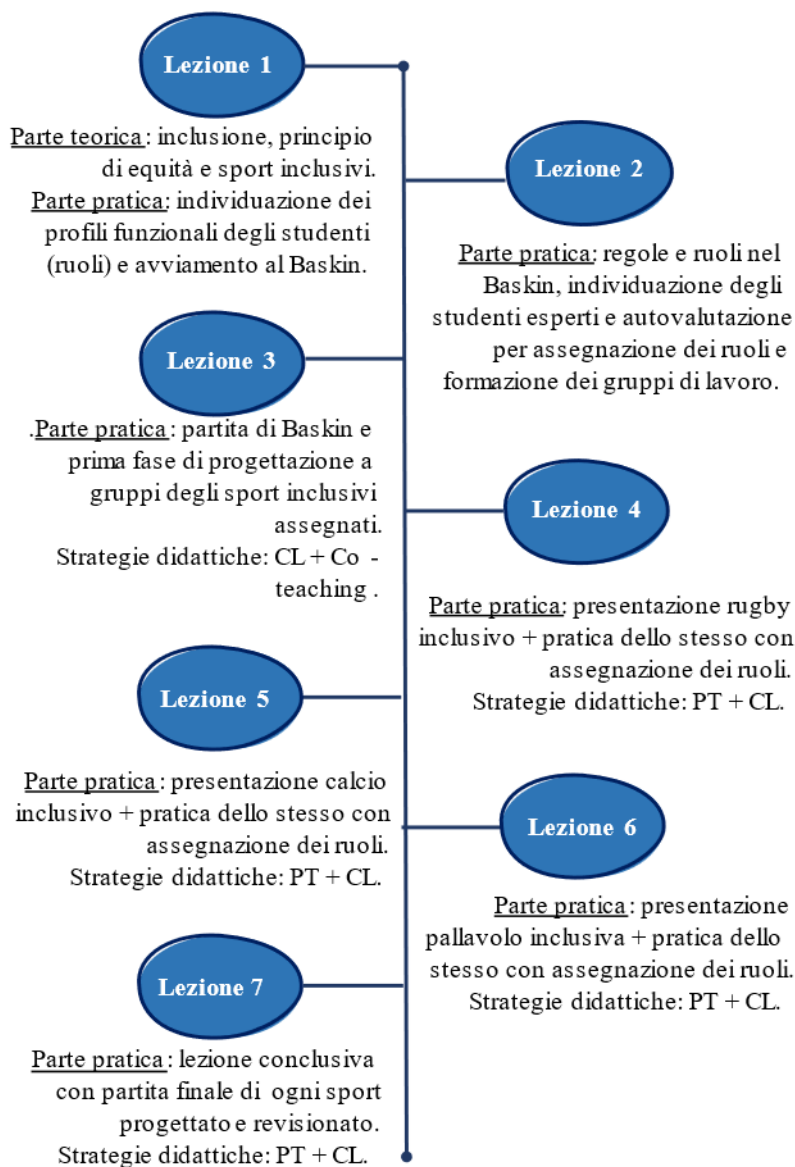


Figura B: piano di svolgimento dell'UdA svolta dalla classe di intervento, comprensiva delle sette lezioni e dei contenuti proposti.

Inoltre, il contenuto e lo svolgimento di ogni singola lezione sono stati progettati e pensati avvalendosi dei tre principi dell'UDL. Trattandosi di una tabella comprensiva di sette lezioni, riporterò una lezione tipo (Tabella 1) in cui ritroveremo gli obiettivi, una descrizione sintetica della lezione, lo sviluppo dettagliato della stessa, le strategie didattiche inclusive utilizzate e l'applicazione dei tre principi dell'UDL.

| N. progressivo della lezione | Finalità della lezione  | Breve descrizione della lezione  | Sviluppo dettagliato della lezione (attività, tempi, materiali, ...)   | Strategie didattiche collaborative (peer tutoring, cooperative learning)  |
|------------------------------|---|--|--|---|
| 4                            | <p>- autovalutarsi nel nuovo sport inclusivo proposto dai compagni</p> <p>- apprendere e mettere in pratica lo sport inclusivo</p> <p>- per gli studenti esperti: far apprendere e allenare i compagni sullo sport da loro creato</p> <p>- esprimere criticamente e in modo costruttivo il proprio pensiero</p> | <p>1. attivazione guidata dai capitani dei gruppi</p> <p>2. presentazione dello sport classico da parte degli studenti esperti + presentazione sport inclusivo</p> <p>2b. autovalutazione sullo sport inclusivo con studenti esperti che guidano i compagni</p> <p>3. gli studenti esperti allenano i compagni per ruolo (peer-tutoring)</p> <p>4. partita dello sport inclusivo</p> <p>5. debriefing (cosa funziona, cosa no? Etc.)</p> | <p>1. attivazione guidata dai capitani dei gruppi. Ogni capitano e vice guideranno l'attivazione del proprio gruppo come meglio credono (con o senza attrezzi) utilizzando lo spazio disponibile suddiviso in 3 spazi uguali.<br/>Tempo: ca 10' minuti</p> <p>2. presentazione del primo gruppo (rugby): dallo sport classico allo sport inclusivo, regolamento di gioco.<br/>I ragazzi saranno seduti in campo ad ascoltare i compagni esperti.<br/>Tempo: ca 10'</p> <p>2b. autovalutazione sullo sport inclusivo con studenti esperti che guidano i compagni.<br/>Suddivisi per gruppi gli studenti proveranno qualche fondamentale dello sport classico per capire che ruolo assegnarsi. Saranno guidati dagli studenti esperti che daranno feedback e consigli pratici sul cosa provare e sull'autovalutazione.<br/>Verranno utilizzati i palloni da rugby e l'attrezzatura dello sport che si andrà a provare (coni, cerchi, conetti etc)<br/>Tempo: 10' -15'</p> <p>3. gli studenti esperti allenano i compagni per ruolo (peer-tutoring)<br/>Ogni gruppo di ruolo di studenti esperti allenerà i compagni di pari ruolo con un esercizio pensato insieme che dovrà contenere anche una sorta di progressione o delle varianti. Questo servirà agli studenti a comprendere meglio situazioni e fondamentali del gioco che verrà poi sperimentato con la partita.<br/>Gli studenti esperti saranno liberi di esprimere le loro conoscenze ai compagni (foglio di allenamento, dimostrazione pratica etc..) e di correggere/ fomire feedback.<br/>Tempo: 25'</p> <p>4. Partita dello sport inclusivo.<br/>Gli studenti esperti gestiranno e organizzeranno spazi e materiali. Arbitreranno la partita dei compagni.<br/>Verrà svolta la partita per poter comprendere il gioco e capire se può funzionare.<br/>Materiale utilizzato: coni, conetti, cerchi, pallone, casacche numerate.<br/>Tempo: ca 30'</p> <p>5. debriefing (cosa funziona, cosa no? Etc.). Momento di riflessione e feedback sia da parte degli studenti esperti che di chi ha giocato e degli insegnanti.<br/>Gli studenti esperti avranno poi modo di prendere spunto, confrontarsi, rivedere e modificare alcune regole dello sport progettato.<br/>Tempo: 10' / parte conclusiva della lezione.</p> | <p>- PT per la parte centrale con esercitazione dei ruoli da parte degli studenti esperti</p> <p>- CL nelle fasi di confronto e riflessione</p> |

| N. progressivo della lezione | I principi dell'UDL  |  |   |
|------------------------------|--|--|---|
| 4                            | <p>Strategie didattiche e attività che rispondono al primo principio (molteplici mezzi di RAPPRESENTAZIONE)</p> <p>- libertà di scelta sul fornire ai compagni il regolamento dello sport inclusivo (spiegazione verbale, presentazione ppt, video, dimostrazione etc..)</p> <p>- esercitazione con PT eseguita con spiegazione verbale, spiegazione grafica, dimostrazione pratica, come meglio credono</p> | <p>Strategie didattiche e attività che rispondono al secondo principio (molteplici mezzi di ESPRESSIONE)</p> <p>1. esprimere a voce le proprie intenzioni anche con dimostrazioni degli esercizi<br/> 2. esprimere le proprie idee e conoscenze come meglio credono (verbalmente, con supporto video, supporto con dimostrazione, supporto grafico)<br/> 2b. espressione motoria in primis con l'esecuzione di gesti motori specifici dello sport proposto<br/> 3. gli studenti esperti sono portati ad esprimersi come meglio credono per farsi comprendere e far capire ai compagni cosa dovranno eseguire. I compagni utilizzeranno l'espressione motoria con in gesti richiesti.<br/> 4. espressione attraverso azioni motorie ma anche verbale (feedback studenti esperti) / dimostrazioni<br/> 5. espressione verbale con confronto a voce/ con dimostrazione.</p> | <p>Strategie didattiche e attività che rispondono al terzo principio (molteplici mezzi di coinvolgimento)</p> <p>- autovalutazione per assegnazione ruoli</p> <p>- proposta di un esercizio e progressione. Qui possono creare coppie, terzetti. Il tutto è gestito dagli studenti esperti che supportano e fanno apprendere ai propri compagni gesti motori e azioni di gioco che loro intendono fondamentali per la riuscita della partita.</p> <p>- obiettivi delle esercitazioni da parte degli studenti esperti ma anche da parte di chi apprende</p> <p>- comprendere se il gioco proposto/giocato funzioni</p> |

Tabella 1: tabella utilizzata per la programmazione di tutte le lezioni dell'UdA. La tabella presentata fa riferimento alla lezione n.4 svolta con il gruppo classe.

Nella programmazione di un'UdA si considerano anche le modalità valutative da utilizzare durante e al termine della stessa. Anche per la valutazione abbiamo ricorso all'utilizzo della prospettiva universale dello Universal Design, della sua attenzione verso la partecipazione di tutti coloro che hanno conosciuto e quindi portato a termine il percorso. Gli strumenti di cui ci siamo avvalsi sono molteplici. Durante il periodo pre-intervento la valutazione è stata considerata ed utilizzata per comprendere il contesto e il gruppo classe. Attraverso l'osservazione e la compilazione di un diario di bordo al termine di ogni lezione, si è potuto tenere traccia dell'evoluzione di comportamenti, situazioni, atteggiamenti barrieranti o facilitanti di tutti gli attori coinvolti nel percorso (il docente, gli studenti, tirocinante, esperto esterno quando presente). Questo strumento ci ha permesso di monitorare e poter supportare qualitativamente ciò che sarebbe potuto emergere dagli altri strumenti valutativi. Non solo, la somministrazione del questionario per la creazione del Sociogramma di Moreno ha potuto definire, infatti, in termini perlopiù quantitativi le dinamiche relazionali e i ruoli degli

studenti all'interno della classe, attraverso il numero di scelte e rifiuti che ogni studente ha ottenuto. Compreso il quadro iniziale, ci si è serviti dei risultati delle osservazioni e dei questionari per poter procedere e presentare il percorso agli studenti. Fin da subito si è voluto far comprendere ai ragazzi quali fossero gli obiettivi dell'UdA intrapresa, focalizzando le attività in palestra sull'inclusione e sull'importanza dell'apporto di ognuno per il raggiungimento di un obiettivo collettivo.

Inoltre, al termine di tutte le lezioni in palestra si è sempre condiviso un momento conclusivo di debriefing in cui gli insegnanti stimolavano gli studenti al confronto e all'esprimere liberamente i propri pensieri sulla lezione svolta o sul lavoro proposto dai compagni di altri gruppi. Questo momento finale di valutazione è risultato sicuramente prezioso sia per gli studenti che per gli insegnanti. Per gli studenti si è trattato di un momento di riflessione, valutazione e condivisione di idee nel rispetto del lavoro di tutti e dell'ascolto di ognuno. Il debriefing ha dato modo alla classe di collaborare grazie all'esternazione di pensieri, feedback e consigli su ciò che si era svolto e su quelle che sono state le sensazioni provate nel partecipare all'attività proposta dai vari gruppi di lavoro. Trattandosi di un percorso a più step, i ragazzi traevano spunti e benefici dai feedback forniti dai compagni e dai docenti per poter apportare modifiche al proprio lavoro e avere dunque modo di riflettere a loro volta su ciò che gli era stato detto, di rielaborarlo contribuendo ad instaurare un clima collaborativo e stimolante. Ancora, a metà del percorso e al termine, è stato somministrato attraverso Google Form un questionario autovalutativo (Figura C) composto di undici domande dieci delle quali, riguardanti sia la dimensione socio-affettiva che motoria, con l'utilizzo della Scala Likert a quattro punti (da per niente a molto) e un'ultima domanda aperta in cui si chiedeva di riflettere trovando un'immagine che potesse rappresentare le lezioni svolte fino a quel momento. Gli studenti sono stati invitati ad utilizzare il loro smartphone per poter rispondere alle domande in totale tranquillità e privacy. È stato possibile somministrare il questionario attraverso la piattaforma "Classroom" di GoogleDrive, per cui ogni insegnante ed ogni studente hanno un proprio indirizzo e-mail istituzionale con cui potervi accedere.

|   |            |      |            |       |
|---|------------|------|------------|-------|
| Ritieni di aver contribuito alla qualità del clima relazionale durante le ore di Scienze Motorie?   | Per niente | Poco | Abbastanza | Molto |
| Ritieni di aver collaborato con tutti i compagni?   |            |      |            |       |
| Ritieni di aver accolto i consigli ricevuti dai compagni?   |            |      |            |       |
| Ritieni di aver dato consigli utili ai compagni?  |            |      |            |       |
| Hai incluso chi era in difficoltà?  |            |      |            |       |
| Hai offerto dei consigli all'insegnante?  |            |      |            |       |
| Hai accolto i consigli dell'insegnante?   |            |      |            |       |
| Ritieni di esserti impegnato/a al meglio delle tue capacità motorie durante le ore di Scienze Motorie?  |            |      |            |       |
| Ti sei impegnato per il raggiungimento dell'obiettivo nelle attività individuali proposte?  |            |      |            |       |
| Ti sei impegnato per il raggiungimento dell'obiettivo nelle attività di gruppo proposte?  |            |      |            |       |
| Domanda finale: Indica un'immagine che possa simboleggiare le lezioni di Scienze Motorie svolte fin qui (considera il solo percorso sugli sport inclusivi). |            |      |            |       |

Figura C: questionario autovalutativo somministrato a metà percorso (terza lezione) e al termine dello stesso.

Il questionario autovalutativo ha permesso ad ogni studente di valutare la propria partecipazione e il proprio contributo in merito alla qualità del clima di classe, alla collaborazione con i compagni e insegnanti, all'inclusione e all'impegno impiegato nelle attività individuali e di gruppo.

I risultati ottenuti dai diversi strumenti di valutazione saranno riportati e commentati nel successivo paragrafo.

### 3.4 ESITI

In questo paragrafo saranno riportati gli esiti ottenuti con l'intervento di didattica inclusiva in Educazione Fisica (Scienze Motorie e Sportive), presentando un confronto tra i dati raccolti dal questionario per la creazione del Sociogramma di Moreno pre-intervento e post-intervento. Non solo, sarà presentata una lettura degli esiti ottenuti dai questionari di autovalutazione somministrati a metà del percorso e al termine dello stesso.

I dati saranno presentati in forma grafica e commentati anche alla luce di ciò che è emerso dal diario di bordo e da ciò che ho potuto osservare per poter meglio comprendere quali siano stati i cambiamenti riportati dopo l'intervento.

## ESITI SOCIOGRAMMA DI MORENO

I primi dati presentati derivano dalle risposte ottenute dal questionario somministrato agli studenti al tempo zero e post-intervento. Verranno riportati i sociogrammi ottenuti dalla lettura dei questionari e dai dati quantitativi delle scelte in ambito affettivo-relazionale prima, e poi quelli ottenuti dalle scelte in ambito funzionale. Contemporaneamente alla lettura delle risposte del questionario sono state create le rispettive sociomatrici e completate con il numero di scelte e rifiuti da ogni studente in riferimento alle risposte date al questionario. La creazione delle sociomatrici (vd. Sezione allegati) è stata indispensabile per ottenere in termini quantitativi il numero di scelte e rifiuti ricevuti da ciascuno studente riuscendo poi a ricavare gli indici per l'individuazione dello Status di ogni studente. Queste matrici hanno permesso inoltre di rendere più snella la creazione dei sociogrammi attraverso il Software gratuito Leaderboardx (<https://timothypratley.github.io/leaderboardx/#/>). Il programma permette di creare i Sociogrammi inserendo le scelte effettuate da ogni studente creando un grafico che permetta di cogliere quali siano le relazioni all'interno di un gruppo così da poter identificare la presenza di gruppi, sottogruppi ed eventuali studenti isolati ed esclusi.

Esiti Sociogrammi in ambito affettivo-relazionale

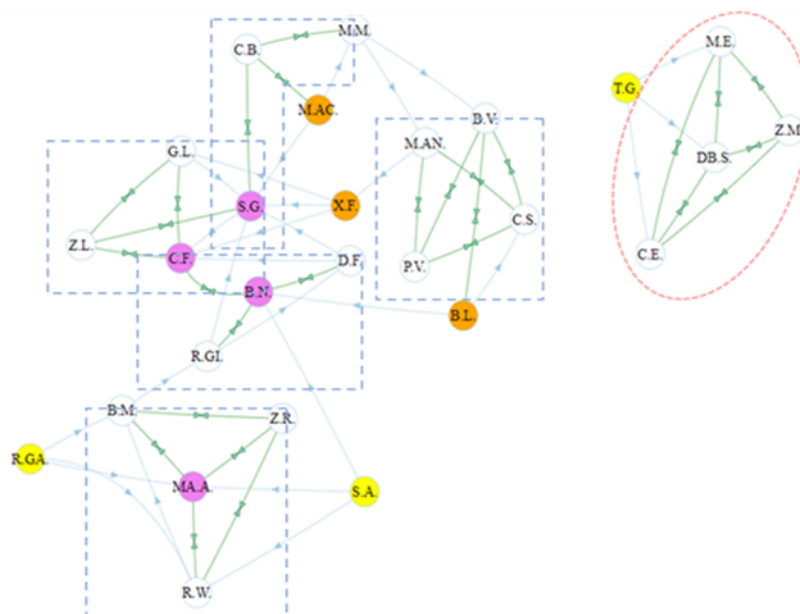
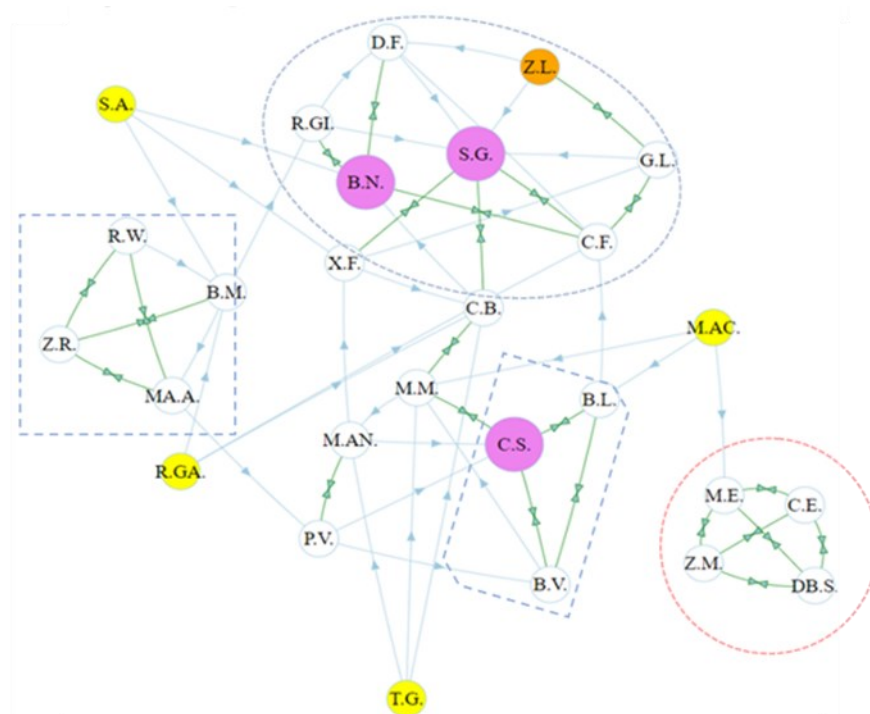


Figura 1. Sociogramma affettivo relazionale scelte PRE-intervento



**Figura 2.** Sociogramma affettivo relazionale scelte Post-intervento

Confrontando i due Sociogrammi (Figura 1 e Figura 2), ottenuti dalle risposte in ambito affettivo-relazionale si può affermare che siano presenti delle differenze tra i due grafici. Se nella situazione pre-intervento si osservano sei gruppi facilmente riconoscibili e distinti, nel post-intervento questa scissione viene meno. Si possono infatti, ritrovare tre dei gruppi precedenti più un quarto gruppo che si compone di studenti che prima facevano parte di due gruppi molto più chiusi. Oltre a ciò, di rilevante importanza è il gruppo composto da cinque ragazze (evidenziato in rosso) che nel pre-intervento si definiva come un gruppo chiuso, ma allo stesso tempo molto isolato dal resto della classe poiché nessuna delle componenti aveva relazioni con altri compagni e altri compagni non le avevano con loro. Nella situazione post-intervento seppur il gruppo rimanga chiuso e ben definito, non si può dire sia isolato poiché una studentessa sceglierebbe una delle componenti del gruppo originario. Sempre lo stesso gruppo, prima composto da cinque studentesse, ora si ritrova con quattro di esse. La studentessa T.G., che al tempo zero sceglieva tre delle componenti del gruppo sotto esame, ma non era ricambiata, ora verte le sue scelte verso altre studentesse. Questo dato è di rilevante importanza poiché, la studentessa si allontana dal gruppo di partenza, un gruppo isolato, avvicinandosi sia in ambito affettivo-relazionale che funzionale a compagne che sono invece sono portate a scegliere studenti appartenenti a gruppi diversi e quindi sono maggiormente inserite nelle dinamiche relazionali di classe. In quest'ottica T.G. sarebbe

orientata ad avere, più facilmente, interazioni con diversi studenti poiché parte di quello che potremmo definire il “nucleo” della classe in cui si verificano scelte che portano studenti di alcuni gruppi definiti ad interagire con compagni di altri gruppi. Le Figure 1a. e 2a. riportano tutti gli studenti con le rispettive scelte e rifiuti ricevuti dai compagni. Attraverso la somma di questi due valori si possono ottenere degli indici che ci permettono di inquadrare lo studente all’interno del gruppo classe.

Identifichiamo, in ambito affettivo-relazionale, gli studenti:

- **Leader** (in rosso), coloro che hanno ricevuto un numero di scelte significativamente maggiore della media ( $\geq 5$ ) e pochi o nessun rifiuto;
- **Popolari** (in verde), coloro che ricevono un numero considerevole sia di scelte che di rifiuti;
- **Di status medio** (in lilla), coloro che hanno ricevuto  $2 \leq \text{scelte} \leq 4$  e rifiuti  $\leq 2$ ;
- **Emarginati** (in arancione), coloro che hanno poche scelte e pochi rifiuti;
- **Esclusi** (in giallo), coloro che hanno ricevuto rifiuti in numero molto maggiore rispetto alle scelte.

|       | SCELTE RICEVUTE | RIFIUTI RICEVUTI |
|-------|-----------------|------------------|
| B.V.  | 4               | 0                |
| B.M.  | 4               | 0                |
| B.L.  | 1               | 0                |
| B.N.  | 5               | 0                |
| C.E.  | 4               | -5               |
| C.F.  | 6               | -6               |
| C.B.  | 3               | -4               |
| C.S.  | 4               | 0                |
| DB.S. | 4               | -6               |
| D.F.  | 2               | -1               |
| G.L.  | 3               | -10              |
| MA.A. | 5               | 0                |
| M.AC. | 1               | 0                |
| M.E.  | 4               | -2               |
| M.M.  | 2               | -2               |
| M.AN. | 3               | -2               |
| P.V.  | 3               | -1               |
| R.GI. | 2               | -1               |
| R.GA. | 0               | -12              |
| R.W.  | 4               | 0                |
| S.G.  | 7               | -3               |
| S.A.  | 0               | 0                |
| T.G.  | 0               | -15              |
| X.F.  | 1               | -1               |
| Z.R.  | 3               | -4               |
| Z.L.  | 3               | -2               |
| Z.M.  | 3               | -4               |

**Figura 1a.** Indici ottenuti dalla sociomatrice affettivo-relazionale pre-intervento

|       | SCELTE RICEVUTE | RIFIUTI RICEVUTI |
|-------|-----------------|------------------|
| B.V.  | 3               | 0                |
| B.M.  | 4               | 0                |
| B.L.  | 3               | -2               |
| B.N.  | 5               | 0                |
| C.E.  | 3               | -9               |
| C.F.  | 6               | -8               |
| C.B.  | 5               | -1               |
| C.S.  | 5               | 0                |
| DB.S. | 3               | -5               |
| D.F.  | 3               | 0                |
| G.L.  | 3               | -10              |
| MA.A. | 3               | -1               |
| M.AC. | 0               | 0                |
| M.E.  | 4               | -1               |
| M.M.  | 5               | -3               |
| M.AN. | 3               | 0                |
| P.V.  | 2               | -1               |
| R.GI. | 2               | 0                |
| R.GA. | 0               | -10              |
| R.W.  | 2               | 0                |
| S.G.  | 7               | -1               |
| S.A.  | 0               | 0                |
| T.G.  | 0               | -16              |
| X.F.  | 3               | -1               |
| Z.R.  | 3               | -5               |
| Z.L.  | 1               | -1               |
| Z.M.  | 3               | -6               |

**Figura 2a.** Indici ottenuti dalla sociomatrice affettivo-relazionale post-intervento



Dagli indici ottenuti pre e post-intervento si nota come B.N. e S.G. siano due studenti leader in questo ambito e mantengano nei due momenti lo stesso ruolo all'interno del gruppo. Lo stesso non si può dire per lo studente MA.A. che risulta essere un leader nella condizione pre-intervento ottenendo diverse scelte e zero rifiuti, mentre successivamente passa allo status medio ottenendo anche un rifiuto. La studentessa C.S. invece, da uno status medio acquisisce un ruolo di leader non avendo neanche un rifiuto e aumentando le scelte ricevute. Altri dati che catturano la nostra attenzione riguardano la studentessa C.E., prima popolare ma poi in un secondo momento esclusa in ambito affettivo-relazionale ottenendo parecchi rifiuti in più rispetto alla condizione pre-intervento. Un'altra differenza di status riguarda M.AC. prima emarginata e poi esclusa, non ricevendo alcuna scelta e alcun rifiuto. Sicuramente, una nota positiva, riguarda lo studente R.GA. che pur essendo molto rifiutato dal gruppo, diminuisce il numero di rifiuti ricevuti nel post-intervento. Ho potuto notare come lo studente sia riuscito ad esprimersi di più con i propri compagni e con gli insegnanti nel corso delle lezioni svolte con la didattica inclusiva.

Per quanto riguarda l'ambito funzionale, ovvero le dinamiche relazionali e le interazioni in Educazione Fisica, i dati verranno presentati allo stesso modo con un confronto grafico tra i due Sociogrammi pre e post-intervento, ottenuti dalle scelte effettuate dagli studenti. Osservando i sociogrammi (Figure 3 e 4) possiamo vedere come in Educazione Fisica (Scienze Motorie e Sportive), già dalla condizione pre-intervento, la classe risulti meno suddivisa in gruppi ben definiti.

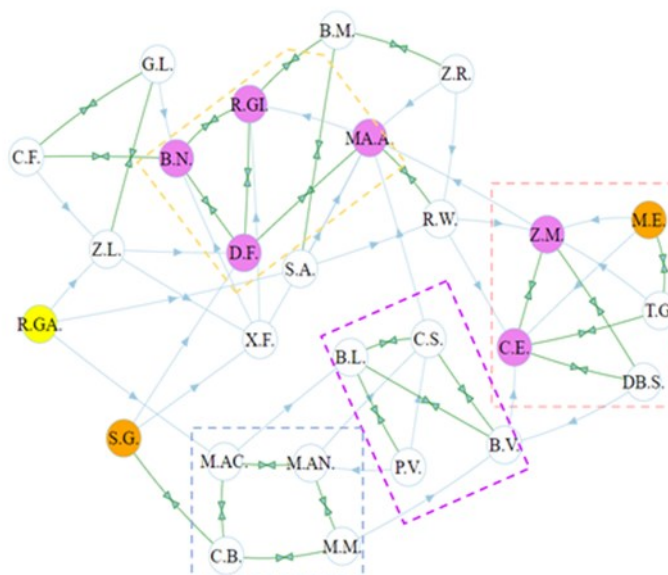


Figura 3. Sociogramma funzionale post-intervento

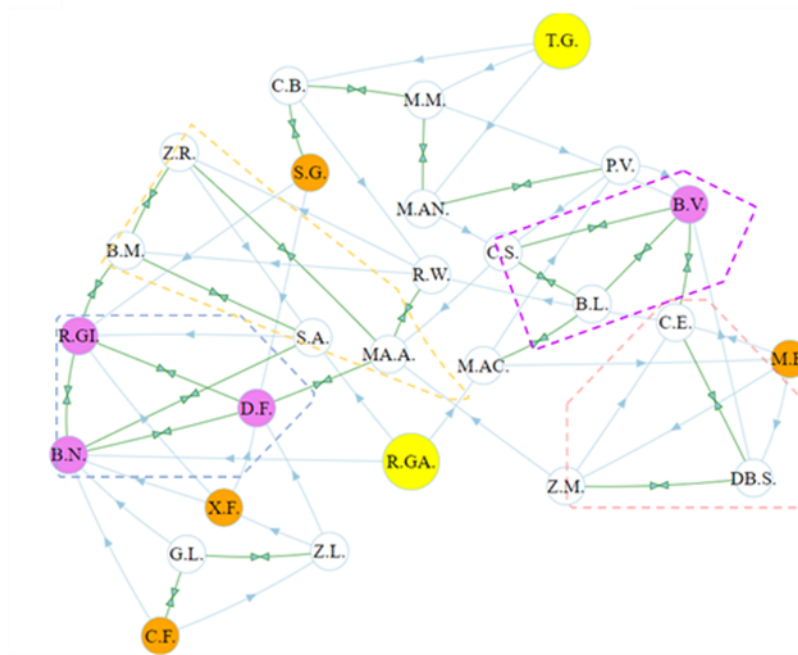


Figura 4. Sociogramma funzionale post-intervento

Infatti, si presentano quattro gruppi facilmente distinguibili, ma non chiusi poiché molti studenti sceglierebbero altri compagni durante le attività motorie. Con il post-intervento la situazione si presenta con la presenza dei quattro gruppi, ma con delle differenze sulla numerosità dei componenti e sulle scelte ricambiate dagli stessi. Il gruppo composto da cinque studentesse (in arancione) nel pre-intervento, perde ben due elementi nel post-intervento. Nel caso di M.E. la studentessa rimane legata nelle scelte al gruppo, ma non è ricambiata da nessuna compagna poiché C.E., Z.M. e DB.S. si scelgono tra di loro e scelgono altri compagni. T.G., invece, inizialmente sceglie tre compagne del gruppo e viene ricambiata in due dei tre casi, nel post-intervento la studentessa invece cambia completamente le sue scelte che vertono su altre compagne che in ambito funzionale non rientrano in un gruppo ben definito. Sempre T.G., non viene scelta da nessuna delle compagne che la ricambiavano nel pre-intervento.

Un altro cambiamento che si può notare riguarda il gruppo (in giallo) composto da quattro studenti, tutti con il ruolo di leader in ambito funzionale. Con il post-intervento la situazione cambia, lo studente M.A.A. infatti, non rientra più a far parte del gruppo precedente, ma viene inserito in un altro gruppo di studenti. Oltre a ciò, il ragazzo perde anche il ruolo di leader

ricevendo meno scelte e più rifiuti. Da quel che ho potuto osservare, lo stesso è stato assente per parecchi giorni nel periodo di lavoro con la didattica inclusiva, potendo collaborare meno con i compagni in presenza e mostrando un atteggiamento a volte sufficiente nei confronti dei compagni e delle attività proposte.

In lilla abbiamo un altro gruppo composto di quattro studentesse che ricambiano tutte le loro scelte al pre-intervento. Questo non si verifica post-intervento poiché P.V., che comunque risultava la ragazza meno ricambiata nella condizione iniziale, non viene scelta da nessuna delle compagne. P.V. viene invece scelta da altri studenti che prima non la sceglievano in ambito funzionale e ricambia la scelta con la studentessa M.AN. Analizzando le diverse scelte, queste si possono ricondurre al fatto che questi studenti abbiano più volte assunto lo stesso ruolo all'interno dei loro gruppi di lavoro e durante le lezioni in palestra portandoli ad avere una maggior affinità e maggior dialogo durante le lezioni stesse.

Infine, possiamo notare come il gruppo composto da quattro studentesse (in azzurro), ben definito e consolidato nel pre-intervento venga poi a sciogliersi. Alcune mantengono le stesse scelte, mentre altre scelgono e vengono ricambiate da altri compagni come se si fossero create delle nuove solide interazioni che prima non erano prese in considerazione.

Comunque, un quarto gruppo si presenta al post-intervento (in azzurro) ed è composto da quattro studenti che in ambito funzionale si ritrovano spesso a lavorare insieme e collaborare. Per quanto riguarda gli indici ottenuti in ambito funzionale (figura 3a. e 4a.), possiamo notare come quattro studenti risultino leader ottenendo molte scelte da parte dei compagni. Al post-intervento la situazione cambia poiché MA.A. perde il proprio status di leader ottenendo meno scelte e più rifiuti (studente popolare) a favore di B.V. una studentessa molto disponibile con tutti i compagni e con molte capacità in ambito motorio.

Un dato piuttosto rilevante riguarda la studentessa DB.S., molto rifiutata e poco scelta nella situazione pre-intervento tanto da risultare esclusa, che nel post-intervento acquisisce lo status medio ricevendo solo un rifiuto rispetto ai 6 iniziali.

G.L., R.GA., T.G., Z.R., sono gli altri studenti esclusi al pre-intervento. Solo Z.R. acquisisce un ruolo di studente popolare nel post-intervento, grazie alle maggiori scelte ricevute mentre i rifiuti rimangono gli stessi. R.GA. e T.G. rimangono studenti esclusi, ma ricevono meno rifiuti nel post-intervento.

Interessante è notare la posizione della studentessa M.M., che da uno status medio passa ad avere molti più rifiuti rispetto alle scelte, quindi ad essere considerata esclusa. Sia G.L. che

M.M. sono due studenti con un carattere forte che tendono ad ascoltare poco gli altri imponendo le loro idee.

|        | SCELTE RICEVUTE | RIFIUTI RICEVUTI |
|--------|-----------------|------------------|
| B.V.   | 4               | 0                |
| B.M.   | 3               | -3               |
| B.L.   | 4               | 0                |
| B.N.   | 5               | 0                |
| C.E.   | 6               | -5               |
| C.F.   | 2               | -4               |
| C.B.   | 3               | -3               |
| C.S.   | 4               | 0                |
| DB.S.  | 2               | -6               |
| D.F.   | 5               | 0                |
| G.L.   | 2               | -8               |
| MA.A.  | 7               | -1               |
| M.A.C. | 3               | 0                |
| M.E.   | 1               | -1               |
| M.M.   | 2               | -4               |
| M.A.N. | 3               | 0                |
| P.V.   | 1               | 0                |
| R.GI.  | 5               | 0                |
| R.GA.  | 0               | -16              |
| R.W.   | 3               | -1               |
| S.G.   | 1               | -2               |
| S.A.   | 2               | -1               |
| T.G.   | 2               | -14              |
| X.F.   | 2               | -1               |
| Z.R.   | 1               | -6               |
| Z.L.   | 3               | -1               |
| Z.M.   | 5               | -4               |

Figura 3a. Indici ottenuti dalla sociomatrice funzionale pre-intervento

|        | SCELTE RICEVUTE | RIFIUTI RICEVUTI |
|--------|-----------------|------------------|
| B.V.   | 6               | 0                |
| B.M.   | 4               | -1               |
| B.L.   | 3               | 0                |
| B.N.   | 7               | 0                |
| C.E.   | 4               | -2               |
| C.F.   | 1               | -3               |
| C.B.   | 3               | -2               |
| C.S.   | 4               | -1               |
| DB.S.  | 3               | -1               |
| D.F.   | 6               | 0                |
| G.L.   | 2               | -8               |
| MA.A.  | 5               | -3               |
| M.A.C. | 2               | -3               |
| M.E.   | 1               | -1               |
| M.M.   | 3               | -8               |
| M.A.N. | 3               | 0                |
| P.V.   | 2               | -1               |
| R.GI.  | 6               | 0                |
| R.GA.  | 0               | -15              |
| R.W.   | 3               | -2               |
| S.G.   | 1               | -2               |
| S.A.   | 4               | -3               |
| T.G.   | 0               | -13              |
| X.F.   | 1               | -1               |
| Z.R.   | 3               | -6               |
| Z.L.   | 2               | 0                |
| Z.M.   | 2               | -5               |

Figura 4a. Indici ottenuti dalla sociomatrice funzionale post-intervento

### CONFRONTO TRA AMBITO AFFETTIVO-RELAZIONALE E FUNZIONALE

Un ulteriore confronto che possiamo operare con i dati che abbiamo ottenuto dai questionari è sicuramente il confronto del gruppo classe in ambito affettivo-relazionale rispetto all'ambito prettamente funzionale, ovvero per le attività che riguardano l'Educazione Fisica. A livello macro, si può osservare che i sei gruppi che si vengono a creare in ambito socio-relazionale sono da subito ben definiti, gruppi perlopiù chiusi e formati da soli maschi o sole femmine ad eccezione di un solo gruppo. In ambito funzionale invece, la situazione che si presenta è differente poiché i gruppi che si individuano sono quattro di cui uno completamente differente rispetto all'ambito affettivo-relazionale.

Inoltre, considerando alcuni casi specifici, le differenze che si presentano sono molto evidenti. Prendiamo ad esempio lo studente S.G., un leader per quanto riguarda l'ambito affettivo-relazionale, poiché è lo studente che riceve più scelte in assoluto. Lo stesso non si può dire per l'ambito funzionale, in cui lo studente risulta un emarginato ottenendo una sola

scelta. Oltre a questo caso specifico e significativo, ci sono altri casi in cui gli studenti che appartengono ad un gruppo ben definito in ambito affettivo-relazionale tendono poi a non essere considerati in ambito funzionale o viceversa.

Se lo stesso confronto viene fatto con i dati post-intervento possiamo notare come in ambito affettivo-relazionale si individuino quattro gruppi ben definiti, un numero minore rispetto ai dati pre-intervento. In ambito funzionale invece, i gruppi ben riconoscibili sono comunque quattro, ma non sono i medesimi ottenuti con le risposte di ambito affettivo-relazionale. Anche qui, alcuni studenti considerati in un ambito tra i leader, perdono il ruolo nell'altro. È il caso degli studenti D.F. ed R.GI. che assumono il ruolo di leader in ambito funzionale con molte scelte e zero rifiuti, mentre in ambito affettivo-relazionale mantengono uno status medio. S.A. è uno studente che risulta escluso in ambito affettivo-relazionale, ma che nel post-intervento viene molto considerato in ambito funzionale rientrando anche in uno dei gruppi definiti. Non solo, lo studente riceve anche più scelte in ambito affettivo con i dati raccolti post-intervento. Si tratta di uno studente che ha contribuito e partecipato molto alle lezioni di didattica inclusiva, interagendo con gli insegnanti e collaborando con la maggior parte dei compagni

### *CONSAPEVOLEZZA DI SÉ*

Un altro dato che si è potuto determinare grazie alle risposte raccolte dagli studenti, è il dato della consapevolezza di sé. Il questionario, infatti, presentava quattro domande in cui si chiedeva agli studenti di indicare secondo loro, da quali compagni erano stati scelti o non scelti alle rispettive domande. Calcolando quante risposte esatte sono riusciti ad indovinare, rispetto alle scelte o ai rifiuti effettivamente ricevuti, si è ottenuta la percentuale della consapevolezza di sé. Qui di seguito sono presentate le tabelle con le relative percentuali al pre-intervento e al post-intervento.

Confrontando i punteggi percentuali possiamo affermare che:

- il 44,4%, ovvero 12/27 studenti migliorano la loro consapevolezza all'interno della classe;
- il 14,8%, ovvero 4/27 studenti mantengono invariata la loro percentuale di consapevolezza all'interno della classe;
- il 40,7%, ovvero 11/27 studenti peggiorano la loro consapevolezza all'interno della classe.

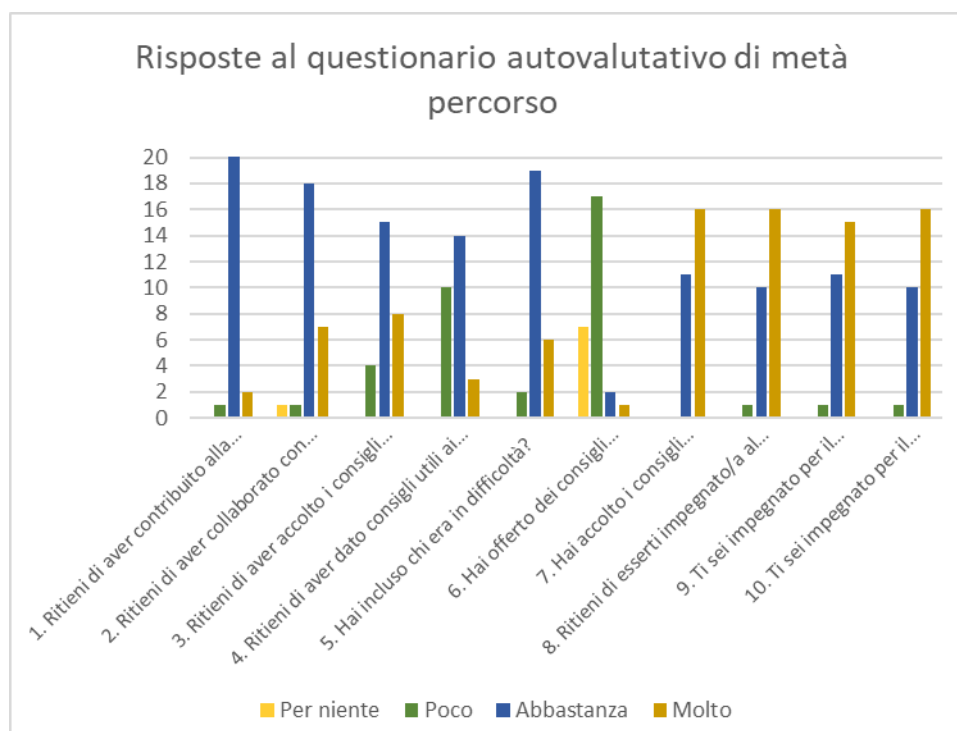
Andando ad analizzare più nello specifico (figura 5), possiamo sostenere che gli studenti che maggiormente hanno migliorato la loro consapevolezza (C.E., DB.S., D.F., M.M., S.A. e Z.R.) sono anche coloro che più hanno variato il loro status all'interno del gruppo classe. Sicuramente, alcuni di loro hanno partecipato molto attivamente alle lezioni rispondendo ai quesiti degli insegnanti, ma anche mettendosi in gioco e collaborando con i compagni per la miglior riuscita del lavoro. Coloro che invece hanno peggiorato maggiormente la loro consapevolezza (G.L., M.E., R.GA., T.G., Z.L.) sono gli studenti che meno si sono esposti durante le attività o hanno apportato idee non sempre condivisi dagli altri. Inoltre, R.GA. e T.G. sono gli studenti che né pre-intervento né post-intervento sono rientrati a far parte di un gruppo o di dinamiche relazionali in cui venissero corrisposti.

| % consapevolezza pre-intervento |     | % consapevolezza post-intervento |     |
|---------------------------------|-----|----------------------------------|-----|
| B.V.                            | 42% | B.V.                             | 50% |
| B.M.                            | 42% | B.M.                             | 33% |
| B.L.                            | 33% | B.L.                             | 42% |
| B.N.                            | 42% | B.N.                             | 50% |
| C.E.                            | 67% | C.E.                             | 83% |
| C.F.                            | 75% | C.F.                             | 67% |
| C.B.                            | 50% | C.B.                             | 58% |
| C.S.                            | 50% | C.S.                             | 50% |
| DB.S.                           | 42% | DB.S.                            | 67% |
| D.F.                            | 25% | D.F.                             | 42% |
| G.L.                            | 75% | G.L.                             | 58% |
| MA.A.                           | 50% | MA.A.                            | 42% |
| M.AC.                           | 17% | M.AC.                            | 17% |
| M.E.                            | 33% | M.E.                             | 17% |
| M.M.                            | 33% | M.M.                             | 50% |
| M.AN.                           | 33% | M.AN.                            | 25% |
| P.V.                            | 25% | P.V.                             | 17% |
| R.GI.                           | 33% | R.GI.                            | 42% |
| R.GA.                           | 42% | R.GA.                            | 25% |
| R.W.                            | 33% | R.W.                             | 25% |
| S.G.                            | 33% | S.G.                             | 42% |
| S.A.                            | 0%  | S.A.                             | 17% |
| T.G.                            | 67% | T.G.                             | 50% |
| X.F.                            | 17% | X.F.                             | 17% |
| Z.R.                            | 33% | Z.R.                             | 67% |
| Z.L.                            | 33% | Z.L.                             | 17% |
| Z.M.                            | 58% | Z.M.                             | 58% |

Figura 5. Percentuale della consapevolezza di sé, confronto dei dati pre-intervento e post-intervento.

## ESITI QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE

A pagina 37 è stato riportato integralmente il questionario di autovalutazione proposto agli studenti a metà del percorso, precisamente alla terza lezione, e al termine dello stesso, ovvero alla settima lezione. Per gli studenti assenti il giorno della somministrazione dello stesso è stato chiesto di compilarlo ugualmente da casa, dato che era sufficiente accedere con il proprio indirizzo e-mail istituzionale facendo riferimento alle lezioni sugli sport inclusivi a cui avevano partecipato fino a quel momento. Dalle risposte date nei due momenti è stato possibile fare un confronto dei risultati di metà percorso rispetto ai risultati di termine percorso e le conseguenti considerazioni. Si riporta qui un confronto grafico (Grafico 1.) delle risposte ottenute alla prima somministrazione e alla seconda somministrazione del questionario di autovalutazione.



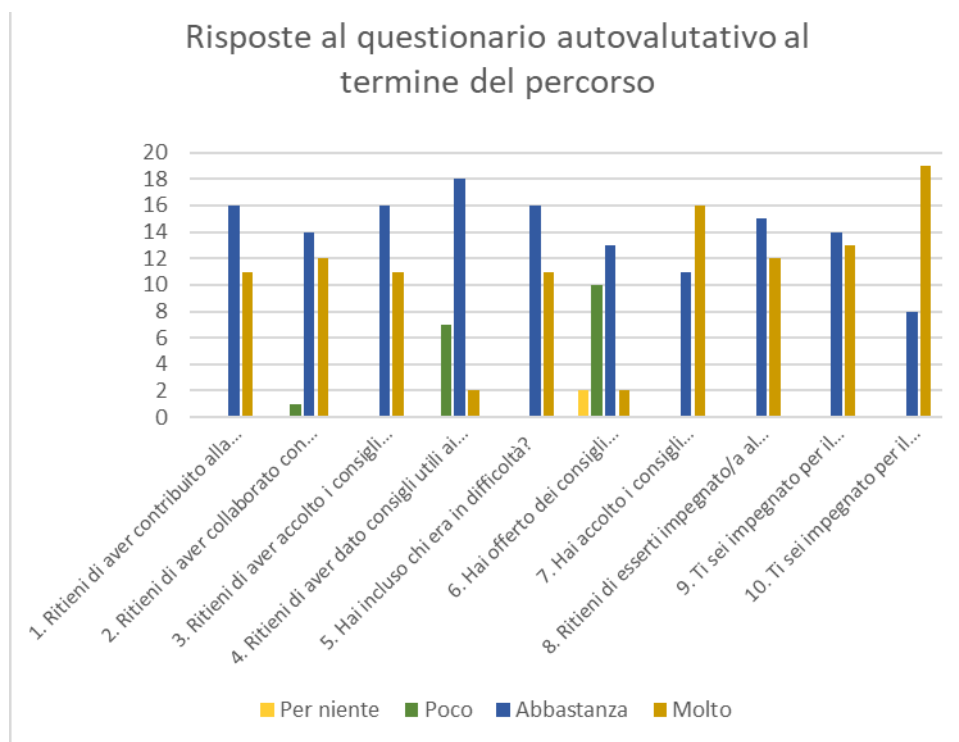


Grafico 1: il grafico sovrastante riporta i 10 item in ascissa con il relativo numero di risposte in ordinata, date alla prima somministrazione di metà percorso. Il grafico sottostante, invece, si riferisce alle risposte date al termine del percorso.

Confrontando i due grafici si può notare come per gli item riferiti alla dimensione affettivo-relazionale (domanda dalla 1 alla 7) le risposte “Molto” e “Abbastanza” fornite al termine del percorso siano aumentate, come osservabile dalle colonne azzurre e arancioni del grafico sottostante se comparate a quelle del grafico di metà percorso. In particolare, ciò si può affermare per gli item che riguardano il contributo apportato al clima relazionale (domanda 1), l’aver collaborato con i compagni (domanda 2), l’aver fornito e accolto consigli dei pari (domande 3 e 4) e l’aver incluso chi era in difficoltà (domanda 5). Se per la partecipazione e il coinvolgimento con gli altri studenti, gli stessi riportano un maggior coinvolgimento al termine del percorso, anche nei confronti dell’insegnante è aumentata la collaborazione e il coinvolgimento (domanda 6) mentre l’ascolto e l’accoglienza dei consigli dei docenti è rimasta la stessa durante tutto il percorso (domanda 7). Focalizzandoci, invece, nella dimensione funzionale (domande dalla 8 alla 10) riguardante l’impegno impiegato nelle attività individuali e di gruppo proposte, si nota come gli studenti ritengano di essersi sempre impegnati (un solo studente risponde “poco” a metà percorso). Però, se per l’impegno profuso nelle attività individuali si ha un decremento (2 studenti in meno rispetto alle risposte di metà percorso) delle risposte “molto”, lo stesso non si può dire per le attività di gruppo in



cui invece si verifica un aumento delle risposte “molto” a tale item. Si può dire che le attività proposte sono state ben accolte dalla maggior parte degli studenti e che gli stessi hanno contribuito al processo di inclusione e collaborazione con gli altri con impegno e partecipazione. Non solo, le strategie didattiche adottate e l’UdA proposta sono state ben percepite e apprezzate dagli studenti. A tal proposito saranno riportate le risposte più significative (Figura 6) alla domanda n.11: “Indica un'immagine che possa simboleggiare le lezioni di Scienze Motorie svolte fin qui e commentala utilizzando al massimo 4 righe. (considera soltanto il percorso sugli sport inclusivi)”.

- Un podio con gli scalini tutti allo stesso livello perché nessuno è stato escluso
- un nodo in una corda perché abbiamo collaborato legando tra di noi
- Il passaggio della palla da un ruolo superiore ad un ruolo inferiori in quanto una persona con più conoscenze da la possibilità a una persona inesperta o non ancora capace di fare punto e contribuire alla riuscita della squadra
- Credo che un'immagine che possa simboleggiare queste lezioni di scienze motorie sia l'inclusione e l'unità della classe che non si vede sempre nelle altre lezioni
- Un abbraccio perché rappresenta l'amicizia e la solidarietà come il scopo dei giochi inclusivi
- Collaborazione, poiché abbiamo collaborato tutti insieme per il raggiungimento di un medesimo obiettivo.
- Un'immagine che può simboleggiare le lezioni di scienze motorie è l'applauso, un simbolo che indica il successo. In questo caso, il successo nell'aver incluso tutti
- Credo che l'immagine più adatta sia la pianta(albero) perché la pianta parte da zero come noi, cresce come noi e infine raggiunge un massimo come noi con questa lezione
- Un abbraccio perché non importa quanto una persona sia alta o bassa, magra o robusta, maschio o femmina...l'abbraccio è un gesto che si può sempre fare e che porta gioia e felicità in tutti, così come l'inclusione che consente a tutti di far parte di un qualcosa, di dare il meglio delle proprie qualità sempre e di essere felice dei propri risultati.
- A me viene in mente una squadra qualsiasi, di uno sport
- qualsiasi, i cui giocatori collaborano l'uno con l'altro, cercando di migliorarsi nonostante le diverse capacità di cui dispongono
- I lacci delle scarpe, sono tutti intrecciati anche se è un filo unico
- un'immagine che credo possa rappresentare il lavoro svolto in queste lezioni è una catena di montaggio perché ognuno aggiungendo un "pezzo" al lavoro ha contribuito a formare il gioco finale
- Un giocatore con la casacca 3 e un giocatore con la casacca 5 che si stringono la mano.
- un puzzle, nonostante I pezzi siano diversi sono perfetti per essere incastrati così come sono e creare qualcosa di perfetto
- "La gioia di un numero due di aver fatto un punto per la sua squadra e di conseguenza la felicità di tutti i suoi compagni"
- L'immagine che mi fa pensare a queste lezioni è un gruppo di ragazzi, tutti con un trofeo perché nonostante le nostre difficoltà siamo riusciti tutti a vincere, nei nostri limiti e non soltanto quei pochi che di solito giocano perché sono più abili

Figura 6: l'immagine riporta le risposte più significative alla domanda n.11 del questionario autovalutativo. Tali risposte sono state fornite dagli studenti al termine dell’UdA, alla lezione conclusiva degli sport inclusivi.

Ripercorrendo le risposte date si può notare come il termine inclusione (in azzurro) o frasi riconducibili al significato della stessa si ritrovino nella maggior parte delle risposte. Se i più

Ripercorrendo le risposte date si può notare come il termine inclusione (in azzurro) o frasi riconducibili al significato della stessa si ritrovino nella maggior parte delle risposte. Se i più hanno ritenuto di riportare tali immagini di inclusione e successo (es “gruppo di ragazzi che alzano un trofeo”, il puzzle, “il podio formato da scalini allo stesso livello”) in cui si sottolinea l’importanza della valorizzazione degli altri, dell’accettazione delle diversità che portano ad un successo comune, molti altri hanno ritenuto più significativo riportare immagini e frasi riconducibili alla collaborazione con gli altri (in giallo). Ritroviamo infatti gesti motori (il passaggio), gesti affettivi (l’abbraccio, la stretta di mano) e sentimenti (in rosa) che i ragazzi hanno provato nei momenti in palestra e che si associano all’inclusione e alla collaborazione. Insomma, inclusione e collaborazione sono le immagini che maggiormente sono risultate significative per i ragazzi sia perché hanno portato loro al successo dopo aver raggiunto un obiettivo comune sia perché hanno portato sentimenti positivi e condivisi con altri compagni, quali: gioia e felicità.

### *ESITI DIARIO DI BORDO*

Un altro strumento utilizzato per valutare qualitativamente le interazioni che contribuiscono alle dinamiche relazionali e la processualità dei cambiamenti osservabili durante il mio percorso con il gruppo-classe, è stata la compilazione di un diario di bordo che ho compilato al termine di ogni lezione di Scienze Motorie svolta dalla classe. Fin dal mio primo inserimento ho potuto notare come la classe mostrasse una netta scissione tra maschi e femmine che formavano gruppi o coppie omogenee per le attività curriculari proposte dall’insegnante di riferimento. Lo stesso è risultato più volte un facilitatore per far sì che gli studenti formassero nuove coppie o gruppi di lavoro, mettendo anche delle regole sulla formazione delle squadre (es. formare gruppi misti oppure formare squadre in cui ci siano almeno 3 femmine). Oltre a questo, ho rilevato che gli atteggiamenti e le interazioni facilitanti (incoraggiamenti, supporto, feedback positivi) degli studenti verso i pari si riferivano sempre a coloro che facevano parte del medesimo gruppo. Atteggiamenti barrieranti si verificavano perlopiù da due studenti che spesso risultavano critici e svalutanti nei confronti dei compagni o dalla scarsa collaborazione degli studenti tra di loro o con l’insegnante. Con l’avviamento dell’UdA sugli sport inclusivi, già dalla prima lezione con la Prof.ssa Miola, gli studenti sono stati portati ad agire supportando e incitando i compagni, in particolare i maschi hanno incitato le ragazze nel corso delle varie attività proposte e sono emersi interventi e idee da alunni che solitamente preferivano non esprimersi. Con la

formazione dei gruppi di lavoro e la richiesta di cooperare alla creazione di uno sport inclusivo, la maggior parte degli studenti partecipava, collaborava e prendeva iniziativa all'interno del proprio gruppo di lavoro. Non solo, il condividere e proporre il proprio sport inclusivo al resto della classe ha portato alla luce un notevole senso di collaborazione, impegno e confronto costruttivo da parte dei più. Gli atteggiamenti barrieranti che ho potuto notare provenivano ancora dai due studenti che fin dal mio inserimento mostravano superiorità o tendevano a svalutare alcuni compagni con battute e risate. Giungendo al termine dell'UdA, la lezione conclusiva ha riportato atteggiamenti responsabili, estrema organizzazione, partecipazione e supporto da parte di tutta la classe con momenti di vero tifo verso i compagni impegnati nella partita. Inoltre, a conclusione dell'UdA, con l'ultimo debriefing, sono stati molti gli studenti che hanno voluto esprimere il proprio parere verso i giochi proposti dai compagni e le sensazioni provate nel partecipare, cosa che prima non risultava così spontanea. Alcuni studenti hanno fornito feedback positivi ai compagni per le modifiche apportate al gioco rispetto alle lezioni precedenti, convenendo che grazie a queste il gioco risultasse più dinamico e inclusivo. Altri, hanno espresso il loro parere sui giochi proposti rimarcando in quale gioco si siano maggiormente divertiti e si siano sentiti inclusi (una studentessa ha detto di essersi particolarmente divertita con il "Vollin" proposto dai compagni poiché si è sentita inclusa e parte del raggiungimento della vittoria per la propria squadra). L'UdA è stata utile nel creare interazioni di supporto, collaborazione tra pari, accettazione e conoscenza delle diversità presenti in classe. Infatti, nelle lezioni successive, a UdA terminata, ho potuto comunque osservare che alle proposte del docente di riferimento gli studenti formavano coppie di lavoro differenti rispetto all'inizio, anche miste (maschio-femmina), e che gli studenti più esclusi T.G. e R.GA. in più occasioni sono stati scelti come compagni di lavoro per svolgere le esercitazioni.

#### *ESITI: DATI CONCORDANTI O DISCORDANTI?*

Avendo avuto modo di confrontare e ripercorrere i risultati ottenuti dai diversi strumenti valutativi, possiamo affermare che gli esiti del Sociogramma di Moreno sono valorizzati dal supporto delle osservazioni evidenziate dal diario di bordo. Gli studenti maggiormente esclusi e rifiutati (T.G. e R.GA.) ricevono meno rifiuti nel post-intervento nel caso di R.GA. in entrambi gli ambiti, mentre per T.G. solo in ambito funzionale. Le osservazioni riportate dal diario di bordo confermano un maggior coinvolgimento e un avvicinamento dei due studenti al resto della classe a conferma di ciò che riscontriamo per T.G. dalle risposte date

dal Sociogramma. La stessa, all'inizio appartenente ad un gruppo isolato, si stacca dal gruppo scegliendo studentesse maggiormente inserite nel gruppo-classe e con cui collabora anche al termine dell'UdA. Non solo, dai questionari autovalutativi si comprende come gli studenti abbiano aumentato il loro impegno verso le attività proposte, ma anche verso un miglioramento del clima di classe cercando di aiutare e collaborare tra di loro. Questo dato è ancora una volta confermato dalle osservazioni riportate sul diario di bordo, in cui sono maggiori le situazioni in cui gli studenti hanno agito da facilitatori che da barriere. È bene precisare che le osservazioni riportate riguardano solo il contesto delle lezioni di Educazione Fisica (Scienze Motorie e Sportive), mentre il questionario per la creazione del Sociogramma di Moreno inquadra il gruppo classe sia nell'ambito-affettivo relazionale che funzionale. Un altro dato concordante riguarda l'atteggiamento degli studenti nei confronti dei docenti, il questionario autovalutativo riporta come gli studenti abbiano aumentato il loro apporto partecipativo e collaborativo nei confronti dei docenti e ciò, lo si può confermare dalle osservazioni riportate nel diario di bordo che mostrano una maggior apertura degli studenti ad interagire con gli insegnanti, seppur all'inizio sia stato necessario motivarli al confronto.

## 4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

### 4.1 BREVE SVILUPPO

Il percorso di didattica inclusiva in Educazione Fisica (Scienze Motorie e Sportive) si è svolto con la progettazione e lo sviluppo di un percorso di sette lezioni. Le prime due lezioni sono state condotte e gestite dalla Prof.ssa Sira Miola, insegnante di Educazione Fisica nella scuola secondaria di secondo grado e formatrice EISI (Ente Italiano Sport Inclusivi). È stato importante che l'incipit di questo percorso venisse svolto con la presenza di un'insegnante esperta e di esperienza sul campo dell'inclusione, poiché ha saputo portare e presentare nella miglior forma possibile i contenuti e gli obiettivi che ci proponevamo per questa UdA. Con la prima lezione è stato dato modo ai ragazzi di comprendere cosa si intendesse per inclusione in ambito sportivo e scolastico riportando i concetti, prima in forma teorica in classe e successivamente in pratica con proposte su giochi inclusivi e sul Baskin in palestra. Dopo aver fornito loro le conoscenze di base necessarie per la comprensione, l'accettazione e la condivisione delle diverse funzionalità di ognuno in ambito motorio, si è proceduto con la creazione di tre gruppi di lavoro. I gruppi sono stati creati in base agli esiti ottenuti dal Sociogramma di Moreno e tenendo conto degli interessi degli studenti. Ad ogni gruppo, composto di nove studenti, è stato affidato uno sport (rugby, calcio, pallavolo) da rendere inclusivo tenendo conto delle conoscenze e competenze pregresse e apprese durante le lezioni iniziali svolte precedentemente. In ogni gruppo è stato identificato un capitano, ovvero colui o colei che praticano lo sport assegnato e un vice-capitano scelto in base alla conoscenza dello sport e allo status ottenuto dal Sociogramma di Moreno. Ad ogni gruppo è stato chiesto di riprogettare lo sport assegnato rendendolo inclusivo. Ogni componente del gruppo avrebbe poi avuto modo di far esercitare i proprio compagni, ideando degli esercizi finalizzati alla pratica finale dello sport inclusivo inventato. In questo modo ognuno ha potuto apportare le proprie idee per la creazione dello sport, ha potuto condividere le proprie esperienze, conoscenze, competenze e mettersi in gioco nel proporre le attività ai compagni. Per fare questo ci siamo avvalsi di metodologie didattiche come il co-teaching, in particolar modo nelle lezioni iniziali in cui la Prof.ssa Miola, l'insegnante e la tirocinante si sono focalizzati ognuno su determinati momenti della lezione e hanno co-condotto e co-gestito i diversi momenti della lezione sia verso l'intero gruppo classe, sia a piccoli gruppi. Un'altra metodologia utilizzata è il peer-tutoring, pensato e inserito come strategia all'interno

dell'UdA per favorire l'inclusione e aumentare la motivazione negli studenti. Ancor prima del peer-tutoring, con la formazione di gruppi di lavoro si è utilizzato il cooperative-learning come metodologia didattica. Anche di questa strategia, come per la precedente, ci si è avvalsi per far in modo che ogni studente fosse portato a interagire con gli altri mettendo in pratica le proprie abilità sociali in ambito motorio. Questo per spingerli anche ad una maggior motivazione e un maggior impegno verso il compito e verso lo sviluppo di relazioni e comportamenti positivi all'interno del proprio gruppo di lavoro e della classe. Il termine del percorso ha visto ogni gruppo presentare il proprio sport inclusivo con una parte introduttiva di spiegazione del regolamento e una successiva partita dimostrativa da parte degli studenti che avevano appreso dai compagni le regole e le dinamiche dello sport inclusivo da loro creato.

#### 4.2 PROBLEMATIZZAZIONE DEGLI ESITI

L'UdA proposta per il gruppo classe ha sicuramente favorito le interazioni e gli atteggiamenti positivi di molti studenti verso i compagni e, come riportato dagli esiti degli strumenti valutativi e dal confronto degli stessi, ha favorito le dinamiche relazionali all'interno della classe andando a diminuire il numero dei gruppi preesistenti e coinvolgendo maggiormente gli studenti che risultavano più emarginati ed isolati. Altri risultati ci fanno invece riflettere su cosa possa essere migliorato per favorire ancor di più l'inclusione degli studenti esclusi. Certamente, i due studenti maggiormente esclusi R.G.A. e T.G., non hanno migliorato il loro status e non risultano integrati al pari degli altri studenti nelle dinamiche relazionali del gruppo classe nemmeno al termine dell'UdA. Questo risultato non è positivo, in termini di dati raccolti dal Sociogramma di Moreno, ma osservando la classe ad ogni lezione si è potuto notare come i due studenti abbiano comunque partecipato alle attività e abbiano interagito con i compagni. Non solo, alcuni compagni sono stati molto di supporto verso i due studenti con feedback continui o frasi di incoraggiamento. È opportuno affermare che il Sociogramma di Moreno ci permette di avere comunque una lettura ampia delle dinamiche relazionali, indagando l'ambito affettivo-relazionale e l'ambito funzionale fornendoci una fotografia globale data dalle risposte fornite dagli studenti al momento della somministrazione del questionario. Perciò, il Sociogramma non è così sensibile ai cambiamenti, come invece permetterebbe un'analisi osservativa. Per questo motivo, l'utilizzo del Sociogramma è stato di fondamentale importanza per comprendere e valutare

quale fosse la situazione del gruppo classe al pre-intervento dando modo di decidere come intervenire con la proposta dell'Unità di Apprendimento. Inoltre, l'utilizzo di uno strumento per la valutazione di dati raccolti pre e post-intervento è una metodologia sperimentale debole poiché non abbiamo considerato un gruppo di controllo per comprendere se il solo intervento abbia davvero inciso sulle dinamiche relazionali del gruppo classe.

Il diario di bordo è stato sicuramente utile per cogliere i cambiamenti sensibili avvenuti durante il percorso, ma se avessimo pensato di videoregistrare tutte le lezioni e poterle analizzare, avremmo potuto osservare e cogliere ancora più aspetti delle interazioni dei diversi studenti tralasciandone il meno possibile. Per di più, sarebbe interessante aver avuto un feedback da parte degli studenti sul lavoro proposto, cosa è servito loro e cosa si potrebbe migliorare.

### 4.3 LIMITI

Riflettere su ciò che si è svolto e sui dati raccolti e analizzati ci porta a comprendere quali siano i limiti di questo percorso. Data la difficoltà e la particolarità della situazione in cui ci si trova, intraprendere un percorso di didattica inclusiva che miri alla modifica e al miglioramento delle relazioni all'interno di un gruppo necessita di più tempo. Come dimostrato precedentemente, il percorso ha sicuramente favorito la socialità e l'inclusione all'interno del gruppo classe, ma non tanto da modificarne significativamente le dinamiche relazionali. Per ottenere ciò, si dovrebbe investire maggior tempo e maggiori risorse da dedicare agli studenti. Un intervento più duraturo e che coinvolga anche altre materie scolastiche e dunque, altri insegnanti, aumenterebbe notevolmente il tempo che i ragazzi avrebbero da condividere, collaborando e costruendo qualcosa insieme. Un'UdA di apprendimento composta di sette lezioni può dare tanto, ma un percorso multidisciplinare condiviso potrebbe dare ancora di più in termini di consolidamento delle interazioni sociali positive e delle relazioni.

Un altro limite che si può riscontrare è la mancanza di dati quantitativi sul livello di inclusione percepito da ogni studente, questo tipo di attività ha davvero permesso ad ognuno di includere e sentirsi incluso? Abbiamo indagato, con il questionario autovalutativo, quanto ognuno abbia partecipato, si sia impegnato e abbia favorito ad un clima positivo durante le lezioni in palestra. Ma non sappiamo se questo abbia portato ogni singolo studente a sentirsi maggiormente incluso nel gruppo classe. Infine, questo percorso ha riscontrato miglioramenti anche al di fuori delle lezioni di Educazione Fisica? L'obiettivo di apportare

un miglioramento delle dinamiche relazionali all'interno del gruppo classe prende in considerazione tutte quelle dinamiche che si instaurano quando il gruppo è insieme; quindi, anche durante le altre ore scolastiche e in tutte quelle attività in cui gli studenti si trovano insieme a operare e condividere. Il Sociogramma di Moreno può darci un'idea e una fotografia in termini quantitativi di questa dimensione in ambito affettivo-relazionale, ma non ci fornisce in termini qualitativi se questo sia effettivamente così.

#### 4.4 RIPROGETTAZIONE DELL'UdA ALLA LUCE DELL'ESPERIENZA

Collaborazione tra pari, collaborazione studenti-insegnanti, impegno profuso, motivazione, miglioramento qualitativo e quantitativo delle interazioni tra pari: questi sono i risultati, sinteticamente esposti, evidenziati dopo l'intervento pensato e progettato per il gruppo classe in esame. Sebbene, come ampiamente discusso nei paragrafi precedenti riguardanti i risultati ottenuti dall'intervento, si possa affermare che il percorso svolto all'interno della classe sia stato efficace e ben accolto da studenti ed insegnanti, alla luce dell'esperienza possiamo pensare al miglioramento dell'UdA perché possa offrire ancora di più agli studenti e perché si possano apportare delle modifiche ancor più incisive ed importanti all'interno del gruppo classe. Il numero di lezioni probabilmente non è stato sufficiente in una classe così numerosa a far in modo che si potessero modificare e consolidare le nuove dinamiche relazionali tra i diversi studenti. I ragazzi hanno, infatti, avuto poco tempo in classe a disposizione per progettare e lavorare in gruppo alla creazione dello sport inclusivo, costringendoli a lavorare a casa e dunque a distanza. Da considerare è anche il momento pandemico attuale, la classe infatti ha potuto vivere la scuola in presenza solo per alcuni mesi durante il primo anno e successivamente si sono alternati periodi di DAD e periodi in presenza. Tutto questo ci ha messi di fronte ad una classe composta di studenti che non si conoscono e non sono abituati a collaborare, vivere le interazioni e le relazioni con i compagni e quindi ad avere la socialità e la coesione che ci si aspetterebbe da una classe che condivide un percorso di studi da tre anni. A supporto di ciò, oltre al confronto iniziale con l'insegnante e all'osservazione delle prime settimane dal mio inserimento, posso riportare come nella lettura dei questionari siano stati sbagliati i nomi e cognomi di alcuni compagni. Due studentesse hanno associato un nome sbagliato ad un cognome di un compagno riferendosi allo studente in esame. Oltre a ciò, per aumentare la comprensione e l'efficacia in termini di inclusione, sarebbe stato interessante poter coinvolgere nel percorso studenti con disabilità o comunque ragazzi



che veramente prenderebbero parte agli sport inclusivi come ruolo 2. La classe se pur eterogena anche nelle abilità motorie, non presentava studenti di ruolo 2, se non una studentessa che per problematiche fisiche temporanee non avrebbe potuto svolgere le lezioni pratiche di Educazione Fisica. La presenza, dunque, di studenti con queste caratteristiche avrebbe sicuramente dato maggior completezza e rilevanza all'idea motrice del percorso: l'inclusione.



## 5. BIBLIOGRAFIA

Andrea Canevaro, Elena Malaguti *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*. Italian Journal of Special Education for Inclusion anno II | n. 2 | 2014

Aquario D. (2015), *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Junior-Spiaggiari, Parma

Benetton, M., & Visentin, S. (2021). *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*. Milano: Guerini Scientifica

Brian P. Leung and Jessica Silberling (2006) *Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom*. The California School Psychologist, Vol. 11, pp. 57-61

CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè

CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. Versione italiana a cura di Giovanni Savia.

Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: Il cooperative learning*. Roma: LAS

Cornoldi & Soresi (1980) *La diagnosi psicologica nelle difficoltà di apprendimento. Strumenti per la diagnosi dei deficit di memoria e di altre funzioni di base*. Erip Editrice pp. 410-424

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

D. Barker, M. Quennerstedt & C. Annerstedt (2015) *Inter-student interactions and student learning in health and physical education: a post-Vygotskian analysis*. Physical Education and Sport Pedagogy, 20:4, 409-426

- D.lgs n. 96/2019. “Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017” Gazzetta Ufficiale n.201 del 28-08-2019
- D.lgs. n. 66/2017. “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità” Gazzetta Ufficiale n.112 del 16-05-2017
- Dovigo, F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth & M. Ainscow (eds.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. (pp. 7-42). Trento: Erickson
- Ghedini, E. (2017). *Felici di conoscere: insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori
- Gomez Paloma F. e Ianes D. (2014), *Dall'Educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*. Trento, Erickson
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, pp.8-13
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). *Active learning: Cooperation in the classroom. The annual report of educational psychology in Japan*. 47, 29-30
- Justin A Haegele, Wesley J Wilson, Xihe Zhu, Justin J Bueche, Ellie Brady, Chunxiao Li South (2021) *Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives*. European Physical Education Review 2021, Vol. 27(2) 297–311
- Legge n. 107/2015. “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta Ufficiale n.162 del 15-07-2015
- López-Pastor, Kirk , Lorente-Catalán , MacPhail & Macdonald (2013) *Alternative assessment in physical education: a review of international literature*. Sport, Education and Society, 18:1, 57-76

Mahar A.L., Cobigo V, Stuart H. (2013), «*Conceptualizing belonging*», *Disability and Rehabilitation*. Vol. 35, 12, pp 1026-1032

Miola, Meggiolaro, Rodighiero, Lago & Bordignon (2021), *Gioco anch'io. Percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*. Trento: Erickson

Organizzazione mondiale della sanità. (2001). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Edizioni Erickson

Organizzazione Mondiale Sanità. (2004). *ICF versione breve: classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Edizioni Erickson

Organizzazione Mondiale Sanità. (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Versione per bambini e adolescenti (trad. it), Trento: Erickson

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). *Inclusion in Physical Education: A review of literature*. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 59(3), 257–281

Unesco. (2008). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization international conference on education; "inclusive education: the way of the future"*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008

## 6. SITOGRAFIA

<http://journals.seedmedicalpublishers.com/index.php/PMeAL/article/view/298/300>

<https://timothypratley.github.io/leaderboardx/#/graph-editor>



## **7. ALLEGATI**

#1: Sociomatrice affettivo-relazionale pre-intervento

#2: Indici pre-intervento ottenuti in ambito affettivo-relazionale

#3: Sociomatrice affettivo-relazionale post-intervento

#4: Indici post-intervento ottenuti in ambito socio-relazionale

#5: Sociomatrice funzionale pre-intervento

#6: Indici pre-intervento ottenuti in ambito funzionale

#7: Sociomatrice funzionale post-intervento

#8: Indici post-intervento ottenuti in ambito funzionale

#9: Sociogramma in ambito affettivo-relazionale pre-intervento

#10: Sociogramma post-intervento in ambito affettivo-relazionale

#11: Sociogramma pre-intervento in ambito funzionale

#12: Sociogramma post-intervento in ambito funzionale

# #1: Sociomatrice affettivo-relazionale pre-intervento

**SOCIOMATRICE AFFETTIVO-RELAZIONALE PRE INTERVENTO**

| Studenti | B.V. | B.M. | B.L. | B.N. | C.E. | C.F. | C.B. | C.S. | D.B.S. | D.F. | G.L.  | M.A.A. | M.A.C. | M.E. | M.M. | M.A.N. | P.V. | R.G.I. | R.G.A. | R.W.   | S.G.     | S.A.  | T.G. | X.F. | Z.R. | Z.L. | Z.M. |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|------|-------|--------|--------|------|------|--------|------|--------|--------|--------|----------|-------|------|------|------|------|------|
| B.V.     | 40   |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| B.M.     |      | 40   |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| B.L.     |      |      | 10   |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| B.N.     |      |      |      | 50   |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| C.E.     |      |      |      |      | 4(5) |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| C.F.     |      |      |      |      |      | 6(6) |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| C.B.     |      |      |      |      |      |      | 4(4) |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| C.S.     |      |      |      |      |      |      |      | 40   |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| D.B.S.   |      |      |      |      |      |      |      |      | 3(4-6) |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| D.F.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        | 2(1) |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| G.L.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      | 3(10) |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| M.A.A.   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       | 50     |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| M.A.C.   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        | 10     |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| M.E.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        | 10   |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| M.M.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      | 2(2) |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| M.A.N.   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      | 3(2)   |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| P.V.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        | 3(1) |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| R.G.I.   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      | 2(1)   |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| R.G.A.   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        | 0(12)  |        |          |       |      |      |      |      |      |
| R.W.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        | 40(12) |          |       |      |      |      |      |      |
| S.G.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        | 40(7(3)) |       |      |      |      |      |      |
| S.A.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      |      |      |
| T.G.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          | 0(15) |      |      |      |      |      |
| X.F.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       | 1(1) |      |      |      |      |
| Z.R.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      | 3(4) |      |      |      |
| Z.L.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      | 3(2) |      |      |
| Z.M.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |       |        |        |      |      |        |      |        |        |        |          |       |      |      |      | 3(4) |      |



#2: Indici pre-intervento ottenuti in ambito affettivo-relazionale

|       | SCELTE RICEVUTE |  | RIFIUTI RICEVUTI |
|-------|-----------------|--|------------------|
| B.V.  | 4               |  | 0                |
| B.M.  | 4               |  | 0                |
| B.L.  | 1               |  | 0                |
| B.N.  | 5               |  | 0                |
| C.E.  | 4               |  | -5               |
| C.F.  | 6               |  | -6               |
| C.B.  | 3               |  | -4               |
| C.S.  | 4               |  | 0                |
| DB.S. | 4               |  | -6               |
| D.F.  | 2               |  | -1               |
| G.L.  | 3               |  | -10              |
| MA.A. | 5               |  | 0                |
| M.AC. | 1               |  | 0                |
| M.E.  | 4               |  | -2               |
| M.M.  | 2               |  | -2               |
| M.AN. | 3               |  | -2               |
| P.V.  | 3               |  | -1               |
| R.GI. | 2               |  | -1               |
| R.GA  | 0               |  | -12              |
| R.W.  | 4               |  | 0                |
| S.G.  | 7               |  | -3               |
| S.A.  | 0               |  | 0                |
| T.G.  | 0               |  | -15              |
| X.F.  | 1               |  | -1               |
| Z.R.  | 3               |  | -4               |
| Z.L.. | 3               |  | -2               |
| Z.M.  | 3               |  | -4               |

81 somma delle scelte effettuate / 27= media scelte ricevute x studente --> 3

Legenda:

**esclusi** = nessuna scelta ricevuta o rifiuti molto maggiori delle scelte

**emarginati/trascurati** = (poche scelte e pochi rifiuti)

**status medio**= 2=<scelte>=4 rifiuti =<2

**popolari** = numero considerevole di scelte e rifiuti

**leader** = numero di scelte significativamente superiore alla media (>3) e pochi o nessun rifiuto

B.N., MA.A. S.G. risultano leader in ambito affettivo relazionale

G.L. R.GA. T.G. S.A. risultano gli esclusi in ambito affettivo relazionale

### #3: Sociomatrice affettivo-relazionale post-intervento

**SOCIOMATRICE AFFETTIVO-RELAZIONALE POST INTERVENTO**

| Studenti | B.V. | B.M. | B.L.  | B.N. | C.E. | C.F.  | C.B.  | C.S. | D.B.S. | D.F. | G.L. | M.A.A. | M.A.C. | M.E. | M.M. | M.A.N. | P.V. | R.G.L. | R.G.A. | R.W. | S.G. | S.A. | T.G. | X.F. | Z.R. | Z.L. | Z.M. |
|----------|------|------|-------|------|------|-------|-------|------|--------|------|------|--------|--------|------|------|--------|------|--------|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| B.V.     | 30   |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| B.M.     |      | 40   |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| B.L.     |      |      | 3(-2) |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| B.N.     |      |      |       | 1    |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.E.     |      |      |       |      | 50   |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.F.     |      |      |       |      |      | 6(-8) |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.B.     |      |      |       |      |      |       | 5(-1) |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.S.     |      |      |       |      |      |       |       | 50   |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| D.B.S.   |      |      |       |      |      |       |       |      | 30     |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| D.F.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        | 30   |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| G.L.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      | 30   |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.A.A.   |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      | 3(-1)  |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.A.C.   |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        | M.A.C. |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.E.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        | M.E. |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.M.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      | M.M. |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.A.N.   |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      | M.A.N. |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| P.V.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        | P.V. |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| R.G.L.   |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      | R.G.L. |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| R.G.A.   |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        | R.G.A. |      |      |      |      |      |      |      |      |
| R.W.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        | R.W. |      |      |      |      |      |      |      |
| S.G.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      | S.G. |      |      |      |      |      |      |
| S.A.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      | S.A. |      |      |      |      |      |
| T.G.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      | T.G. |      |      |      |      |
| X.F.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      | X.F. |      |      |      |
| Z.L.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      | Z.L. |      |      |
| Z.M.     |      |      |       |      |      |       |       |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      | Z.M. |      |

#### #4: Indici post-intervento ottenuti in ambito socio-relazionale

|       | SCELTE RICEVUTE |  | RIFIUTI RICEVUTI |
|-------|-----------------|--|------------------|
| B.V.  | 3               |  | 0                |
| B.M.  | 4               |  | 0                |
| B.L.  | 3               |  | -2               |
| B.N.  | 5               |  | 0                |
| C.E.  | 3               |  | -9               |
| C.F.  | 6               |  | -8               |
| C.B.  | 5               |  | -1               |
| C.S.  | 5               |  | 0                |
| DB.S. | 3               |  | -5               |
| D.F.  | 3               |  | 0                |
| G.L.  | 3               |  | -10              |
| MA.A. | 3               |  | -1               |
| M.AC. | 0               |  | 0                |
| M.E.  | 4               |  | -1               |
| M.M.  | 5               |  | -3               |
| M.AN. | 3               |  | 0                |
| P.V.  | 2               |  | -1               |
| R.GI. | 2               |  | 0                |
| R.GA  | 0               |  | -10              |
| R.W.  | 2               |  | 0                |
| S.G.  | 7               |  | -1               |
| S.A.  | 0               |  | 0                |
| T.G.  | 0               |  | -16              |
| X.F.  | 3               |  | -1               |
| Z.R.  | 3               |  | -5               |
| Z.L.  | 1               |  | -1               |
| Z.M.  | 3               |  | -6               |

81 somma delle scelte effettuate / 27= media scelte ricevute x studente --> 3

Legenda:

**esclusi** = nessuna scelta ricevuta o rifiuti molto maggiori delle scelte

**emarginati/trascurati** =(poche scelte e pochi rifiuti)

**status medio**= 2=<scelte>=4 rifiuti =<4

**popolari** =numero considerevole di scelte e rifiuti

**leader** = numero di scelte significativamente superiore alla media (>3) e pochi o nessun rifiuto

B.N., C.S. e S.G. risultano leader in ambito affettivo relazionale

C.E., M.AC, G.L., R.GA., S.A., T.G. risultano gli esclusi in ambito affettivo relazionale

### #5: Sociomatrice funzionale pre-intervento

| Studenti | B.V.      | B.M. | B.L. | B.N.      | C.E. | C.F. | C.B.      | C.S.      | D.B.S. | D.F.      | G.L. | M.A.A. | M.A.C. | M.E. | M.M. | M.A.N. | P.V. | R.G.I. | R.G.A. | R.W. | S.G. | S.A. | T.G. | X.F. | Z.R. | Z.L. | Z.M. |
|----------|-----------|------|------|-----------|------|------|-----------|-----------|--------|-----------|------|--------|--------|------|------|--------|------|--------|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| B.V.     | 40 [3(3)] |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| B.M.     |           | 40   |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| B.L.     |           |      | 40   |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| B.N.     |           |      |      | 50 [6(5)] |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.E.     |           |      |      |           | 2(4) |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.F.     |           |      |      |           |      | 3(3) |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.B.     |           |      |      |           |      |      | 40 [2(6)] |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.S.     |           |      |      |           |      |      |           | 50 [2(8)] |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| D.B.S.   |           |      |      |           |      |      |           |           | 7(1)   |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| D.F.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        | 30 [1(1)] |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| G.L.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           | 2(4) |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.A.A.   |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      | 1      |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.E.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        | 1      |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.M.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        | 1    |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.A.N.   |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      | 1    |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| P.V.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      | 1      |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| R.G.I.   |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        | 1    |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| R.G.A.   |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      | 1      |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| R.W.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        | 1      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| S.G.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        | 1    |      |      |      |      |      |      |      |
| S.A.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      | 1    |      |      |      |      |      |      |
| T.G.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      | 1    |      |      |      |      |      |
| X.F.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      | 1    |      |      |      |      |
| Z.R.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      | 1    |      |      |      |
| Z.L.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      | 1    |      |      |
| Z.M.     |           |      |      |           |      |      |           |           |        |           |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      | 1    |      |

#6: Indici pre-intervento ottenuti in ambito funzionale

|       | SCELTE RICEVUTE |  | RIFIUTI RICEVUTI |
|-------|-----------------|--|------------------|
| B.V.  | 4               |  | 0                |
| B.M.  | 3               |  | -3               |
| B.L.  | 4               |  | 0                |
| B.N.  | 5               |  | 0                |
| C.E.  | 6               |  | -5               |
| C.F.  | 2               |  | -4               |
| C.B.  | 3               |  | -3               |
| C.S.  | 4               |  | 0                |
| DB.S. | 2               |  | -6               |
| D.F.  | 5               |  | 0                |
| G.L.  | 2               |  | -8               |
| MA.A. | 7               |  | -1               |
| M.AC. | 3               |  | 0                |
| M.E.  | 1               |  | -1               |
| M.M.  | 2               |  | -4               |
| M.AN. | 3               |  | 0                |
| P.V.  | 1               |  | 0                |
| R.GI. | 5               |  | 0                |
| R.GA  | 0               |  | -16              |
| R.W.  | 3               |  | -1               |
| S.G.  | 1               |  | -2               |
| S.A.  | 2               |  | -1               |
| T.G.  | 2               |  | -14              |
| X.F.  | 2               |  | -1               |
| Z.R.  | 1               |  | -6               |
| Z.L.  | 3               |  | -1               |
| Z.M.  | 5               |  | -4               |

81 somma delle scelte effettuate / 27= media scelte ricevute x studente --> 3

Legenda:

**esclusi** = nessuna scelta ricevuta o rifiuti molto maggiori delle scelte

**emarginati/trascurati** = (poche scelte e pochi rifiuti)

**status medio** = 2=<scelte>=4 rifiuti =<4

**popolari** = numero considerevole di scelte e rifiuti

**leader** = numero di scelte significativamente superiore alla media (>3) e pochi o nessun rifiuto

B.N., MA.A. D.F. R.GI. risultano leader in ambito funzionale

G.L. DB.S. R.GA. T.G Z.R.. risultano gli esclusi in ambito funzionale

# #7: Sociomatrice funzionale post-intervento

**SOCIOMATRICE FUNZIONALE POST INTERVENTO**

| Studenti | B.V. | B.M. | B.L. | B.N. | C.E. | C.F. | C.B. | C.S. | D.B.S. | D.F. | G.L. | M.A.A. | M.A.C. | M.E. | M.M. | M.A.V. | P.V. | R.G.I. | R.G.A. | R.W. | S.G. | S.A. | T.G. | X.F. | Z.R. | Z.L. | Z.M. |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|------|------|--------|--------|------|------|--------|------|--------|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| B.V.     | 1    |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| B.M.     |      | 1    |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| B.L.     |      |      | 1    |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| B.N.     |      |      |      | 1    |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.E.     |      |      |      |      | 1    |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.F.     |      |      |      |      |      | 1    |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.B.     |      |      |      |      |      |      | 1    |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| C.S.     |      |      |      |      |      |      |      | 1    |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| D.B.S.   |      |      |      |      |      |      |      |      | 1      |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| D.F.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        | 1    |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| G.L.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      | 1    |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.A.A.   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      | 1      |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.A.C.   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        | 1      |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.E.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        | 1    |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M.M.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      | 1    |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| M/M/AV   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      | 1      |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| P.V.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        | 1    |        |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| R.G.I.   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      | 1      |        |      |      |      |      |      |      |      |      |
| R.G.A.   |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        | 1      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| R.W.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        | 1    |      |      |      |      |      |      |      |
| S.G.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      | 1    |      |      |      |      |      |      |
| S.A.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      | 1    |      |      |      |      |      |
| T.G.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      | 1    |      |      |      |      |
| X.F.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      | 1    |      |      |      |
| Z.R.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      | 1    |      |      |
| Z.L.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      | 1    |      |
| Z.M.     |      |      |      |      |      |      |      |      |        |      |      |        |        |      |      |        |      |        |        |      |      |      |      |      |      |      | 1    |

#8: Indici post-intervento ottenuti in ambito funzionale

|       | SCELTE RICEVUTE |  | RIFIUTI RICEVUTI |
|-------|-----------------|--|------------------|
| B.V.  | 6               |  | 0                |
| B.M.  | 4               |  | -1               |
| B.L.  | 3               |  | 0                |
| B.N.  | 7               |  | 0                |
| C.E.  | 4               |  | -2               |
| C.F.  | 1               |  | -3               |
| C.B.  | 3               |  | -2               |
| C.S.  | 4               |  | -1               |
| DB.S. | 3               |  | -1               |
| D.F.  | 6               |  | 0                |
| G.L.  | 2               |  | -8               |
| MA.A. | 5               |  | -3               |
| M.AC. | 2               |  | -3               |
| M.E.  | 1               |  | -1               |
| M.M.  | 3               |  | -8               |
| M.AN. | 3               |  | 0                |
| P.V.  | 2               |  | -1               |
| R.GI. | 6               |  | 0                |
| R.GA  | 0               |  | -15              |
| R.W.  | 3               |  | -2               |
| S.G.  | 1               |  | -2               |
| S.A.  | 4               |  | -3               |
| T.G.  | 0               |  | -13              |
| X.F.  | 1               |  | -1               |
| Z.R.  | 3               |  | -6               |
| Z.L.. | 2               |  | 0                |
| Z.M.  | 2               |  | -5               |

81 somma delle scelte effettuate / 27= media scelte ricevute x studente --> 3

Legenda:

**esclusi** = nessuna scelta ricevuta o rifiuti molto maggiori delle scelte

**emarginati/trascurati** = (poche scelte e pochi rifiuti)

**status medio** = 2=<scelte>=4 rifiuti =<4

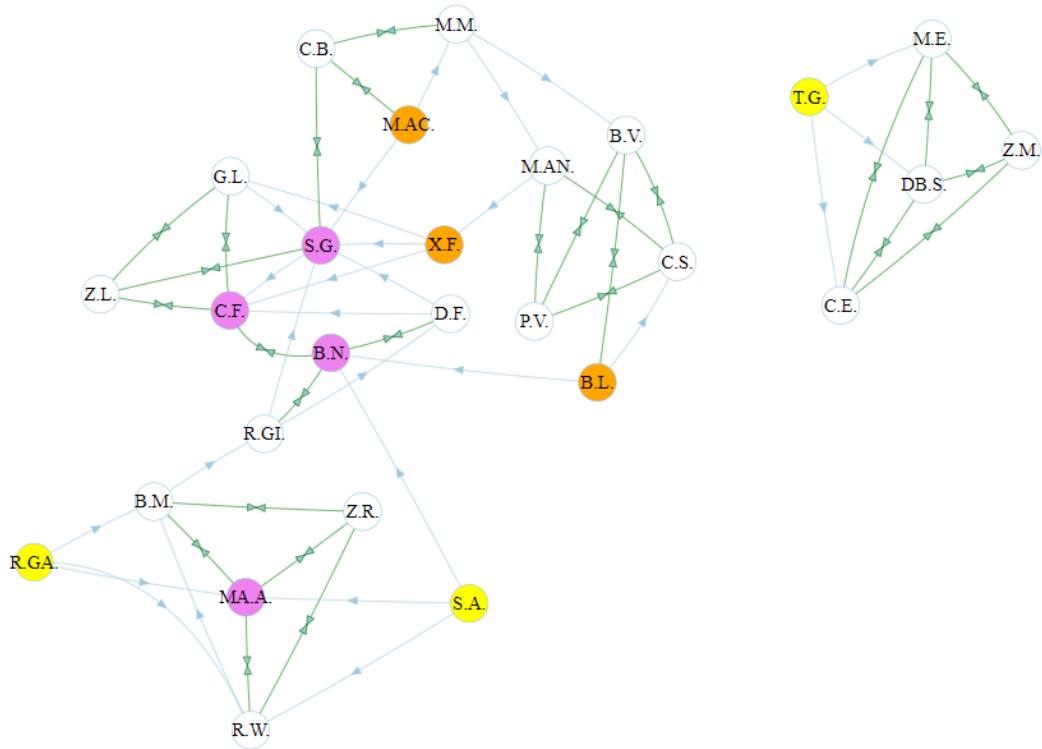
**popolari** = numero considerevole di scelte e rifiuti

**leader** = numero di scelte significativamente superiore alla media (>3) e pochi o nessun rifiuto

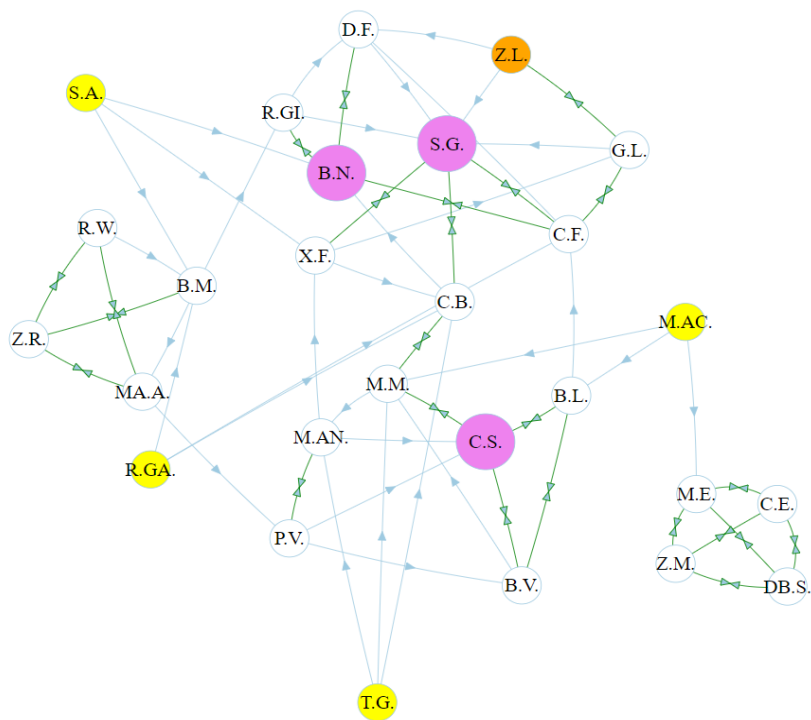
B.N., MA.A. D.F. R.GI. risultano leader in ambito funzionale

G.L. DB.S. R.GA. T.G Z.R.. risultano gli esclusi in ambito funzionale

#9: Sociogramma in ambito affettivo-relazionale pre-intervento

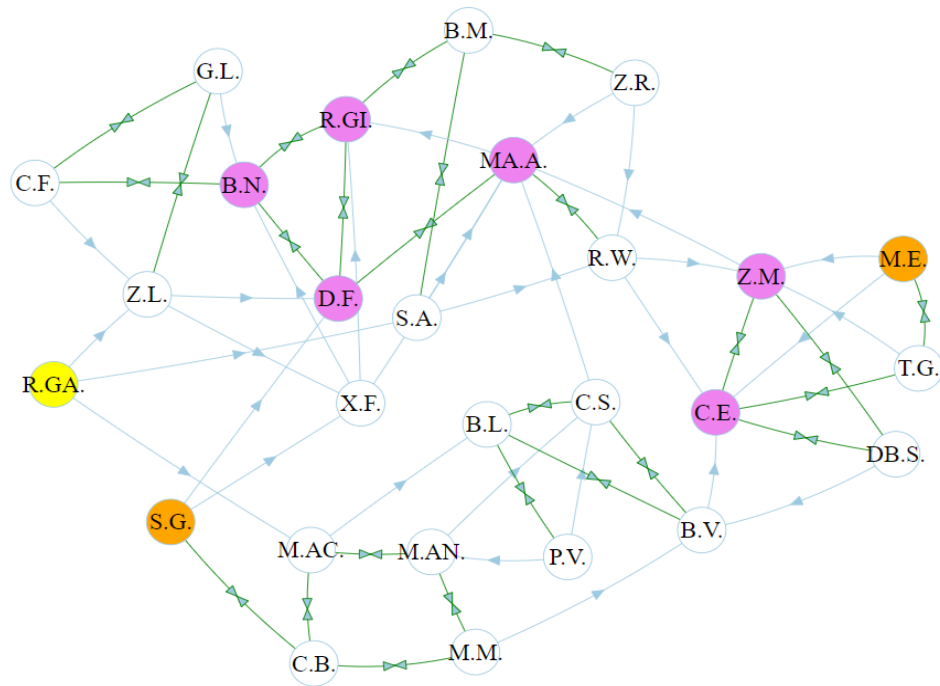


#10: Sociogramma post-intervento in ambito affettivo-relazionale





#11: Sociogramma pre-intervento in ambito funzionale



#12: Sociogramma post-intervento in ambito funzionale

