

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Triennale in

SCIENZE PSICOLOGICHE SOCIALI E DEL LAVORO



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Tesi di Laurea Triennale

REALIZZARE CONTESTI INCLUSIVI. UNA SFIDA PER TUTTI E TUTTE

*Relatrice:*

Prof.ssa Ilaria Di Maggio

*Laureando:* Cornaglia Matteo

*Matricola:* 1165581

Anno Accademico 2021-2022

*Realizzare contesti inclusivi. Una sfida per tutti e tutte*

**Indice**

<b>-Introduzione.....</b>	<b>p.3</b>
<b>-Capitolo 1. L'inclusione.....</b>	<b>p.4</b>
• Introduzione.....	p.4
• Percorso storico.....	p.5
• Sfide per l'inclusione.....	p.8
• Sistemi ecologici.....	p.10
<b>-Capitolo 2. Autodeterminazione e inclusione.....</b>	<b>p.12</b>
• Introduzione.....	p.12
• Aspetti generali.....	p.12
• Autodeterminazione in una scuola superiore inclusiva.....	p.14
• Facilitatori dell'autodeterminazione in una scuola inclusiva.....	p.17
• Barriere dell'autodeterminazione in una scuola inclusiva.....	p.19
• Promuovere l'autodeterminazione in una scuola inclusiva.....	p.21
<b>-Capitolo 3. Contesti Inclusivi e sviluppo.....</b>	<b>p.22</b>
• Introduzione.....	p.22
• Sviluppo cognitivo.....	p.23
• Sviluppo psicosociale.....	p.24
• Riduzione del pregiudizio.....	p.27
<b>-Conclusione.....</b>	<b>p.29</b>
<b>-Bibliografia.....</b>	<b>p.30</b>

## **Introduzione**

Ci troviamo in un momento di crisi, la società odierna concepita come globalizzata, postmoderna o surmoderna (Augè,2009) sembra non essere più in grado di affrontare le sfide di una nuova quotidianità, ci si trova a sperimentare un'anomala disomogeneità dovuta a contraddizioni e a sfide multiculturali con punti di riferimento differenti e poco inclini all'accettazione delle diversità (Beccalli et al.,2014). Non sorprende quindi che le società occidentali vengono attualmente considerate come "ad alto rischio" a causa delle crescenti problematiche sociali economiche ed ambientali, come la crisi del 2008, la recente pandemia di Covid 19, e fenomeni che sembrano essere totalmente sfuggiti dal nostro controllo come quelli dell'inurbamento non programmato, la crisi climatica in atto, e l'aumento dei fenomeni migratori (Beck,2013) che ci pongono di fronte alla necessità di un cambio di paradigma di riferimento. Negli ultimi anni diverse voci si sono sollevate a difesa di valori differenti da quelli caratterizzanti una società globalizzata e capitalistica tipicamente orientata alla competizione, valori quali pace, solidarietà, qualità della vita e inclusione; in particolare è bene ricordare il pensiero di Morin e Ceruti (2013) i quali considerano il crescente pluralismo non come un ostacolo ma come uno slancio verso un umanesimo dei diritti umani, della libertà, dell'uguaglianza, della fraternità, della democrazia e della solidarietà. La realizzazione di una società inclusiva parte inevitabilmente dalla creazione di contesti inclusivi, in quanto le caratteristiche del contesto con cui ci si interfaccia influenzano notevolmente la qualità e l'esistenza stessa dell'inclusione.

In quanto sistema attraversato quotidianamente da una moltitudine di individui con un background culturale ed esperienziale differenti, il primo ambiente dove poter promuovere l'inclusione è la scuola, appare tuttavia obbligatoria l'accettazione del fatto che non esista una "formula magica" per promuovere l'inclusione da parte degli

insegnanti, è necessario ascoltare i bambini, i giovani e le famiglie con esperienze dirette di inclusione in quanto possono aiutare gli insegnanti a sviluppare il proprio approccio inclusivo (Allan 2010). Questa rassegna si pone quindi l'obiettivo di esaminare le caratteristiche tipiche di un contesto inclusivo, i principali ostacoli alla sua realizzazione e i benefici che lo stesso può portare per uno sviluppo positivo di individui con e senza disabilità e vulnerabilità. In particolare, nel primo capitolo andremo ad esplorare il percorso storico dell'inclusione e come essa si sia differenziata nel tempo da inserimento ed integrazione, esamineremo anche le principali sfide ai contesti inclusivi e come per la realizzazione degli stessi sia indispensabile un'attenzione al contesto ed ai sistemi che lo compongono. Nel secondo capitolo andremo a definire il concetto di autodeterminazione in quanto elemento di notevole importanza per la costruzione di contesti inclusivi è, si cercherà quindi di individuare quali fattori contestuali possono fungere da facilitatori o da barriere per l'autodeterminazione e come sia possibile promuovere lo sviluppo di tali capacità. Nel terzo capitolo esamineremo come la partecipazione di alunni con o senza disabilità a contesti inclusivi possa portare benefici nello sviluppo cognitivo e psicosociale degli stessi, e come il contatto tra individui con background esperienziali e culturali differenti possa contribuire significativamente alla riduzione del pregiudizio tra ingroup e outgroup.

## **Capitolo 1. L'inclusione**

### **1.1 Introduzione**

Uno dei maggiori ostacoli quando si parla di inclusione è rappresentato dalla poca chiarezza con cui viene definito il termine, nel seguente capitolo è presentata una breve descrizione di cosa si intende per inclusione e come il concetto si sia formato nel tempo accompagnato ed influenzato dal susseguirsi delle diverse definizioni date al concetto di

salute. Andremo poi ad esaminare i principali ostacoli alla realizzazione di contesti realmente inclusivi, come ad esempio la scarsa consapevolezza da parte di molti insegnanti riguardo a inclusione e pratiche didattiche inclusive e la presenza di fenomeni quali categorizzazione sociale ed etichettamento, i quali possono rappresentare, seppur spesso inconsapevolmente, dei limiti importanti.

È bene ricordare inoltre che l'inclusione abbraccia un approccio teorico che ha a che fare con il contesto, per questo motivo nell'ultimo paragrafo si esaminerà l'importanza dello stesso per l'inclusione, in particolare ci concentreremo sulla teoria dei sistemi ecologici postulata nel 2005 da Urie Bronfenbrenner.

## **1.2 Percorso storico**

Prima di poter parlare a pieno titolo di contesti inclusivi è bene distinguere il termine "inclusione" da "inserimento" o "integrazione", usati spesso ed erroneamente come concetti intercambiabili ed equivalenti.

Il primo termine a comparire e diffondersi fu "inserimento", concetto derivante dal lavoro di Maria Montessori con i bambini definiti "ineducabili" e dalla promulgazione della nuova costituzione italiana nel secondo dopoguerra, la quale sancisce il diritto di ogni persona di percepirsi uguale agli altri e di possedere i medesimi diritti, quali che siano le proprie condizioni psico-fisiche, sociali e culturali (Nota et al., 2015). Per supportare l'inserimento scolastico di alunni con "bisogni educativi speciali" è stata garantita un'assistenza durante gli orari scolastici, il trasporto verso e dalla struttura e l'eliminazione delle barriere architettoniche (Gaffuri, 2015). Fin dalla formulazione del concetto di inserimento si assiste quindi al tentativo di promuovere la salute per tutti gli individui, definita nel 1948 durante la costituzione dell'OMS come "uno stato di completo benessere fisico mentale e sociale e non l'assenza di malattia o infermità (Tibaldi, 1998, p 5)" permettendo quindi anche a coloro precedentemente definiti come

“ineducabili” di poter accrescere il proprio livello di benessere sociale e mentale.

Dopo pochi anni, ci si rese conto che non era sufficiente il semplice inserimento di studenti con disabilità in un contesto scolastico “normale” per garantire una piena istruzione e realizzazione delle loro potenzialità individuali, la scuola doveva subire delle modifiche sostanziali a partire da una presa in carico dell’integrazione da parte dell’intera comunità scolastica. Al passaggio da inserimento a integrazione corrisponde anche un cambiamento nelle modalità di definire la salute, nel 1978, durante la conferenza di Alma Ata è stata proposta una versione aggiornata, in cui si inizia a intravedere la necessità di collaborazione tra diversi settori: “la salute, che è uno stato di completo benessere fisico mentale e sociale e non l'assenza di malattia o infermità, è un fondamentale diritto umano e il conseguimento del più alto livello possibile di salute è il più importante obiettivo sociale del mondo intero, la cui realizzazione richiede l'azione di molti settori sociali ed economici oltre al settore della salute” (Turchi & Vendramini, 2016, p.42). Siamo ancora a un livello in cui gli interventi pensati venivano rivolti ai singoli individui, tuttavia ci si rese conto che per promuovere maggiori livelli di salute era auspicabile la collaborazione tra diversi sistemi, nasce così il concetto di integrazione, formalizzato nel 1977 con la Legge N.517 la quale sanciva che “i processi di insegnamento e di apprendimento devono fondarsi sulla responsabilità collegiale e sulla programmazione educativa e didattica che deve essere realizzata tenendo in considerazione le peculiarità caratterizzanti i diversi alunni” (Nota et al., 2015). In questo modo gli alunni vennero messi al centro dell’interesse formativo individualizzando l’insegnamento, in modo da valorizzare al meglio le caratteristiche del singolo allievo, viene inoltre istituita la figura dell’insegnante di sostegno, appositamente formato per poter assistere studenti con diverse disabilità (Gaffuri, 2015).

Nel 1986, durante la stipulazione della Carta di Ottawa, venne data un'ultima definizione di salute: “per conseguire uno stato di completo benessere fisico mentale e sociale l'individuo o il gruppo deve poter individuare e realizzare le proprie aspirazioni, e soddisfare i propri bisogni e modificare l'ambiente o adattarvisi” (World health organization, 1986, Ottawa Charter Health Promotion). Viene quindi posta per la prima volta l'attenzione sul contesto e sulla necessità da parte dell'individuo di apprendere abilità che gli permettano un pieno benessere all'interno del proprio contesto di vita. Con questa definizione assistiamo ad un abbandono della modalità tradizionali di concepire la salute e le relative problematiche, si passa dunque da un focus centrato sull'evidenziazione dei deficit, che a loro volta si trasformavano in vere e proprie barriere nei confronti dell'autodeterminazione ed inclusione sociale, ad un focus centrato sulla azioni svolte dagli individui in diversi contesti significativi della propria vita, e alla partecipazione, ovvero il coinvolgimento in situazioni di vita all'interno di contesti diversi (Nota et al., 2015).

Si sviluppa così il concetto di inclusione, passando di fatto da un'integrazione di una minoranza considerata come “svantaggiata” all'interno di una maggioranza “normale”, al riconoscimento del diritto alla diversità e al sostegno qualunque siano le condizioni di partenza dell'individuo. Con il termine inclusione si fa infatti riferimento al riconoscere e valorizzare la diversità presente in ogni alunno, è un processo che si pone come obiettivo la rimozione di ogni barriera all'apprendimento derivante da caratteristiche personali o ambientali (Nota et al., 2015). Nel passaggio da integrazione ad inclusione sono cambiati anche i destinatari degli interventi, se con l'integrazione i protagonisti erano gli studenti con disabilità, con l'inclusione si fa riferimento principalmente ad interventi sul contesto e alla creazione di percorsi personalizzati per tutti indipendentemente dalla presenza o meno di deficit.

### **1.3 Sfide per l'inclusione**

Un ostacolo spesso sottovalutato è la mancata comprensione da parte di chi di dovere del significato del termine “inclusione”. In uno studio condotto da Allan (2010) emerge come la maggior parte delle domande e delle preoccupazioni riguardanti l'inclusione da parte degli insegnanti derivino dalla scarsa preparazione riguardante che tipologia interventi sono tenuti ad eseguire in un contesto inclusivo e a chi siano i destinatari degli stessi, se solamente gli alunni con disabilità o l'intero corpo studentesco.

Numerosi docenti hanno dunque reagito all'inclusione lamentando la loro mancanza di conoscenza ed esperienza e chiedendo una formazione supplementare. Curiosamente questa tipologia di limitazione non sembra essere altrettanto evidente nei diretti interessati, in uno studio sui diritti dei bambini (Allan et al., 2006), un gruppo di alunni di una scuola primaria è stato invitato a valutare l'inclusione nella loro scuola ed hanno prontamente identificato le barriere come provenienti dall'ambiente, dalle strutture e dagli atteggiamenti, ma si sono trovati sconcertati sul fatto che gli adulti non potessero evitare di mostrare comportamenti e atteggiamenti che ne limitavano la partecipazione, ad esempio gli insegnanti sono stati criticati per aver protetto eccessivamente gli studenti con disabilità, impedendo di fatto l'interazione con i pari.

In molti docenti si nota anche una notevole frustrazione per non essere in grado di intraprendere un processo di inclusione a causa di pressioni derivanti da richieste politiche e dalle spinte per aumentare i risultati accademici degli alunni, anche a causa di ciò gli insegnanti parlano sempre più dell'inclusione come di un qualcosa di impossibile da realizzare nel clima attuale mancando di fiducia nelle proprie competenze per fornire contesti inclusivi con le risorse esistenti (Allan, 2010). Le responsabilità politiche per l'attuazione di un processo di inclusione sono spesso ricoperte da ministeri diversi, come ad esempio salute, istruzione, assistenza sociale,



caratterizzati da una comunicazione limitata tra gli stessi con conseguente difficoltà nella realizzazione di interventi adeguati (Allan, 2010). Non sorprende quindi che anche solo capire in cosa consista una pratica inclusiva risulti estremamente difficoltoso per molte persone.

La naturale tendenza alla categorizzazione rappresenta un altro grosso ostacolo all'inclusione, con categorizzazione si intende il “processo di comprensione di qualcosa sapendo a quali cose è equivalente e a quali altre cose è differente” (McGarty, 1999, p.1.). Categorizzare è un'azione, spesso involontaria, fondamentale per l'essere umano in quanto genera significato, riduce l'incertezza, consente di prevedere il comportamento sociale e fornisce norme prescrittive per comprendere il rapporto con gli altri, oltre a portare ad una maggiore accessibilità di informazioni coerenti lo stereotipo e una codifica selettiva di informazioni target acquisite successivamente (Crisp, 2017). Le categorie sono formate da prototipi, o quando si parla di categorie sociali stereotipi, e portano alla conseguente differenziazione tra ingroup e outgroup con un aumento delle differenze percepite, appare quindi evidente come un frequente ed automatico ricorso all'utilizzo di tali categorie impedisca la valorizzazione della diversità caratterizzante i contesti inclusivi.

Anche la scelta del linguaggio utilizzato per descrivere e trattare la diversità risulta di primaria importanza, una scelta errata della terminologia può infatti portare a categorizzazioni negative e nei confronti dell'outgroup. Come osservato da Soresi et al. (2013), i processi di categorizzazione ed etichettamento sono sempre più frequenti in diversi contesti, come ad esempio quello sanitario o scolastico, colpendo di conseguenza una fetta sempre maggiore di popolazione. È importante considerare il fatto che le forme di etichettamento sono in grado di incidere pesantemente sulla formazione di identità, in quanto di parla di una “co-costruzione sociale che si articola

grazie alle verbalizzazioni e alle narrazioni associate al suo interagire con gli altri in ambienti e contesti anche marcatamente diversi “(Nota et al. 2015, p.27).

L’etichettamento può avvenire sia in modo formale, come quando si deve richiedere una certificazione sociosanitaria per poter beneficiare di determinati supporti e benefici, o in modo informale, quando le etichette vengono attribuite ed utilizzate giorno per giorno nelle diverse interazioni (Link e Phelan,2013). Questo fenomeno diventa ancora più pericoloso se lo riveste con un’aurea di scientificità, come quando si ricorre ad etichette come ritardo mentale, autistico o dislessico, esauendo quindi l’unicità di diversi individui in un’unica caratteristica (Nota et al., 2015), a dimostrazione di ciò in uno studio condotto nel 2022 da Bruefach e Reynolds sull’isolamento sociale da parte di studenti con difficoltà di apprendimento emerge come gli studenti e gli insegnanti esaminati avessero aspettative inferiori su studenti con capacità equiparabili se questi ultimi erano stati etichettati come “con disturbi dell’apprendimento”. Diverse istituzioni comprese quelle sanitarie e universitarie contribuiscono attivamente al manifestarsi e consolidarsi di questo costume (Turnbull & Stowe,2001), la tendenza a parlare per diagnosi e sigle si sta diffondendo in maniera crescente e sta assumendo dimensioni così consistenti da diventare una vera e propria limitazione per l'educazione e l'inclusione ponendo in evidenza soprattutto deficit e necessità, e dando vita a processi comunicativi denigranti contribuendo allo sviluppo di identità povere e poco vantaggiose (Nota et al. 2015).

#### **1.4 Sistemi ecologici**

Come osservato in precedenza diversi elementi del contesto possono fungere da barriere per l’inclusione, è quindi necessaria una particolare attenzione alle caratteristiche dei sistemi che l’individuo attraversa durante la propria esistenza al fine di poter ambire alla realizzazione di contesti inclusivi per tutti e tutte. La teoria dei sistemi ecologici, o

teoria dello sviluppo in un contesto o teoria dell'ecologia umana fu postulata da Urie Bronfenbrenner nel 2005 e funge da modello che permette di concepire l'inclusione, secondo questa teoria ogni sistema comprende le proprie norme e regole capaci di modellare lo sviluppo di un individuo. Si distinguono quindi quattro diversi sistemi ambientali con cui l'individuo è in continua relazione (Tichá et al., 2018), questi sono: Microsistema, Macrosistema, Esosistema, e Macrosistema. Con Microsistema si intendono gli ambienti in cui gli individui vivono la loro quotidianità, con cui hanno un contatto diretto come ad esempio la scuola o la famiglia, questo è l'insieme sistemi di apprendimento più intimo di un individuo che funge da punti di riferimento nel mondo. Con Mesosistema si intendono semplicemente l'insieme delle interconnessioni tra microsistemi, come ad esempio le interazioni tra famiglia e corpo insegnanti. L'Esosistema è un più ampio sistema con cui l'individuo non ha una relazione diretta, ma le cui strutture hanno comunque impatti importanti sullo stesso. Possono esserci esosistemi che fungono da aiuto per il soggetto, come può essere per esempio una promozione ricevuta dal genitore che si tramuta in una maggiore soddisfazione e un approccio migliorato con il figlio, ed esosistemi limitanti, come nel caso di un licenziamento che provoca stress e si tramuta in un peggioramento dei rapporti genitore-figlio. Con Macrosistema si intendono l'insieme dei costumi, dei valori e della cultura in cui vive un individuo, i cui effetti si estendono a cascata a tutti i sistemi sottostanti, esso non è stabile, si evolve nel corso del tempo con il susseguirsi delle generazioni (Tichá et al., 2018).

Come abbiamo visto l'individuo non è solamente un ricevitore passivo delle influenze dei sistemi ecologici, esso stesso può esserne protagonista e agire attivamente per modificarli, a tal proposito la ricerca contiene diversi studi che mostrano una forte evidenza del ruolo dell'agency individuale nel realizzare trasformazioni da sistemi di

gestione e governance meno adattivi a più adattivi (Tichá et al., 2018 ).

Non si può parlare a pieno titolo di inclusione senza considerare i rapporti tra sistemi, come essi si influenzano reciprocamente e come agiscono costantemente sullo sviluppo psicologico di un individuo, il microsistema scuola non può evolversi completamente senza costanti interazioni con il microsistema famiglia, senza un adeguato corpus legislativo in merito e soprattutto senza un Macrosistema caratterizzato da valori come la parità, il pluralismo e la solidarietà.

## **Capitolo 2. Autodeterminazione e inclusione**

### **2.1 Introduzione**

Un modo per costruire contesti inclusivi è quello di favorire lo sviluppo di capacità di autodeterminazione in ogni individuo, non solo in persone con disabilità o con menomazioni, per fare ciò è necessario realizzare contesti in grado di favorire la possibilità di scelta, di partecipazione e di autodeterminazione di tutti e tutte. Il capitolo si apre quindi con un breve excursus storico al fine di comprendere meglio cosa siano le capacità di autodeterminazione e come la loro concezione sia cambiata nel tempo, verranno quindi analizzate le esperienze di autodeterminazione di tre studenti con difficoltà di apprendimento in una scuola inclusiva, in uno studio condotto da Laura T. Eisenman e colleghi nel 2013. Osserveremo infine e quali fattori contestuali siano in grado di influenzare positivamente o di fungere da barriere per lo sviluppo di tali abilità e alcune pratiche che possono promuovere l'autodeterminazione in persone con o senza disabilità.

### **2.2 Autodeterminazione. Aspetti generali**

È fondamentale per un individuo possedere buone capacità di autodeterminazione, si possono far risalire le radici storiche del concetto di autodeterminazione al filosofo

inglese John Locke, il quale, nei suoi “Two Treatises of Government” (1690), suggerì che i diritti fondamentali di tutti gli esseri umani includessero la loro libertà, uguaglianza e il potere di eseguire il proprio volere. Purtroppo, nonostante queste radici risalgano a più di trecento anni fa solamente negli ultimi decenni si è compiuto un reale sforzo per garantire tali diritti, incluso quello ad un’educazione inclusiva e all’autodeterminazione a persone con disabilità. Gli studi suggeriscono il ruolo dell’autodeterminazione nel promuovere risultati accademici, sociali e un’adultità positivi per gli studenti con disabilità intellettive e dello sviluppo (Hughes et al., 2013). Avere buone capacità di autodeterminazione si dimostra come un requisito importante da parte di tutti gli studenti, con o senza disabilità per partecipare con successo alla vita scolastica e post scolastica. La ricerca ha anche dimostrato che possono essere insegnate le abilità associate all’autodeterminazione a individui di tutte le età e con disabilità differenti, e che sostenere l’acquisizione di queste capacità crea opportunità per l’esercizio del controllo personale (Eisenman et al., 2014).

Dalla sua concettualizzazione originale sono state proposte diverse definizioni di autodeterminazione. Nel campo dell’educazione speciale, l’autodeterminazione si riferisce a una moltitudine di risorse comportamentali e affettive (azione autonoma, autoregolazione, potenziamento psicologico e autorealizzazione) a cui un individuo può attingere per raggiungere obiettivi personalmente significativi (Wehmeyer et al., 1998).

Wehmeyer e colleghi inizialmente ipotizzarono che l’autodeterminazione si riferisse ad “atteggiamenti e capacità richieste per agire come l’agente causale primario della propria vita e fare scelte riguardo alle proprie azioni libere da indebite influenze o interferenze esterne”; in scritti più recenti, hanno esteso il modello al fine di incorporare la teoria dell’agenzia causale con un focus centrato sulla persona, ora definiscono l’autodeterminazione come una “caratteristica disposizionale manifestata come agente

causale nella propria vita”. Di conseguenza i tentativi effettuati per migliorare i risultati basandosi su questo modello hanno la tendenza a concentrarsi principalmente sull’apprendimento di abilità, conoscenze e atteggiamenti e credenze che sono state concettualizzate per supportare l'autodeterminazione (Tichá et al., 2018).

Un differente approccio all'autodeterminazione è stato adottato da Abery e colleghi, i quali hanno sviluppato una teoria ecologica tripartita dell'autodeterminazione, derivante dalla teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner, pur riconoscendo l’importanza dell’istruzione diretta, enfatizza ciò che genitori, insegnanti, e tutto il contesto possono fare affinché queste capacità si sviluppino naturalmente come risultato dell’interazione di un soggetto con un ambiente favorevole.

L’autodeterminazione non dovrebbe essere vista come un sinonimo di indipendenza e autonomia, essa implica che la persona determini quando e in che misura desidera esercitare il controllo, e quando e in che misura preferisca affidare il controllo ad altri, perché potrebbe trarne profitto o perché non interessato al contesto specifico (Tichá et al., 2018).

### **2.3 Autodeterminazione in una scuola superiore inclusiva**

In uno studio del 2014 Laura T. Eisenman e colleghi hanno osservato gli studenti di una scuola superiore inclusiva per cinque anni con lo scopo di esaminarne le esperienze di autodeterminazione. Sono stati identificati tre studenti le cui storie si sono svolte in modo rappresentativo, è stato realizzato un riassunto di ogni caso utilizzando i materiali derivanti da interviste sottoposte agli studenti, ai loro insegnanti, agli amministratori e ai familiari; costanti analisi comparative all'interno e tra i ricercatori sono proseguite mentre le interviste venivano condotte e trascritte durante i cinque anni dello studio. Le espressioni di autodeterminazione da parte degli studenti includevano comportamenti autonomi e autoregolatori come, ad esempio, chiedere aiuto quando necessario e

stabilire obiettivi educativi a breve e lungo termine. Sono state inoltre identificate: le opportunità concesse agli studenti per prendere decisioni e assumere un maggiore controllo del loro apprendimento, istruzioni incentrate sull'aumento delle abilità o capacità degli studenti, le percezioni che gli studenti avevano per quanto riguarda le opportunità di apprendimento e le proprie capacità, e i supporti forniti per migliorare l'accesso degli studenti e la partecipazione alle opportunità di apprendimento. I tre studenti presi in esame sono arrivati a scuola con rendimento e bisogni di supporto molto diversi tra di loro, di conseguenza, hanno sperimentato traiettorie diverse durante il loro percorso scolastico, tutti hanno persistito fino al diploma ed erano visti da sé stessi e dagli altri come cresciuti in termini di autodeterminazione. I casi selezionati includono: Anthony che ha iniziato un modo positivo ed è rimasto tale, Jay che si è impegnato e poi ha subito una notevole inversione di tendenza e Jenny, che si è impegnata fino alla fine.

Anthony è stato giudicato come idoneo ai servizi di istruzione speciale per la prima volta in seconda elementare, è stato classificato come affetto da disabilità dell'apprendimento con difficoltà specifiche nelle capacità di lettura e nella matematica. Anthony ha suggerito che i suoi punti di forza erano il fatto che prestava la massima attenzione possibile e il suo buon vocabolario, spiegato che le sue debolezze nell'ortografia e nella matematica erano legate all'essere “distratto da quello che sta succedendo nella mia testa”. Alla fine del suo percorso disse: “Fondamentalmente ho imparato a prestare più attenzione e non ho problemi a fare domande, quindi ora sto meglio, ho bisogno di meno aiuto”, anche sua madre notò “Sta diventando più indipendente come studente e chiede aiuto quando ne ha bisogno”, mostrando di conseguenza una crescente capacità di autodeterminazione. Jay è stato giudicato idoneo ai servizi di istruzione speciale in prima elementare ed è stato classificato come studente

con difficoltà di apprendimento, durante tutta la sua carriera scolastica ha avuto difficoltà con le abilità di base per la lettura, l'espressione scritta e la matematica. Gli insegnanti hanno notato che qualcosa è cambiato lungo la strada, alla fine, è riuscito a diplomarsi. Jay stesso ha osservato: “Se non avessi persone che mi controllano per tenermi in carreggiata, probabilmente sarei come uno dei bambini di una normale scuola pubblica, mi sarei semplicemente seduto e non mi sarebbe importato”. Jenny è stata giudicata idonea ai servizi di istruzione speciale in quinta elementare, venendo classificata come studentessa con difficoltà di apprendimento, i rapporti mostravano come avesse notevoli difficoltà con la comprensione della lettura, le operazioni algebriche, la memoria di lavoro e l'elaborazione esecutiva. Jenny ha sorpreso tutti e non ha abbandonato la scuola, è tornata per completare l'ultimo dopo essersi trasferita dalla casa della sua famiglia per vivere con un conoscente e ha svolto un lavoro extra per recuperare i crediti persi. Jenny rifletté, “Penso che fosse solo una questione di crescita e di scegliere le mie decisioni”.

Tutti e tre gli alunni sono stati considerati come persone che avevano sperimentato sviluppi positivi nell'autodeterminazione. I partecipanti hanno attribuito la crescita degli studenti all'immersione in strutture scolastiche che hanno affrontato i bisogni di autonomia, relazioni e competenze attraverso una rete di sostegno, adulti premurosi e supporti accademici integrati. I “learning support coach” (LSC) sono stati il centro degli sforzi della scuola per trasmettere il messaggio che gli studenti dovrebbero essere maggiormente autodeterminati, hanno parlato con studenti, famiglie e colleghi di questa aspettativa. I genitori hanno confermato che gli LSC hanno continuato a trasmettere queste aspettative tramite frequenti comunicazioni via e-mail o telefoniche, riguardanti i progressi dei figli. Gli LSC si incontravano con gli alunni ogni mattina e parlavano di ciò che li aspetta durante la giornata, sebbene questa riunione duri solo 12 minuti, è



stato trovato il modo di comunicare con gli studenti su una notevole quantità di temi importanti. Gli insegnanti accademici hanno rafforzato le attività che incoraggiavano l'autonomia degli studenti attraverso un supporto accademico inclusivo. I consulenti di orientamento sono stati percepiti dagli studenti come persone di fiducia, con cui potevano lavorare a stretto contatto per la definizione degli obiettivi e per il processo decisionale relativo a preoccupazioni accademiche, personali e familiari.

Un punto di forza della scuola, notato da diversi partecipanti, era il fatto che gli studenti con disabilità non si sentivano presi di mira, erano consapevoli che potevano accedere a supporti all'apprendimento dentro e fuori la classe qualvolta fosse necessario e che tutti gli altri alunni avevano accesso a molti degli stessi supporti.

I risultati dello studio indicano che le esperienze di sviluppo delle abilità di autodeterminazione negli studenti erano correlate agli insegnamenti ricevuti sulle pratiche di self-advocacy e di organizzazione e monitoraggio degli obiettivi, queste pratiche sono state integrate anche nell'ambiente domestico, rafforzate nelle aule e tramite il tutoraggio doposcuola, e facilitate da supporti accademici integrati che sono stati implementati in tutte le classi. Si può sostenere inoltre che le esperienze con insegnanti che supportano l'autonomia, e successo accademico tra pari senza disabilità hanno accresciuto il senso di autoefficacia degli studenti con disabilità.

In linea con la metasintesi di Cobb et al. sull'impatto degli interventi di autodeterminazione, i benefici dell'approccio multidimensionale di questa scuola sono stati più evidenti nelle esperienze degli studenti di autodeterminazione e impegno accademico, piuttosto che misure di rendimento scolastico. In definitiva le pratiche accademiche inclusive della scuola sono state considerate dai partecipanti come essenziali per promuovere le esperienze di autodeterminazione degli studenti.

#### **2.4 Facilitatori dell'autodeterminazione in una scuola inclusiva**

La decisione di chiudere le scuole e le classi speciali è stata senza dubbio un cambiamento importante nella fornitura dei servizi per un'istruzione inclusiva; tuttavia, includere semplicemente gli studenti con disabilità in contesti di istruzione generale non è sufficiente per promuovere differenze significative nell'autodeterminazione. (Shogren et al., 2007).

L'articolo "I Think I'm Reaching My Potential": Students' Self-Determination Experiences in an Inclusive High School di Laura T. Eisenman et al. (2014), mostra come per favorire l'autodeterminazione degli studenti sia necessaria un'adeguata preparazione e impegno da parte non solo del corpo docenti, ma di tutti i componenti dei sistemi con cui l'alunno entrerà in contatto. Tutti gli insegnanti inclusi nella ricerca erano coinvolti in uno sviluppo professionale settimanale incentrato su specifiche tecniche di insegnamento come il vocabolario e strategie di comprensione della lettura che potevano essere utilizzate nelle diverse classi per aumentare l'autonomia degli studenti. Durante le lezioni sono state utilizzate immagini su lavagna o PowerPoint, sono state fornite informazioni orali, gli studenti sono stati coinvolti nella revisione dei progressi e si sono svolti incontri 1:1 o in piccoli gruppi.

A livello organizzativo, lo sviluppo positivo degli studenti è associato ad un senso generale di sostegno e appartenenza, facilitato da strutture come le "scuole all'interno delle scuole" (grandi scuole pubbliche divise in sub-unità autonome) o la programmazione a blocchi, le quali aumentano la probabilità che si sviluppino relazioni positive profonde tra adulti e alunni; anche la partecipazione a sport e club ha contribuito allo sviluppo di senso di appartenenza e di identità con la scuola. Nelle scuole inclusive si assiste infatti ad una cultura dell'istruzione collaborativa, supportata da uno sviluppo professionale di alta qualità e da una leadership focalizzata sull'attuazione di pratiche didattiche inclusive (Waldron & McLeskey, 2010).

A livello di classe, lo sviluppo positivo degli studenti è stato promosso quando gli insegnanti comunicavano aspettative elevate per tutti e strutturavano le loro aule attorno a routine di apprendimento e opportunità di praticare comportamenti pro-sociali; oltre a questo, un altro fattore particolarmente positivo che è stato notato era la personalizzazione, da parte degli insegnanti, delle interazioni con gli studenti e la trasmissione di un feedback positivo e di supporto riguardante lo sforzo e il rendimento scolastico (Murray & Pianta, 2007). La scuola ha anche fornito una piattaforma online a cui tutti i genitori potevano accedere per monitorare i progressi dei figli, controllando ad esempio il completamento dei compiti e i voti dei test.

I partecipanti allo studio hanno attribuito la crescita degli studenti all'immersione in strutture scolastiche che hanno affrontato i bisogni degli studenti di autonomia, relazioni e competenze attraverso aspettative esplicite, una rete di sostegno all'autonomia, adulti premurosi e supporti accademici integrati.

## **2.5 Barriere dell'autodeterminazione in una scuola inclusiva**

Sebbene le capacità individuali degli studenti come il funzionamento intellettuale generale influenzino l'autodeterminazione, sono meno predittive dell'autodeterminazione rispetto a fattori più malleabili come possono essere ad esempio l'istruzione sull'autodeterminazione che gli studenti ricevono, le conoscenze e le convinzioni che sviluppano (Eisenman et al., 2014) in contesti inclusivi.

Diversi elementi del contesto hanno il potenziale per limitare l'autodeterminazione a ogni livello dell'ecosistema. A livello di microsistema, la convinzione di una famiglia di dover proteggere a tutti i costi il proprio figlio con disabilità porta spesso il bambino a sperimentare poche opportunità di autodeterminazione, genitori e educatori che si concentrano sulla protezione piuttosto che sulla gestione del rischio rendono difficile esercitare l'autodeterminazione imparare dai propri errori e crescere nel processo. Anche

le basse aspettative dei familiari e degli insegnanti rispetto ai risultati che possono essere raggiunti da bambini, giovani e adulti con disabilità rappresentano un ostacolo all'autodeterminazione (Wehmeyer & Abery, 2013), in aggiunta a ciò spesso si dà per scontato che se gli studenti con disabilità non hanno, al momento, padroneggiato un'abilità, allora non avranno la capacità di impegnarsi in quell'attività in un secondo momento o in un contesto diverso specifico (Tichá et al., 2018). Per poter generalizzare ad altri sistemi le capacità di autodeterminazione sviluppate è necessaria la presenza di un mesosistema solido. L'insegnante che crea un ambiente di classe in cui l'autodeterminazione viene insegnata e supportata, ad esempio, ha bisogno di lavorare con le famiglie per garantire che questi processi siano supportati anche a casa al fine favorirne la generalizzazione in altri ambienti. Quando i supporti che hanno avuto successo in un microsistema (ad es. la classe) non vengono trasferiti in un altro microsistema (ad es. la famiglia) o quando insegnanti e genitori non sono d'accordo sul modo migliore per sostenere l'autodeterminazione di uno studente, si creano delle barriere.

A livello di esosistema esistono numerosi ostacoli all'autodeterminazione, ad esempio la frequente incapacità degli amministratori scolastici di fornire finanziamenti per facilitare l'inclusione degli studenti con disabilità nelle classi "normali", è una notevole barriera per lo sviluppo di capacità di autodeterminazione (Tichá et al., 2018).

Un'altra barriera risiede fatto che raramente studenti e genitori sono coinvolti attivamente nella definizione di obiettivi educativi a breve e lungo termine, o incoraggiati a offrire un contributo per il cambiamento dei programmi.

Anche a livello di macrosistema esistono barriere per lo sviluppo dell'autodeterminazione, molte di forme di discriminazione sono infatti normalizzate e integrate nella cultura stessa. A livello individuale un locus di controllo esterno, un

basso senso di autoefficacia e attribuzioni inaccurate per il successo e il fallimento possono mettere gli individui in una posizione di svantaggio quando tentano di assumere il controllo personale sulle loro vite (Abery & Stancliffe, 2003)

## **2.6 Promuovere l'autodeterminazione in una scuola inclusiva**

Tutti i sistemi attraversati quotidianamente dagli individui hanno il potenziale per sostenere l'autodeterminazione, tuttavia, possono anche fungere da barriere al raggiungimento di questo risultato. Genitori e insegnanti potrebbero non rendersi conto che l'aiuto che forniscono a volte può compromettere la capacità dei bambini o dei giovani adulti di avere il controllo che desiderano nella loro vita, promuovere l'autodeterminazione è un lavoro che richiede un attento monitoraggio. La ricerca ha indicato che l'insegnamento delle capacità di autodeterminazione e la concessione di opportunità per esercitare l'autodeterminazione sono raramente inclusi nel programma educativo degli studenti con disabilità nella maggior parte dei paesi (Tichá et al., 2018) e che il semplice trascorrere del tempo nell'istruzione generale di per sé non è un predittore significativo dell'autodeterminazione (Eisenman et al., 2014). Gli interventi per promuovere abilità legate al costrutto si concentrano tipicamente sull'apprendimento di comportamenti specifici (es. definizione degli obiettivi) o sui processi di pianificazione educativa (es. pianificazione della transizione), poiché lo stesso costrutto di autodeterminazione è complesso gli interventi multicomponente si sono rivelati i più efficaci (Eisenman et al., 2014). La ricerca ha indicato che per sviluppare l'autodeterminazione dei giovani, gli adulti che supportano l'autonomia dovrebbero fornire regolarmente l'opportunità di acquisire e quindi generalizzare comportamenti che li aiutino a sperimentare l'autoefficacia (Eisenman et al., 2014), anche il coinvolgimento attivo degli studenti in programmi educativi individualizzati è apprezzato come mezzo per promuovere l'auto-determinazione. La ricerca suggerisce

che l'esercizio delle abilità di autodeterminazione sia positivamente correlato all'opportunità di praticare tali abilità in contesti inclusivi (Chambers et al., 2007). Walker e colleghi (2011) hanno inoltre sostenuto come la ricerca mostri chiaramente che, rispetto a contesti ed esperienze più restrittive, l'inclusione nella comunità e nella scuola offre maggiori opportunità di fare scelte, esprimere preferenze, fissare obiettivi e sviluppare una maggiore autodeterminazione; gli ambienti inclusivi infatti possono presentare sfide frequenti che possono richiedere prestazioni indipendenti e competenze di autodeterminazione.

I risultati dello studio "Student Self-Determination: A Preliminary Investigation of the Role of Participation in Inclusive Settings" di Carolyn Hughes et al. suggeriscono inoltre che il grado con cui gli studenti sono inclusi nella scuola e nella comunità può influenzare le loro opportunità di fare scelte, impostare la persona, gli obiettivi, esprimere preferenze e sviluppare altre abilità di auto-determinazione. Studi in ambienti residenziali hanno dimostrato che il semplice passaggio a un ambiente meno restrittivo può aumentare le opportunità di scelta (Wehmeyer & Bolding, 2001), e che sia le opportunità di scelta che l'inclusione sociale dell'ambiente si riferiscono al livello di autodeterminazione (Hughes et al., 2013 ).

### **Capitolo 3. Contesti Inclusivi e sviluppo**

#### **3.1 Introduzione**

Nei precedenti capitoli abbiamo potuto analizzare il concetto di inclusione, osservarne il percorso storico ed evidenziarne la stretta relazione con il contesto mediante la teoria dei sistemi ecologici. Ci siamo poi concentrati sull'autodeterminazione in quanto elemento di notevole importanza per la realizzazione di contesti inclusivi analizzando i fattori contestuali che possono fungere da facilitatori o barriere e le modalità di

promozione della stessa. Nel capitolo seguente analizzeremo come la partecipazione attiva di bambini con o senza disabilità a contesti inclusivi possa essere un fattore associato allo sviluppo cognitivo e psicosociale positivo, in particolare riguardo alla teoria della mente, e come tramite il contatto tra individui in ambienti naturalmente caratterizzati da una grande disomogeneità quali le classi scolastiche possa fungere da variabile importante per la mediazione del pregiudizio.

### **3.2 Sviluppo cognitivo**

L'educazione inclusiva è un modello di educazione relativamente nuovo con benefici per tutti coloro che vi sono coinvolti, non fornisce solo l'accesso all'istruzione tradizionale per studenti con disabilità, offre anche una risposta ai bisogni di una società diversificata ed è capace di supportare lo sviluppo socio-emotivo, oltre che cognitivo, di tutti gli studenti (Smogorzewska et al., 2019). Inizialmente l'idea maggiormente diffusa, che porterà all'istituzione delle "scuole speciali", consisteva nel reputare la "segregazione" di alunni con difficoltà utile per l'adeguato sviluppo cognitivo, la ricerca attuale dimostra come la creazione di contesti maggiormente inclusivi possa portare ad enormi benefici sotto questo punto di vista. I risultati dello studio "Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education" condotto da Thea Peetsma et al., (2001) indicano che, dopo 2 anni di studio, gli alunni con disabilità inseriti in scuole che operano secondo un modello di apprendimento cooperativo mostravano prestazioni significativamente migliori nelle materie scolastiche e nello sviluppo cognitivo rispetto ad individui inseriti nelle scuole speciali. Si può notare come, all'interno delle scuole inclusive prese in esame durante la ricerca, sia stata data una particolare attenzione alla differenziazione dell'insegnamento in funzione delle diverse esigenze degli alunni e alla presenza di un aiuto specialistico per assistere l'insegnante con alunni con difficoltà di apprendimento e all'utilizzo di piani

educativi individuali. Si può notare anche come una maggiore assistenza sotto forma di aiuto specialistico e piani educativi individuali sia stata associata a un migliore sviluppo del linguaggio e una migliore motivazione scolastica. La creazione di contesti inclusivi porta benefici in termini di sviluppo cognitivo in individui con le disabilità più disparate, gli studi sui programmi inclusivi per bambini con disturbo dello spettro autistico suggeriscono, ad esempio, che si possono ottenere miglioramenti nelle abilità cognitive, accademiche, linguistiche, funzionali e sociali se collocati in contesti con i loro coetanei con sviluppo tipico (Nahmias et al.,2012). Il beneficio relativo al collocamento in contesti inclusivi rispetto allo sviluppo cognitivo è particolarmente evidente tra i bambini con disabilità sociali più gravi, con capacità comportamentali adattive inferiori e con almeno un certo grado di abilità nella comunicazione espressiva o ricettiva da (Nahmias et al.,2012).

I bambini sono costruttori attivi di conoscenza, il semplice fatto di essere coinvolti in attività con altri produce cambiamenti evolutivi significativi, dando la possibilità di confrontare le proprie conoscenze ed esperienze e rivedendole quando necessario (Smogorzewska et al., 2019). I bambini possono imparare non solo con l'aiuto degli adulti ma soprattutto gli uni dagli altri (Smogorzewska et al., 2019), lo sviluppo cognitivo appare quindi facilitato da quei contesti in cui i bambini possono collaborare liberamente tra di loro e con gli insegnanti. Questo tipo di esperienza è particolarmente importante per i bambini con disabilità intellettiva poiché osservare gli altri bambini con sviluppo tipico può portare a cambiamenti nel ragionamento e nello sviluppo di una propria teoria della mente efficace (Smogorzewska et al., 2019).

### **3.3 Sviluppo Psicosociale**

Le scuole svolgono un ruolo fondamentale nel favorire l'apprendimento e lo sviluppo sociale degli studenti (Zweers, 2020). La ricerca mostra come l'istruzione sia portatrice



di numerosi effetti positivi come ad esempio migliori opportunità educative, meno problemi psicologici, maggiore benessere e migliore salute fisica e mentale in età avanzata (Dijkstra, 2012).

Le disabilità intellettive sono spesso caratterizzate da problemi nel funzionamento sociale, come ad esempio interazioni rare o inappropriate con i coetanei e comportamenti antisociali, è stato anche dimostrato che i bambini con disabilità intellettiva hanno difficoltà a sviluppare la capacità di comprendere gli stati mentali, le prospettive e le convinzioni degli altri, un insieme delle capacità spesso definite come teoria della mente (Zweers, 2020).

La teoria della mente può essere definita come “la comprensione che le persone possiedono riguardo ai diversi stati mentali, desideri, convinzioni, emozioni, intenzioni e interazioni, che sebbene non possono essere osservate direttamente possono servire come basi per fare previsioni sul futuro” (Smogorzewska et al., 2019). La ricerca mostra anche come la teoria della mente tra le persone con disabilità intellettiva non sia assente ma solo ritardataria a causa di difficoltà come la ridotta capacità di comunicazione e di acquisizione di capacità, un egocentrismo relativamente elevato e uno sviluppo alterato delle funzioni esecutive (Smogorzewska et al., 2019).

L'aula scolastica è un luogo caratterizzato da frequenti interazioni tra bambini con e senza disabilità; nelle aule inclusive, caratterizzate per natura da una diversa composizione al loro interno, i bambini hanno la possibilità di acquisire conoscenze e di fare incontri specifici su una moltitudine di stili di apprendimento e comportamenti, tutte esperienze che possono favorire l'acquisizione della teoria della mente. Durante l'interazione con i compagni di classe con tassi di apprendimento diversi, i bambini migliorano la loro conoscenza dei propri bisogni ed emozioni oltre che degli stati mentali altrui, si offre anche un'opportunità per i bambini di osservare diversi

comportamenti sociali e imparare quali sono appropriati e quali no (Smogorzewska et al., 2019). Studi condotti da Freeman e Alkin (2000) e Ruijs e Peetsma (2009) e una meta-analisi condotta da Oh-Young e Filler (2015), hanno fornito dati sull'efficacia di un'educazione inclusiva per lo sviluppo sociale e accademico dei bambini con disabilità. Una classe naturalmente diversificata offre inoltre ai bambini l'opportunità di apprendere comportamenti prosociali, i quali sono fondamentali per soggetti con o senza disabilità poiché possono avere un importante impatto sull'essere apprezzati o meno (Eisenberg & Mussen, 1989). I bambini senza disabilità fungono da modello di abilità sociali per i bambini con disabilità, le interazioni tra coetanei inoltre aiutano i bambini con disabilità ad apprendere e mostrare comportamenti appropriati e a proteggere gli altri (Smogorzewska et al., 2019). Si assiste ad un guadagno sia cognitivo che psicosociale per gli alunni in classi con pari che possiedono capacità cognitive o sociali superiori alle proprie, il contatto con compagni di classe che apprendono a diversi livelli con stili differenti, offre i bambini con disabilità intellettiva occasioni per essere meno egocentrici, stimolando quindi la loro comprensione degli altri e di conseguenza lo sviluppo della loro teoria della mente (Smogorzewska et al., 2019). Sulla base della revisione completa di tre meta-analisi, Baker et al. (1995) concludono che "gli studenti con bisogni speciali educati nelle classi regolari ottengono risultati accademici e sociali migliori rispetto agli studenti in contesti non inclusivi". Peetsma e Roeleveld (1998) ad esempio hanno studiato il funzionamento psicosociale degli alunni delle scuole primarie speciali e ordinarie olandesi; fattori come autostima, comportamento sociale e attitudine al lavoro, sono stati giudicati meno positivamente per gli alunni inseriti in scuole speciali rispetto agli alunni delle scuole primarie ordinarie; tuttavia, è bene ricordare che dopo l'inclusione sembra essere necessaria un'attenzione particolare per il loro sviluppo psicosociale.

L'apprendimento è spesso accompagnato da problematiche relative all'attenzione e alla motivazione, Peetsma et al., (2001) hanno evidenziato il rischio che si sviluppi un circolo vizioso in questo contesto; un apprendimento che non va a buon fine può portare a problemi di motivazione, ma motivazione e perseveranza sono esattamente ciò che si richiede per affrontare le difficoltà, ed è ciò che manca agli alunni a causa della loro esperienza negativa, ecco perché è importante insegnare agli alunni con bisogni educativi speciali a dedicare un'attenzione esplicita alla motivazione scolastica e all'immagine di sé (Peetsma et al., 2001).

Relazioni positive con gli insegnanti sono associate a risultati positivi degli studenti, come lo sviluppo delle abilità sociali, sul versante opposto relazioni negative possono portare a risultati negativi, come un comportamento dirompente da parte degli studenti (Zweers, 2020). Le relazioni positive tra pari forniscono un'importante fonte di supporto sociale e un contesto in cui gli studenti imparano a gestire le relazioni sociali, le relazioni negative tra pari invece mettono gli studenti a rischio riguardo allo sviluppo di problemi accademici e difficoltà psicologiche (Carr, 2006).

### **3.4 Riduzione del Pregiudizio**

La realizzazione di contesti inclusivi può essere di grande supporto nel caso di individui con disabilità; tuttavia, non è da sottovalutare la loro rilevanza quando si parla di riduzione del pregiudizio. Come accennato nel primo capitolo viviamo in un periodo storico caratterizzato da grande incertezza e da una crescente multiculturalità nei paesi maggiormente sviluppati, tali mutamenti portano con sé sfide riguardanti la convivenza e la collaborazione di individui con background culturali ed esperienze di vita differenti. È noto come milioni di bambini in tutto il mondo siano influenzati negativamente da pregiudizi e discriminazioni, queste esperienze si rivelano dannose per la loro salute e il loro benessere oltre a trasmettersi alle generazioni future (Fabeszy et al., 2018), appare

quindi necessario intervenire prontamente per prevenire tali influenze. Nonostante sia noto che per cambiare la cultura organizzativa siano necessari interventi a tutti i livelli di un sistema, la maggior parte della ricerca e degli interventi riguardano gli studenti piuttosto che gli insegnanti o livello amministrativo. (Dessel, 2010). Esiste una vasta gamma di pratiche utilizzate negli ambienti scolastici per cercare di ridurre i pregiudizi e i conflitti tra i gruppi tra gli studenti, i programmi si sono maggiormente concentrati su educazione anti-bias, educazione multiculturale, apprendimento cooperativo, sviluppo morale e riduzione della violenza (Dessel, 2010).

Gli studi sull'educazione multiculturale per i bambini in età prescolare mostrano come i bambini inizino a notare differenze riguardanti il colore della pelle già dalla tenera età e che l'implementazione di programmi multiculturali si traduce di fatto in una diminuzione della percezione dei gruppi esterni come omogenei e un aumento della capacità dei bambini di vedere somiglianze tra loro e altri gruppi (Perkins & Mebert, 2005). È stato notato come i programmi di apprendimento cooperativo che coinvolgono i bambini in compiti orientati a favorire la collaborazione, permettano di ottenere benefici in termini di facilitazione delle amicizie interrazziali e dei risultati accademici (Dessel, 2010). È importante sottolineare che gli effetti positivi del contatto e delle amicizie tra individui di etnie diverse possono essere riscontrati già in bambini di appena cinque anni di età e che tali contatti e amicizie hanno un effetto a cascata nel tempo, il contatto con coetanei "diversi" si dimostra quindi un intervento importante che può essere facilmente attuato dagli adulti che lavorano con i bambini, anche se il contatto non è diretto (Fabes et al., 2018). Hewstone e Brown (1986) inoltre sostengono che i benefici del contatto possono essere generalizzati all'intero outgroup se chi vi partecipa viene considerato sufficientemente rappresentativo dei due gruppi. Allport (1954) ha individuato due condizioni necessarie per la riduzione del pregiudizio: il contatto tra

membri di gruppi diversi deve essere effettuato in condizioni di parità sociale e devono essere presenti norme sociali che favoriscano l'uguaglianza, queste sono tutte caratteristiche tipiche di una società realmente inclusiva.

## **Conclusione**

Come abbiamo potuto constatare ci troviamo in un periodo storico particolarmente critico, le crescenti tensioni dovute ad una società sempre più pluralistica e multiculturale sembrano portare inevitabilmente verso tempi difficili, siamo impreparati nell'affrontare le nuove sfide che la globalizzazione ha portato con sé anche perché si cerca di risolverle utilizzando sempre gli stessi paradigmi antiquati. Il continuo basarsi su valori tipici del mondo occidentale quali la competitività e l'individualismo sembra del tutto inefficace, anzi controproducente; appare sempre più chiara la necessità di un deciso cambio di rotta verso valori come la compassione, la solidarietà e la partecipazione, per fare questo è necessaria la costruzione di contesti inclusivi in cui possano essere realmente accettate e valorizzate le differenze individuali. La realizzazione di tali consensi porta numerosi benefici a livello della società, ed esempio tramite il contatto effettuato in condizioni di parità si può assistere ad un miglioramento delle relazioni tra coetanei di diverse etnie (Dessel, 2010). Importanti benefici dei contesti inclusivi sono riscontrabili anche nel singolo individuo, si possono notare importanti differenze sullo sviluppo cognitivo e psicosociale nei bambini frequentanti scuole ordinarie o scuole "speciali", i risultati dello studio "Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education" condotto da Thea Peetsma et al., (2001) indicano che gli alunni con bisogni educativi speciali inseriti in scuole ordinarie inclusive mostrano prestazioni significativamente migliori nelle materie scolastiche e nello sviluppo cognitivo rispetto a soggetti inseriti nelle scuole speciali. All'interno di contesti inclusivi si assiste anche ad un maggior sviluppo di abilità legate

all'autodeterminazione (Eisenman et al., 2014), la quale si è dimostrata importante per il corretto sviluppo dell'individuo. Come già accennato non deve essere vista come un sinonimo di "autonomia" in quanto è la persona che determina quando e in che misura desidera esercitare il controllo e quando invece preferisce affidarlo ad altri (Tichá et al., 2018), si tratta invece di un concetto strettamente legato all'inclusione e al costrutto di salute. Nel 1986 durante la stipulazione della Carta di Ottawa venne stipulato che: "per conseguire uno stato di completo benessere fisico mentale e sociale l'individuo o il gruppo deve poter individuare e realizzare le proprie aspirazioni, e soddisfare i propri bisogni e modificare l'ambiente o adattarvisi" (World health organization, 1986, Ottawa Charter Health Promotion), l'autodeterminazione quindi si dimostra fondamentale per poter aspirare a salute e benessere.

Per realizzare contesti di questo tipo è necessario prima di tutto ascoltare le voci dei diretti interessati (Allan, 2010) spesso ignorati dai livelli più alti dei sistemi ecologici, in modo da poter orientare al meglio la pratica e la ricerca. È necessaria in misura ancora maggiore la collaborazione tra tutti gli elementi componenti i sistemi ecologici, solo con un impegno attivo da parte di istituzioni, ministeri, scuola, genitori, e un cambiamento nella cultura del paese si può aspirare alla realizzazione di contesti e soprattutto di una società realmente inclusiva, in grado di far fronte ad ostacoli altrimenti insormontabili.

## **Bibliografia**

Abery, B. H., & Stancliffe, R. (2003). A tripartite ecological theory of self-determination.

Allan, J. (2010). Question of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 25:2, 199-208, DOI: 10.1080/08856251003658710

- Allan, J., l'Anson, J., Priestley, A., & Fisher, S. (2006). *I diritti dei bambini a scuola*. Save the Children, Edimburgo.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Augè, M. (2009). *Non luoghi: introduzione a una antropologia della surmodernità*. Elèuthera. Milano
- Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1995) *The effects of inclusion on learning*, *Educational Leadership*, (pp. 33–35).
- Beccalli, C., Delli Zotti, G., & Urpis, O. (2014). *La diversità a scuola: il ruolo della nazionalità e dell'educazione*. In N.Bogatec & N.Z. Antonic (Eds.)
- Beck, U. (2013). *Europa tedesca. La nuova geografia del potere*. Laterza, Milano.
- Bruefach, T., & Reynolds, J.R. (2022). *Social isolation and achievement of students with learning disabilities*. *Social science Research*
- Carr, A. (2006). *Normal development*. In A. Carr (Ed.). *The handbook of child and adolescent clinical psychology* (pp. 3–39). Routledge Taylor & Francis Group.
- Chambers, C., Wehmeyer, M., Saito, Y., Lida, K., Lee, Y., & Singh, V. (2007). *Self-determination: What do we know? Where do we go? Exceptionality*, (pp. 3–15).
- Crisp, R., J., & Turner, R., N., (2017). *Psicologia sociale* (pp. 54-59 ; 224-244). UTET
- Dessel, A. (2010) *Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate*. Education and Urban Society. DOI: 10.1177/0013124510361852
- Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs [Social returns of education]*. (Oratiereeks). Vossiuspers UvA. [https://pure.uva.nl/ws/files/1615318/122688\\_PDF\\_7303Dijkstra\\_webver\\_sie.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/1615318/122688_PDF_7303Dijkstra_webver_sie.pdf)

Eisenberg, N. e Mussen, P.H. (1989). Le radici del comportamento prosociale nei bambini. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Eisenman, L., T., Pell, M., M., Poudel, B., B., & Pleet-Odle, A., M. (2014). "I Think I'm Reaching My Potential": Students' Self-Determination Experiences in an Inclusive High School. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, DOI: 10.1177/2165143414537349

Fabes, R., A., Martin, C., L., & Hanish, D., L. (2018). Children and young people in a diverse world: development perspectives applied to diversity and Inclusion. Journal of Applied Developmental Psychology

Gaffuri, M., (2015). qualità dell'integrazione/inclusione la normativa di riferimento per una visione di insieme. [http://www.scuole-cantu2.it/ICCantu2\\_v2/CTRH/download/corso\\_doc\\_sostegno\\_no\\_spec/cdsns\\_1\\_normativa.pdf](http://www.scuole-cantu2.it/ICCantu2_v2/CTRH/download/corso_doc_sostegno_no_spec/cdsns_1_normativa.pdf)

Hewstone, M., & Brown. (1986). Contact and conflict in intergroups encounters (pp.1-44). Oxford: Blackwell

Hughes, C., Cosgriff, J., C., Agran, M., & Washington, B., H. (2013). Student Self-Determination: A Preliminary Investigation of the Role of Participation in Inclusive Settings. Division on Autism and Developmental Disabilities Stable. <https://www.jstor.org/stable/23879882>

Link, B.G., & Phelean, J.C. (2013). Handbook of the sociology of mental health (pp.525-541). Paesi Bassi, Springer.

McGarty, C. (1999), Categorizzazione in psicologia sociale. London: Sage

Morin, E., & Ceruti, M. (2013). La nostra Europa. Raffaello Cortina editore, Milano



Murray, C., & Pianta, R. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46, (pp.105–112)

Nahmias, A., S., Kas, C., & Mandell, S., D. (2012). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. University of Pennsylvania, USA. DOI: 10.1177/1362361312467865

Nota, L., Ginevra, M., C., & Soresi, S. (2015). Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo (pp. 15-35). Cleup sc - cooperativa libraria editrice Università di Padova

Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities, (pp.80-92)

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education. Amsterdam University, Netherlands

Perkins, D., & Mebert, C. (2005). Efficacy of multicultural education for preschool children: A domain-specific approach. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (pp. 497-512).

Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, H., Little, T., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73, (pp. 488–509).

Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2019). Theory of mind development in school environment: A case of children with mild intellectual disability learning in

inclusive and special education classrooms. Department of Education, University of Warsaw

Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., Sgaramella, T.M., Ginevra, M.C., & Santilli, S. (2013). Inclusion in Italy: From numbers to ideas... that is from “special” visions to the promotion of inclusion for all persons. *Life Span and Disability*, XVI(2), 187-217

Test, D., Mazzotti, V., Mustian, A., Fowler, C., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving post-school outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, (pp.160–181).

Tibaldi, G.,(1998). I significati soggettivi della salute e del ben-essere. Unipress,Padova

Tichá, R., Abery, B., H., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P.,F. (2018). Inclusive education strategies: a textbook (pp.179-205). <https://ici-s.umn.edu/files/qTxnhxmNxT/inclusive-education-strategies-textbook>

Turchi, G., P., & Vendramini, A. (2016). De Rerum Salute (pp.41-45). EdiSES

Turnbull, H.R., & Stowe, M.J. (2001). Five models for thinking about disability implications for policy responses. *Journal of disability policy studies* (pp. 198-205).

Waldron, N., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, (pp.58–74).

Walker, H., Calkins, C., Wehmeyer, M., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S., Johnson, D. (2011). Paper 1: A social-ecological approach to promote self-determination (A Series of Papers on Scaling-Up Efforts to Promote Self-Determination). National Gateway to Self-Determination. [http://ngsd.org/sites/default/files/scaling\\_up\\_paper\\_1.pdf](http://ngsd.org/sites/default/files/scaling_up_paper_1.pdf)

Wehmeyer, M. L., & Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, (pp. 399–411)

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced selfdetermination of adults with intellectual dis ability as an outcome of moving to community based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, (pp. 371-383). DOI: 10.1046/j. 1365-2788.2001,0034

World Health Organization, Regional Office For Europe. (1986). *Ottawa Charter Health Promotion*

Zweers, I., Van De Schoot, R., A., G., J., Tick, N., T., Depaoli, S., Clifton, J., P., Orobio de Castro, B., & Bijstra, J., O. (2020). Social–emotional development of students with social–emotional and behavioral difficulties in inclusive regular and exclusive special education. *International Newspaper of behavioral development*. DOI: 10.1177/0165025420915527