



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA

Corso di laurea in

Scienze Psicologiche Sociali e del Lavoro

Elaborato finale

**STUDENTI CON DISABILITÀ NELLE SCUOLE: GLI EFFETTI
DELL'ETICHETTAMENTO**

Students with disabilities in schools: the effects of labeling

Relatore

Prof.ssa Maria Cristina Ginevra

Laureando: Nicolò Pedrielli

Matricola: 2017224

Anno accademico 2022/2023

Sommario

1. Introduzione	3
2. Definizione disabilità	4
2.1 Modalità di classificazione di uno studente con disabilità – Italia e USA	5
3. Ruolo dell’etichettamento verso studenti con disabilità	9
3.1 Etichettamento verso studenti con disabilità più severe	10
3.2 Etichettamento come necessario per incontrare le necessità degli studenti	11
3.3 Etichettamento come fattore d’incremento per discriminazione e marginazione	12
3.4 Didattica inclusiva	14
4. Dibattito scuole speciali vs scuole comuni per studenti con disabilità	17
4.1 Vantaggi e svantaggi delle scuole speciali	17
4.2 Vantaggi e svantaggi delle scuole comuni	18
4.3 Approccio di collaborazione tra scuole comuni e scuole speciali	19
5. Conclusione	21
6. Bibliografia	22

1. Introduzione

L'utilizzo di approcci inclusivi nell'ambiente scolastico si traduce in un alto livello di attenzione e considerazione verso le esigenze di ogni studente, prevede che tutti gli studenti siano partecipi e possano raggiungere i propri obiettivi e mettere in risalto le proprie potenzialità. Questo approccio all'inclusione riconosce che tutti i bambini sono in grado e hanno il diritto di imparare e che ogni bambino presenta caratteristiche, interessi, abilità e bisogni di apprendimento unici. Viene posta particolare attenzione agli studenti che possono essere a rischio di emarginazione, esclusione o scarso rendimento. Ad esempio, seguendo questo approccio, uno studente con disabilità non sarebbe separato dagli altri studenti ma verrebbe incluso nello stesso ambiente e le valutazioni, gli obiettivi e i progressi didattici terrebbero conto della disabilità in questione (UNESCO, 2023). L'inclusione degli studenti con disabilità nelle scuole è in particolare un tema con al suo interno numerosi dibattiti che ancora oggi continuano ad essere accesi. Uno di questi casi lo si può trovare nella discussione riguardo quale tipologia di scuole sia migliore per garantire il benessere e la soddisfazione delle necessità degli studenti con disabilità: scuole speciali o scuole comuni. Entrambe queste tipologie di istituzione hanno propri punti a favore e propri punti a sfavore, il che rende necessaria un'approfondita analisi. L'applicazione di etichette nei confronti di studenti con disabilità è un'altra tematica ancora discussa, infatti se da una parte risulta quasi impensabile potersi astenere dall'utilizzo di etichette, siccome l'assenza di categorie a cui potersi riferire renderebbe estremamente difficoltoso la messa in atto di progetti di ricerca e intervento, dall'altra parte l'instaurazione di etichette per segnalare delle categorie ha come conseguenza possibilità di marginazione e discriminazione. Specifiche modalità didattiche possono risultare utili per favorire la socializzazione di studenti con disabilità verso compagni di classe senza disabilità, facendo in modo che questi si possano sentire membri attivi della classe e possano esprimere al meglio le proprie potenzialità, evitando che subiscano discriminazione. Questo elaborato ha l'intenzione di esplorare e analizzare la natura di questi dibattiti considerando le posizioni di entrambe le parti, volendo infine fornire tipologie di procedure che al meglio possono garantire inclusività e incontro dei bisogni degli studenti con disabilità.

2. Definizione disabilità

La condizione di disabilità viene definita dall'associazione ADA (American with Disabilities Act), come un “impedimento fisico o mentale che limita in modo sostanziale una o più attività di vita principali”. Questo è uno dei tanti tentativi di definire questo costrutto, che però per motivi legali e procedurali ha necessità di essere definito in modo chiaro ed esplicito, anche se al giorno d'oggi ogni nazione ha le proprie modalità di individuazione di una persona con disabilità, determinati criteri che quest'ultima deve soddisfare per essere ritenuta tale. Questa differenziazione fa sì che anche in ambito scolastico, in base al paese in cui ci si trova, si osservino modalità distinte di classificazione di uno studente con disabilità e approcci diversi nelle modalità in cui vengono incontrate le necessità di questo. Esistono differenti tipi di disabilità, tra questi si possono individuare disabilità motorie e disabilità intellettive. Con il termine disabilità motoria si intende “uno o più impedimenti fisici che limitano sostanzialmente una o più attività principali della vita (ad esempio vedere, udire, parlare, camminare, respirare, svolgere compiti manuali)” (ADL, 2018). Per quanto riguarda le disabilità intellettive, definite nel DSM-5 come “disturbi dello sviluppo neurologico che iniziano nell'infanzia e sono caratterizzati da difficoltà intellettive e difficoltà nelle aree concettuali, sociali e pratiche della vita” (American Psychiatric Association, 2013) è possibile individuare quattro categorie (Gluck, 2022), che si differenziano per necessità, comportamenti, quoziente intellettivo e caratteristiche fisiche:

- *Disabilità intellettive lievi*

Persone con disabilità intellettive lievi presentano un punteggio di QI che va da 50 a 70 e una tendenza ad una velocità minore nelle aree di sviluppo. Non si osserva però nessuna caratteristica fisica come conseguenza della disabilità, né difficoltà nei compiti di vita quotidiana o nella socializzazione. Circa l'85% delle persone con disabilità intellettive rientra in questa categoria.

- *Disabilità intellettive moderate*

Individui con disabilità intellettive moderate mostrano ritardi significativi in varie aree dello sviluppo come il linguaggio o le abilità motorie, un QI che va da un punteggio di 35 a 49 e possono presentare caratteristiche fisiche come conseguenza della disabilità. Persone con disabilità intellettive moderate possiedono capacità di comunicazione discrete ma hanno difficoltà a comunicare a livelli complessi, sono in grado di

apprendere competenze basilari per quanto riguarda salute e sicurezza e di viaggiare in solitudine in luoghi familiari e non eccessivamente distanti.

Possono avere difficoltà in situazioni sociali, in particolare come conseguenza di giudizio da persone esterne. Circa il 10% delle persone con disabilità intellettive rientrano in questa categoria.

- *Disabilità intellettive severe*

Persone con disabilità intellettive severe presentano notevoli ritardi nello sviluppo, possiedono poche capacità comunicative nonostante sappiano comprendere il parlato. Sono in grado di gestire piccole azioni di routine quotidiana, di imparare regole d'igiene molto basilari, ma necessitano di una persona che fornisca loro supporto quotidianamente, in particolar modo durante situazioni sociali. Rientrano in un range di punteggio di quoziente intellettivo che va da 20 a 34. Circa il 3 o 4% delle persone con disabilità intellettiva rientrano in questa sezione.

- *Disabilità intellettive profonde*

Soggetti con disabilità intellettive profonde possiedono un punteggio di QI inferiore a 20, dimostrano ritardi significativi in tutte le aree dello sviluppo, spesso presentano anomalie fisiche evidenti, richiedono di costante supervisione e supporto in tutte le attività, anche nelle quotidiane, e dipendono da un'altra persona per tutti gli aspetti della loro vita. Hanno capacità comunicative molto limitate.

2.1 Modalità di classificazione di uno studente con disabilità – Italia e USA

In Italia dall'instaurazione della Legge 104/92, la quale ha permesso di compiere passi importanti per quanto riguarda l'inclusione di studenti con disabilità, è previsto per gli alunni con disabilità la costruzione del PEI, ovvero Piano Educativo Individualizzato, che “descrive annualmente gli interventi educativi e didattici destinati all'alunno, definendo obiettivi, metodi e criteri di valutazione ” (MIM, 2018). Contiene quindi tutte le specifiche attività che vengono programmate includendo tutti i metodi, l'organizzazione delle risorse, i criteri e le modalità di valutazione con cui viene strutturata la proposta, le finalità, gli obiettivi didattici, educativi, di socializzazione, gli obiettivi di apprendimento. Il PEI viene redatto in un lavoro congiunto tra la scuola, un'equipe psico-sociosanitaria, la famiglia dello studente e da esperti indicati da quest'ultima con scopo consultivo (MIM, 2018). Nel secondo ciclo di istruzione, quindi le scuole superiori, ad uno studente con disabilità in Italia viene garantita la frequenza delle lezioni

ma non il conseguimento del titolo di studio: “quando gli obiettivi del PEI sono nettamente difforni rispetto a quelli dell’ordinamento di studi della classe, la programmazione viene dichiarata differenziata e l’alunno pertanto non può conseguire il titolo di studio” (MIM, 2018). La programmazione differenziata viene applicata quasi solo in casi di disabilità di tipo cognitivo, e in ogni caso la famiglia ha il diritto di opporsi alla sua instaurazione, il che porterà lo studente a seguire comunque il PEI costruito per andare incontro alle sue necessità, ma sarà valutato con gli stessi criteri utilizzati per il resto degli studenti appartenenti alla classe. In caso invece in cui venga approvata la programmazione differenziata, al termine dell’anno all’alunno viene garantito l’accesso all’anno successivo ma senza un’effettiva promozione, e al termine del percorso scolastico gli verrà consegnato un attestato dei crediti formativi, ma non il diploma (MIM, 2018). Per poter usufruire del PEI e fare in modo che uno studente sia riconosciuto come uno studente con disabilità è innanzitutto necessario ottenere il certificato medico-diagnostico-funzionale emanato dal Servizio Sanitario Nazionale e inviare la domanda di accertamento per il riconoscimento della disabilità, il che permette di ottenere il verbale di accertamento della situazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica. Una volta ottenuto questo verbale è possibile costruire il Profilo di Funzionamento, dove vengono indicate le competenze professionali, le misure di sostegno e le risorse necessarie per l’inclusione scolastica, che è propedeutico e fa da base per la stesura, infine, del PEI (MSAL, 2018). Gli studenti DSA (Disturbi Specifici dell’ Apprendimento) non vengono considerati come studenti con disabilità, e possono usufruire solamente del PDP, Piano Didattico Personalizzato, che trova varie differenze con il PEI (MIM, 2018).

Negli Stati Uniti, ad esempio, la situazione è diversa: il governo ha emesso un atto che concerne l’inclusione di studenti con disabilità all’interno degli ambienti scolastici che prende il nome di IDEA, Individuals with Disability Education Act (ultima modifica 2019), il quale impone alle scuole comuni di fornire un tipo di istruzione e servizi appositi nei confronti di studenti con disabilità. Oltre a ciò stabilisce il criterio per poter considerare uno studente come idoneo al programma, ovvero l’appartenenza ad una tra queste tredici categorie:

- *Specific Learning Disability (SLD)*

Si tratta della categoria di cui fanno parte la maggioranza degli studenti che rientrano nelle classificazioni di IDEA, poco più di un terzo di questi, infatti, sono considerati avere una SLD. In questa categoria rientrano tutte le condizioni che intaccano l’abilità di uno studente nella scrittura, lettura, nell’ascolto, nel parlato e nella matematica. Alcuni esempi ne sono la dislessia o la discalculia. Quindi si può vedere la differenza

rispetto all'Italia, dove per questa categoria di studenti è prevista una diversa etichetta rispetto agli Stati Uniti, in Italia infatti vengono classificati come studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, dunque non rientrano nella categoria di studenti con disabilità.

- *Other health impairment*

Di questa categoria fanno parte tutte le condizioni che limitano la forza, energia o attenzione di uno studente. Un esempio ne è la condizione di ADHD.

- *Autism spectrum disorder (ASD)*

Questa condizione include un alto numero di sintomi, ma intacca principalmente le capacità sociali e comunicative di un bambino, o in certi casi anche il comportamento.

- *Emotional disturbance*

In questa categoria rientrano varie condizioni di salute mentale, alcuni esempi possono essere disturbi d'ansia, bipolarismo, OCD o depressione.

- *Speech or language impairment*

All'interno di questa categoria rientrano condizioni che portano difficoltà a pronunciare parole o emettere suoni con la voce, un esempio può essere la balbuzia. Concerne anche i problemi linguistici che portano difficoltà di espressione o nel capire le parole.

- *Visual impairment, including blindness*

Qui vengono fatte rientrare sia condizioni di visione parziale sia di cecità. Non vengono considerate istanze in cui occhiali o lenti a contatto permettono la correzione della vista.

- *Deafness/Hearing impairment*

Vengono fatti rientrare gli studenti con una diagnosi che rientra nella categoria di sordità. Include studenti che hanno difficoltà nell'udire la totalità o la maggior parte dei suoni, anche con l'ausilio di un apparecchio acustico. In un'altra categoria si trovano gli studenti con difficoltà uditive che però non rientrano nella diagnosi per sordità.

- *Deaf-blindness*

Questa condizione prevede una categoria a sé stante siccome i programmi che riguardano solamente condizioni di cecità o sordità non riescono ad essere applicabili anche in questa istanza.

- *Orthopedic impairment*

In questa categoria rientrano condizioni che limitano le capacità motorie, un esempio ne è la paralisi cerebrale.

- *Intellectual disability*

Qui rientrano gli studenti che possiedono abilità intellettive inferiori alla media, possono presentare anche scarse abilità sociali o comunicative. Un esempio di queste ne è la sindrome di Down.

- *Traumatic brain injury*

Di questa categoria fanno parte gli studenti con lesioni cerebrali a causa di un incidente.

- *Multiple disabilities*

Infine, in questa categoria rientrano tutti gli studenti che fanno parte di molteplici delle categorie precedenti, per i quali è necessario studiare un programma apposito siccome i programmi studiati per le singole categorie non riescono ad incontrarne le necessità.

Anche nel caso degli Stati Uniti è previsto un piano educativo individualizzato per soddisfare al meglio i bisogni di ogni singolo studente.

3. Ruolo dell'etichettamento verso studenti con disabilità

I vantaggi dell'applicazione di etichette verso studenti con disabilità sono evidenti in merito al fatto che senza la possibilità di poter utilizzare categorie di disabilità risulta impossibile poter avere un concetto chiaro e condiviso su cui poter discutere, far nascere iniziative, promuovere programmi educativi, raccogliere fondi per la ricerca. Alla stessa maniera dei vantaggi possono essere elencati anche svantaggi sull'impiego dell'etichettamento, tra cui il fatto che una volta che uno studente viene categorizzato come avente un qualsiasi tipo di disabilità questa categoria rimane ed è molto difficile che scompaia, e come l'essere a conoscenza dell'etichetta applicata ad uno studente con disabilità influisce sulle aspettative degli insegnanti (Cameron e Cook, 2013). Risulta rilevante porre attenzione al punto di vista dei compagni di classe siccome anche questi, oltre agli insegnanti, possono essere influenzati dall'applicazione di etichette verso studenti con disabilità. La ricerca indica come sembra che i compagni di classe di uno studente con disabilità siano più influenzati dal comportamento di quest'ultimo piuttosto che dall'etichetta assegnatogli, soprattutto nelle età più infantili. In uno studio condotto da Freeman e colleghi, (1983) che prende in esame bambini frequentanti la quarta elementare, i ricercatori hanno ottenuto risultati che indicherebbero come, appunto, i bambini di questa età non sarebbero tanto influenzati dalle etichette assegnate quanto lo sarebbero dai comportamenti che osservano, e che sottolineare le qualità e abilità positive dello studente in questione porti a dei considerevoli benefici. A sostegno di ciò, un ulteriore studio condotto da Bak, Cooper, Dobroth e Siperstein (1987), vede come i bambini erano portati ad avere aspettative basse nei confronti di compagni di classe con disabilità basandosi sulle loro esperienze a contatto con i limiti accademici di questi ultimi, e non per l'etichetta assegnatagli. Per quanto riguarda le prime età, nell'approccio con cui i bambini si prestano a definire le differenze tra loro stessi e i propri compagni di classe, bisogna considerare come un bambino inizia a distinguere i bambini intorno a sé come con disabilità o senza disabilità già a cinque anni circa, ma questa distinzione è basata per la maggior parte sulle differenze fisiche e di comportamento che possono osservare. Le distinzioni cominciano ad essere determinate anche da fattori sociali e psicologici a circa otto anni, periodo in cui i bambini cominciano ad essere in grado di identificare categorie sociali (Lewis, 1995). Tutte queste nuove abilità permettono ad un bambino di poter fornire giudizi di valutazione basati sulla propria esperienza comparata con l'osservazione del comportamento degli altri (Cunningham e Glenn, 2004).

3.1 Etichettamento verso studenti con disabilità più severe

Per quanto riguarda studenti con disabilità più gravi, che necessitano di un maggiore supporto sia per accedere al contenuto del programma scolastico sia nello sviluppare competenze non accademiche come la socializzazione, tendono ad essere sottorappresentati nella letteratura (Browder Wood, Thompson e Ribuffo, 2014). Inizialmente, l'inclusione di studenti con disabilità in scuole comuni si è verificata per la maggior parte per studenti con disabilità lievi, negli ultimi anni però questa tendenza è cambiata in quanto si è verificato nelle scuole un significativo incremento della percentuale di tempo che i bambini con disabilità severe trascorrono nelle classi di scuole comuni (USDOE, 2006). Studenti con disabilità più gravi hanno tipi di necessità differenti rispetto a studenti con disabilità lievi o moderate (Giangreco e Boer, 2005), ma un elemento che rimane di fondamentale importanza è che gli insegnanti mantengano alte le aspettative nei confronti di qualsiasi studente infatti, come dimostrato da molti studi (e.g., Babad, 1998; Graham, MacArthur, Schwartz e Page-Voth, 1992), questo fattore è correlato con miglioramenti nei risultati accademici. Ciò che si presume sia il fattore sottostante è che le aspettative di un insegnante vadano ad influenzare il comportamento che questo dimostra nei confronti di uno studente. Si può notare una correlazione diretta tra gli obiettivi e le aspettative degli insegnanti e i loro comportamenti nei confronti dei singoli studenti (Cameron e Crook, 2013). C'è una tendenza da parte degli insegnanti nel comportarsi con studenti con disabilità lievi in modo simile ai loro coetanei senza disabilità siccome è osservabile una maggiore somiglianza tra i due, mentre possono essere più propensi ad avere le proprie aspettative e comportamenti condizionati rispetto a studenti con disabilità severe dato che le loro disabilità sono spesso più evidenti e percepibili, il che ha un forte effetto nella percezione che insegnanti hanno verso questi studenti, portandoli a sottolineare come le loro abilità e capacità siano diverse da quelle dei loro coetanei con disabilità lievi o senza disabilità (Cameron e Cook, 2013). Le aspettative degli insegnanti sono influenzate da quanto una disabilità sia percepibile come evidente (Cameron e Cook, 2013), e molto spesso accade che gli insegnanti non percepiscano le scarse prestazioni degli studenti con disabilità severe come conseguenza delle loro modalità di insegnamento (Cook, 2004), concludendo così che hanno poco da offrire a questi studenti se non l'opportunità di socializzare con altri bambini, il che porta a fare in modo che gli insegnanti tendano a fissare obiettivi per questi studenti che sono irragionevolmente bassi rispetto al loro potenziale. Risulta necessario affrontare i fattori che fanno sì che gli insegnanti nelle scuole comuni non considerino loro stessi come i principali responsabili dell'istruzione degli studenti con disabilità severe (Cameron e Crook, 2013). In uno

studio condotto da Cameron e Crook (2013) si osserva come gli insegnanti consideravano gli obiettivi legati alla prestazione accademica come poco importanti per studenti con disabilità severe, l'obiettivo e le aspettative degli insegnanti verso questi studenti erano strettamente focalizzati sullo sviluppo di abilità relazionali e sulla socializzazione, trascurando il programma e gli obiettivi accademici, il che può ridurre le opportunità di apprendimento per questi studenti in altre aree importanti. Data la sottorappresentazione degli studenti con disabilità più gravi nella letteratura, il contenuto rimanente di questo elaborato sarà riferito a studenti con disabilità lievi o moderate, se non specificato altrimenti.

3.2 Etichettamento come necessario per incontrare le necessità degli studenti

Una delle argomentazioni più sostenute riguardo all'utilizzo delle etichette riguarda il fatto che per avere la possibilità di riuscire a pensare e riflettere riguardo a questa problematica risulta necessario avere qualcosa di chiaro a cui potersi riferire: anche se le attuali etichette venissero abolite, sarebbero probabilmente sostituite con altre terminologie (Henley, Ramsey e Algozzine, 2015). Questo fattore trova delle conseguenze anche negli studiosi e nei ricercatori del tema, infatti senza l'utilizzo di categorie sarebbe impossibile per questi poter comunicare tra loro in modo chiaro, o richiedere dei fondi per poter fare ricerca su una determinata disabilità (Mukuria e Bakken, 2010). Anche a livello più pratico e concreto, l'utilizzo di etichette può essere utile per fare in modo che le persone senza disabilità siano più tolleranti nei confronti delle persone con disabilità, ad esempio per quanto riguarda comportamenti visti come non opportuni dalla società, non in linea con le implicite norme sociali (Henley, Ramsey e Algozzine, 2015). Anche prima che agli studenti con disabilità venga assegnata un'etichetta diagnostica ufficiale, i loro coetanei e pari notano comunque le differenze percepibili per confronto, infatti queste spesso sono osservate e classificate in modo informale anche prima del percorso scolastico (Mukuria e Bakken, 2010). L'applicazione di etichette porta gli studenti con disabilità ad essere più consapevoli della loro situazione, il che rende più facile imparare come gestirla. L'utilizzo di categorie può aiutare gli studenti con disabilità a comprendere meglio loro stessi, a riconoscere che non sono soli nella loro situazione, il che può contribuire alla creazione di una migliore immagine di sé, a uno sviluppo di una più alta autostima: persone identificate con lo stesso tipo di disabilità possono provare consolazione e trovare forza nel condividere l'un l'altra le proprie esperienze (Mukuria e Bakken, 2010). Un'identificazione e valutazione corretta della situazione di uno studente con disabilità è necessaria per fornire un intervento e

un percorso educativo che possa andare incontro ai suoi bisogni e che possa favorire lo sviluppo di tutte le sue potenzialità. Se l'identificazione e la valutazione non vengono completati correttamente, possono portare all'utilizzo di un'etichetta errata, con conseguente posizionamento dello studente in un ambiente non adatto e un negativo impatto sull'intervento educativo. Si presenta un effetto a cascata nell'intero processo se un passaggio non viene effettuato correttamente (Mukuria e Obiakor, 2004). Attraverso l'utilizzo di etichette è stato possibile sviluppare metodi di insegnamento, approcci di comportamento e interventi appositi, da cui sia insegnanti che studenti traggono beneficio. Per uno studente diventa possibile usufruire dei servizi di educazione speciale appositi nel momento in cui viene riconosciuto come parte di una determinata categoria: l'utilizzo di etichette risulta essenziale siccome è l'unico modo attraverso il quale educatori, agenzie locali e stati possono identificare gli studenti per i quali devono fornire servizi (Mukuria e Bakken, 2010). Le etichette sono considerate necessarie anche perché senza queste gli educatori avrebbero enormi difficoltà nel riuscire ad individuare le esigenze specifiche dei singoli bambini, mentre l'uso di categorie permette di gestire queste esigenze più facilmente. "Il rifiuto di riconoscere la disabilità di un singolo studente evitando l'etichettamento è una negazione dei limiti dello studente" (Mukuria e Bakken, 2010).

3.3 Etichettamento come fattore d'incremento per discriminazione e marginazione

Le etichette spesso tendono a mettere in evidenza gli aspetti negativi della disabilità e ciò che gli studenti non sono in grado di fare, senza lasciare spazio alle loro potenzialità e a ciò che possono fare, il che porta spesso ad una generalizzazione che maschera la complessità e l'unicità dello studente (Kliewer e Biklen, 1996). L'applicazione di un'etichetta di disabilità ha un effetto significativo sul modo in cui verranno osservati e interpretati i comportamenti e atteggiamenti di un individuo. Etichettare le persone con disabilità diventa un elemento di grande influenza per la comprensione di chi sono e, nonostante si possano comunque riconoscere le persone con disabilità come complesse e sfaccettate, spesso la categoria assegnatagli predetermina come pensiamo che possano comportarsi (Blum e Bakken, 2010). L'assegnazione dell'etichetta è decisiva nelle decisioni di intervento e ha un'enorme influenza sul futuro di una persona (Blum e Bakken, 2010), il che può risultare problematico nel momento in cui le etichette diagnostiche non sono coerenti e costanti: diversi stati usano differenti indici e criteri per descrivere le stesse categorie e molti strumenti utilizzati per la diagnosi hanno validità dubbia (Henley, Ramsey e

Algozzine, 2015). Non si può infatti affermare che ci sia un accordo universale per quanto riguarda la descrizione delle categorie. Sempre per quanto riguarda la questione della diagnosi, studenti con disabilità non possono ricevere un'istruzione apposita fino al momento in cui non vengono ufficialmente fatti rientrare in una categoria, il che esclude la possibilità di poter avere un approccio preventivo e fa sì che molto spesso l'intervento sia effettuato più tardi di quando sarebbe stato opportuno, in particolare per quanto riguarda disabilità di apprendimento lievi (Henley, Ramsey e Algozzine, 2015). I problemi con l'utilizzo di etichette hanno molto a che fare con la concezione di disabilità all'interno della cultura di riferimento: nella maggior parte delle culture, un'etichetta di disabilità non è un termine neutro, anzi conferisce uno status che spesso viene visto in modo negativo (Blum e Bakken, 2010).

L'utilizzo di un'etichetta influenza le aspettative di un insegnante: studi hanno dimostrato come le convinzioni di un insegnante riguardo le capacità e limiti di uno studente siano direttamente correlate con i successi dello studente stesso (Cameron e Cook, 2013). Questo fenomeno si può osservare in uno studio condotto da Foster, Schmidt e Sabatino (1976), dove è stato chiesto a due gruppi di 22 insegnanti di scuole elementari di compilare moduli di referenza dopo aver visto un video di uno studente senza disabilità impegnato in attività di gioco e accademiche. Prima della visione del video, ad un gruppo è stato detto che il bambino presentava disabilità dell'apprendimento, mentre ad un altro gruppo è stato detto che il bambino non presentava nessuna disabilità. I risultati mostrano come il primo gruppo ha valutato il bambino in modo più negativo rispetto al gruppo di controllo, il che ha portato i ricercatori a concludere che un'etichetta di disabilità di apprendimento può condizionare le aspettative degli insegnanti in modo negativo, influenzando le modalità di osservazione del comportamento dello studente, il che ciò può essere potenzialmente dannoso per il suo percorso e progresso scolastico. Gli insegnanti potrebbero essere portati a vedere lo studente per la disabilità che questo porta con sé e non per l'individuo come tale, il che porta a numerose problematiche quando si considera che le etichette sono categorie astratte che racchiudono molti individui con caratteristiche che possono essere simili, che però chiaramente non possono coprire il singolo soggetto nella sua totalità. Per questo non viene giustificata l'applicazione di stereotipi o generalizzazioni, infatti queste danneggiano gli studenti con disabilità, soprattutto quando gli insegnanti utilizzano la disabilità come unica spiegazione di un insuccesso o delle difficoltà di apprendimento che lo studente può incontrare, smettendo di avere aspettative adeguate (Henley, Ramsey e Algozzine, 2015). Gli stereotipi negativi associati all'etichetta di disabilità di uno studente possono influire negativamente sul modo in cui un insegnante interagisce con quello studente. La reazione

avversa dell'insegnante può portare anche il resto della classe a reagire in modo simile (Blum e Bakken, 2010). Questo accade siccome gli insegnanti fanno da modello per quanto riguarda l'utilizzo di comportamenti appropriati e inappropriati, pertanto se gli insegnanti hanno determinati comportamenti verso gli studenti con disabilità, tendono a trattarli in modo diverso e forniscono loro meno possibilità e opportunità, c'è il rischio che gli altri studenti della classe siano influenzati da ciò e siano portati a comportarsi e interagire con studenti con disabilità allo stesso modo (Blum e Bakken, 2010).

3.4 Didattica inclusiva

Come sottolineato precedentemente, l'utilizzo di etichette risulta importante per poter incontrare le necessità degli studenti con disabilità (Henley, Ramsey e Algozzine, 2015 ; Mukuria e Bakken, 2010) ma allo stesso tempo può portare a situazioni di discriminazione e marginazione spiacevoli, oltre che a tendere a far perdere l'unicità dello studente e a permettere l'utilizzo di stereotipi e pregiudizi (Henley, Ramsey e Algozzine, 2015). La ricerca ha visto come l'adottare una didattica inclusiva sia un fattore importante per fare in modo che tutti gli studenti possano usufruire allo stesso modo dell'istruzione e per ridurre la discriminazione nell'ambiente scolastico (Srivastava, Agarwal e Ganapathy, 2022). "La didattica inclusiva rappresenta una questione fondamentale per l'istituzione scolastica, ha l'obiettivo di allineare l'istruzione speciale con l'istruzione comune in modo da poter garantire un'istruzione di qualità a tutti gli studenti in modo più efficace ed efficiente possibile" (Grima-Farrell, Bain e McDonagh, 2011). L'UNESCO (2009) definisce la didattica inclusiva come un "processo di rafforzamento della capacità del sistema educativo di raggiungere tutti gli studenti, e può quindi essere intesa come una strategia chiave per raggiungere l'istruzione per tutti. Come principio generale, dovrebbe guidare tutte le politiche e le pratiche educative, a partire dal fatto che l'istruzione è un diritto umano fondamentale e il fondamento per una società più giusta ed equa". Un approccio di questo tipo è lo stile didattico dialogico e interattivo, che studi mostrano come possa avere un impatto positivo sia sulle opportunità di uno studente sia sugli esiti scolastici (Garcia-Carrión, Roldán e Campos, 2018). Questo approccio si rifà agli studi di Vygotsky (1962) in cui si sottolinea come il processo di apprendimento sia culturalmente definito e basato sull'interazione con gli altri. Più nello specifico si è visto come studenti con disabilità possano trarre beneficio da contesti di apprendimento interattivi e come questi facilitino il percorso verso livelli più avanzati di apprendimento e fasi più elevate di sviluppo (Vygotsky, 1978).

L'interazione tra studenti con disabilità e pari aventi un maggiore livello di competenza accademica è un processo molto utile che fornisce un aiuto favorendo un miglioramento del processo di apprendimento all'interno delle scuole. Recenti ricerche sugli ambienti di apprendimento in cui vengono favorite modalità di insegnamento interattivo hanno osservato che questi ambienti di apprendimento contribuiscono a migliori risultati di apprendimento degli studenti con disabilità (Hand, Therrien e Shelley, 2013). Attraverso queste modalità di insegnamento gli studenti con disabilità godono di una più alta autostima, di un ambiente di apprendimento più sicuro e di migliori risultati di apprendimento (Jenkins, Antil, Wayne e Vadasy, 2003). Gli studenti con disabilità intellettive moderate e severe percepiscono un maggiore livello di accettazione tra pari, popolarità e frequenza delle interazioni con i loro coetanei senza disabilità (Piercy, Wilton e Townsend 2002). Questo può essere raggiunto organizzando la classe in piccoli gruppi eterogenei in cui gli studenti lavorano insieme in un'attività di apprendimento aiutandosi l'un l'altro, insieme alla presenza di un adulto per favorire le interazioni tra studenti (Garcia-Carriòn, Roldàn e Campos, 2018). I risultati dei casi in cui ciò è stato introdotto nelle scuole comuni, assegnando in uno stesso gruppo studenti con e senza disabilità, hanno fatto emergere come il lavoro all'interno di gruppi di interazione contribuisce all'inclusione degli studenti con disabilità, con effetti positivi sia nel processo di apprendimento sia nella coesione del gruppo (García-Carrión, Roldán, López e Valdez, 2016).

Questa modalità di insegnamento è stata approfondita dalla ricerca UE "INCLUD-ED strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education" (European Commission, 2013) ed è stata valutata come un'azione educativa di successo. È stato infatti osservato come abbia avuto la possibilità di migliorare i risultati educativi in diversi contesti in cui è stata applicata (Valero, Redondo-Sama e Elboj, 2018) il che sottolinea come questa modalità di insegnamento abbia elementi universali che potrebbero essere portati e instaurati in altri contesti educativi (Flecha, 2015). Questo processo, per essere implementato nel migliore dei modi, deve essere accompagnato da una serie di caratteristiche principali (Garcia-Carriòn, Roldàn e Campos, 2018):

- un'adeguata preparazione da parte degli insegnanti, i quali devono aver avuto un training adeguato sulla procedura e le sue modalità;
- la composizione eterogenea dei gruppi di interazione facendo in modo di massimizzare il numero e la diversità delle interazioni;

- la capacità degli insegnanti di non farsi condizionare da pregiudizi sugli studenti con disabilità e di mantenere alte le aspettative verso tutti gli studenti offrendogli il miglior tipo di insegnamento che hanno da offrire;
- un monitoraggio costante dei gruppi e incontri di valutazione.

Anche questa metodologia ha però i suoi limiti: alcuni studenti con disabilità hanno gravi problematiche comportamentali, ad esempio tendenza ad autolesioni o spasmi, le quali rendono un lavoro di gruppo difficile da gestire e potenzialmente pericoloso, e ancora altri tipi di disabilità richiedono un'attenzione costante. Come citato precedentemente, studenti con disabilità severe tendono ad essere sottorappresentati nella letteratura (Browder, Wood, Thompson e Ribuffo, 2014), non è ancora chiaro quali possano essere le conseguenze che gli ambienti di apprendimento interattivo in scuole speciali possano avere nei confronti di studenti con disabilità più gravi (Garcia-Carrion, Roldàn e Campos, 2018).

4. Dibattito scuole speciali vs scuole comuni per studenti con disabilità

Il dibattito che riguarda dove sia più adatto posizionare gli studenti con disabilità è in corso da decenni. Da una parte le scuole speciali possono offrire un maggiore livello di expertise, più attenzione one-to-one e un maggior numero di risorse a disposizione, avendo l'aspetto negativo di limitare le opportunità di socializzazione di uno studente, recludendolo in ambienti dove sono presenti solo altri studenti in simili situazioni alla propria. Dall'altra parte le scuole comuni forniscono una possibilità di inclusione all'interno di un ambiente eterogeneo e di socializzazione con pari senza disabilità, ma corrono il rischio di non essere equipaggiate per andare incontro a tutte le necessità di uno studente con disabilità, sia in termini di preparazione degli insegnanti sia in mere risorse, soprattutto quando si tratta di disabilità più severe.

4.1 Vantaggi e svantaggi delle scuole speciali

Oxford Languages (2023) definisce scuola speciale come “una scuola che si rivolge a studenti con particolari esigenze educative derivanti da disabilità fisiche o intellettive o difficoltà comportamentali”. Nell'articolo “Special schools or not?” Warnock (2005) esprime come studenti con disabilità di apprendimento severe trovano un ambiente gratificante all'interno di scuole speciali, e che invece l'attuale sistema di inclusione adottato nelle scuole comuni non vada incontro alle necessità degli studenti con disabilità, soprattutto quando queste ultime non sono chiaramente visibili. Day e colleghi (2012) hanno effettuato uno studio adottando un approccio secondo il quale le necessità dello studente con disabilità deve essere ciò che guida e deve fare da base per tutte le decisioni prese per quanto riguarda le scuole speciali. Esaminano due scuole speciali in Inghilterra e in Irlanda raccogliendo più informazioni possibili riguardo 107 studenti con severe e moderate disabilità di apprendimento attraverso l'osservazione di questi, interviste con il personale e analisi delle documentazioni. Concludono infine che entrambe queste scuole si prendono cura e sono un luogo adatto per gli studenti all'interno, in particolare risaltano in modo positivo le modalità di insegnamento e apprendimento organizzate appositamente per incontrare le necessità degli studenti e le connessioni che si ha la possibilità di creare al di fuori dell'ambiente scolastico (Shaw, 2017). Per uno studente con disabilità fare parte di una classe dove anche i compagni di classe presentano disabilità simili può essere un fattore di conforto e rassicurazione, oltre che a poter stimolare lo sviluppo di un maggiore senso di appartenenza (Hornby, 2011). Bisogna anche considerare gli svantaggi che si possono trovare

nel collocare studenti con disabilità all'interno di scuole speciali, infatti compiendo questa operazione il rischio è che questi studenti siano sempre più limitati nella possibilità di interagire con loro pari, e che le scuole speciali alimentino sempre più l'idea che per gli studenti con disabilità sia troppo difficile essere inclusi, il che può portare le scuole comuni ad essere maggiormente restie ad accettare studenti con disabilità o ad impegnarsi per fornire il miglior servizio possibile. Questo effetto a cascata potrebbe fare in modo che ci si diriga verso l'isolamento degli studenti con disabilità, che è esattamente l'effetto opposto rispetto a quello che si sta cercando di ottenere (Rose e Coles, 2004). Prendendo in esame l'approccio delle scuole speciali negli anni passati, diversi autori (Barton, 1997; Oliver, 2001) suggeriscono che la segregazione che queste portano è un grosso ostacolo al riconoscimento dei diritti umani degli studenti con disabilità.

4.2 Vantaggi e svantaggi delle scuole comuni

In uno studio condotto da Frederickson e colleghi (2007) vengono messi in risalto i benefici che si possono trarre da fattori come l'inclusione nel gruppo, comportamento sociale e senso di appartenenza, infatti i risultati di questa ricerca mostrano un aumento positivo di questi elementi nei casi di studenti trasferiti da scuole speciali a scuole comuni. Un ambiente di classe di una scuola comune spesso risulta più stimolante rispetto ad un ambiente di classe di una scuola speciale, portando uno studente con disabilità ad avere maggiori possibilità di condivisione di esperienze differenti con i compagni di classe siccome si ritrova circondato da studenti in situazioni diverse (Berg, 2005). Lo stringere dei rapporti con altri studenti e insegnanti di una scuola comune può aumentare il senso di autostima, può alimentare la visione di uno studente con disabilità come individuo che può avere le stesse esperienze e opportunità dei pari senza disabilità. Allo stesso tempo però questo confronto può essere vissuto negativamente, facendo sì che gli studenti con disabilità pongano l'attenzione su ciò che i compagni di classe senza disabilità possono fare e sul quale loro sono invece limitati, potendo sentirsi inferiori o abbattuti (Berg, 2005). Deve anche essere tenuto in considerazione che uno studente con disabilità potrebbe essere preso di mira e bullizzato dai compagni di classe, il che si traduce in un ambiente non sicuro (Berg, 2005). Sono presenti vari ostacoli a cui le scuole comuni devono prestare attenzione, tra i più rilevanti si possono trovare: la preparazione degli insegnanti, la possibilità di raccogliere le risorse necessarie per gestire al meglio i percorsi scolastici degli studenti con disabilità, la complessità del riuscire a coinvolgere uno studente con disabilità

all'interno di un ambiente classe regolare. Per questa ultima problematica possono risultare efficaci delle strategie per modificare gli atteggiamenti dei compagni di classe e favorire il lavoro di gruppo (Shaw, 2017). Spesso accade che la socializzazione di uno studente con disabilità all'interno di una scuola comune diventi l'obiettivo principale, andando a sostituirsi all'insegnamento e all'apprendimento, il che può avere conseguenze negative sull'andamento e progresso scolastico (Berg, 2005).

4.3 Approccio di collaborazione tra scuole comuni e scuole speciali

L'obiettivo di completa inclusione è difficile da raggiungere se gli studenti con disabilità vengono esclusi dalle scuole comuni e invece posizionati all'interno di scuole speciali. Potrebbe essere utile la presa in analisi di un approccio che cerca di unire le due tipologie di scuole e di istruzione invece che lasciare queste due separate e con un velato conflitto, soprattutto siccome si possono individuare sia punti di forza che di debolezza in entrambe le istituzioni, e quindi un lavoro collaborativo può permettere di prendere il meglio da entrambe (Rose e Coles, 2004). Per permettere ciò sarebbe necessario che scuole comuni e scuole speciali entrino in un rapporto di collaborazione e supporto all'interno del quale sia possibile condividere esperienze ed expertise. Questo modello permette di esaminare i casi degli studenti con disabilità che si sono trasferiti con successo da scuole speciali in scuole comuni, esaminando i fattori che hanno permesso un passaggio senza problematiche e analizzando l'esperienza degli insegnanti coinvolti (Rose e Coles, 2004). In casi in cui questa proposta è stata accettata e applicata, gli insegnanti delle scuole comuni hanno affermato di essersi sentiti più a loro agio e sicuri di loro stessi grazie alla possibilità di poter comunicare e discutere con gli insegnanti delle scuole speciali, sottolineando come questo li abbia aiutati a comprendere gli approcci utilizzati dai loro colleghi e le modalità attraverso le quali fosse possibile trasferire queste nuove competenze all'interno dell'ambiente di scuola comune (Rose e Coles, 2004). Il ruolo delle scuole speciali dovrebbe quindi essere quello di andare incontro alle necessità degli studenti aventi tipologie di disabilità più gravi, e allo stesso tempo di collaborare con le scuole comuni (Baker, 2007). Ainscow (1997) sottolinea come le pratiche di insegnamento stabilite nelle scuole speciali non si trasferiscono facilmente all'ambiente scolastico tradizionale. Nonostante sia vero che il trasferimento di queste conoscenze non è sempre possibile, soprattutto siccome all'interno di scuole speciali è in uso un approccio sempre più individuale e specializzato su ogni singolo

studente, è evidente come un rapporto di collaborazione tra questi due tipi di istituzioni possa portare a numerosi vantaggi (Rose e Coles, 2004).

5. Conclusione

Come si può evincere dall'analisi di questi dibattiti ancora molto accesi nella società, l'utilizzo di etichette e categorie verso studenti con disabilità è un fattore importante per poter fornire a questi il supporto e l'attenzione a loro necessari, ma purtroppo porta con sé l'instaurarsi di dinamiche di discriminazione che vanno ad ostacolare proprio l'obiettivo primario dell'utilizzo di queste etichette. Non sono le etichette in sé ad essere negative, lo è quello che viene fatto con queste, che spesso vengono utilizzate per discriminare e impedire agli studenti con disabilità di usufruire nel modo inteso dei servizi messi in atto per incontrare i loro bisogni (Mukuria e Bakken, 2010). Tuttavia, se le etichette vengono utilizzate per fornire servizi e per identificare correttamente la categoria di disabilità di uno studente, senza utilizzarle come pretesto per emarginare, si rivelano una risorsa importante (Mukuria e Bakken, 2010). È importante riuscire a costruire un sistema scolastico inclusivo che possa fare in modo che tutti gli studenti si sentano parte integrante della classe, potendo sentirsi valorizzati e dove possano esprimere il proprio potenziale e unicità. Per fare ciò si è visto come un approccio didattico basato sul dialogo e sull'interazione possa promuovere un clima di classe positivo e di accettazione. Attraverso approcci di questo tipo è quindi possibile poter incontrare i bisogni di studenti con disabilità all'interno di scuole comuni, che al contrario di scuole speciali possono offrire a questi anche l'opportunità di socializzazione con pari senza disabilità evitando che siano invece isolati. Le scuole speciali si rivelano più utili ed efficaci nel fornire supporto a studenti con disabilità severe, ma sono una risorsa importante anche in un approccio di collaborazione con le scuole comuni, facendo in modo che queste ultime possano avere un canale di comunicazione rapido per ricevere informazioni che richiedono un maggiore livello di expertise.

6. Bibliografia

- Ainscow, M. (1997). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3– 6
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). doi: 10.1176/appi.books.9780890425596
- American with Disabilities Act - ADA, *Introduction to the Americans with Disabilities Act*, pagina web in [<https://www.ada.gov/topics/intro-to-ada>]
- Anti Defamation League - ADL, *Disability Glossary*, pagina web in [<https://www.adl.org/resources/glossary-term/disability-glossary>]
- Babad, E. (1998). Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue. In J. Brophy (Ed.). *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* (pp. 183-214). Greenwich, CT: JAI Press
- Bak, J. J., Cooper, E. M., Dobroth, K. M., e Siperstein, G. N. (1987). Special Class Placements as Labels: Effects on Children's Attitudes toward Learning Handicapped Peers. *Exceptional Children*, 54(2), 151–155. doi: 10.1177/001440298705400208
- Baker, J. (2007), The British Government's strategy for SEN: implications for the role and future development of special schools. *Support for Learning*, 22: 72-77. doi: 10.1111/j.1467-9604.2007.00450.x
- Barton, L. (1997) 'Inclusive education: romantic, subversive or realistic?' *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), 55– 64
- Berg, S. L. "The Advantages and Disadvantages of the Inclusion of Students with Disabilities into Regular Education Classrooms", 2005. minds.winconsin.edu/handle/1793/41561
- Berg, S., "The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms", 2005
- Blum, C. and Bakken, J.P. (2010), "Chapter 8 Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed", Obiakor, F.E., Bakken, J.P. and Rotatori, A.F. (Ed.) *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction (Advances in Special Education, Vol. 19)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 115-125. doi: 10.1108/S0270-4013(2010)0000019011
- Blum, C. and Bakken, J.P. (2010), "Chapter 8 Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed", Obiakor, F.E., Bakken, J.P. and Rotatori, A.F. (Ed.) *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction (Advances in Special Education, Vol. 19)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 115-125. doi: 10.1108/S0270-4013(2010)0000019011
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., e Ribuffo, C. (2014). Evidence-based practices for students with severe disabilities (Document No. IC-3). Retrieved from University of

Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center

- Cameron, D. L., e Cook, B. G. (2013). General Education Teachers' Goals and Expectations for their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 18–30. <http://www.jstor.org/stable/23879883>
- Cook, B. G. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *Elementary School Journal*, 104, 307-320
- Cunningham, C., e Glenn, S. (2004). Self-awareness in young adults with Down Syndrome: I. awareness of Down Syndrome and disability. *International Journal of Disability, Development e Education*, 51(4), 335-361
- Day, T. Prunty, A. e Dupont, M. (2012) 'Responding to students' needs in special schools in Ireland and England: findings from two schools', *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (3), 141–150
- European Commission, (2009). Actions for success in schools in Europe: Brussels. *INCLUDED Consortium*
- Flecha R. (2015). Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe. Berlin: *Springer Publishing Company*; 10.1007/978-3-319-11176-6
- Foster, G. G., Schmidt, C. R., e Sabatino, D. (1976). Teacher Expectancies and the label 'learning disabilities'. *Journal of Learning Disabilities*, 9(2), Retrieved from EBSCOhost
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. (2007) 'Assessing the social and affective outcomes of inclusion', *British Journal of Special Education*, 34 (2), 105–115
- García Carrión R., Molina Roldán S., Grande López L. A., Buslón Valdez N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Rev. Latinoam. Educ. Inclusiva* 10 115–132
- García-Carrión R, Molina Roldán S and Roca Campos E (2018) Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students With Disabilities in Special Schools. *Front. Psychol.* 9:1744. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01744
- Giangreco, M. F., e Broer, S. M. (2005). Question able utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 10-26
- Gluck, S. (2022). Mild, Moderate, Severe Intellectual Disability Differences, *HealthyPlace*
- Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S., e Page Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58, 222—33

- Grima-Farrell, C. R. , Bain, A. , e McDonagh, S.H. (2011). Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 117–136. doi:10.1375/ajse.35.2.117
- Hammer Cahape, P. (2012), Effects of Disability Labels on Students with Exceptionalities: A Brief Review of the Research Literature
- Hand B., Therrien W., Shelley M. (2013). The effectiveness of argument-based teaching & learning approach for improving the vocabulary, reading, writing ability of students with special needs in inclusive education. *Korean J. Spec. Educ.* 48 301–317
- Henley M., Ramsey R.S., Algozzine R.F. (2015), Labeling and Disadvantages of Labeling
- Hornby, G. (2011) ‘Inclusive education for children with special educational needs: a critique’, *International Journal of Disability, Development e Education*, 58 (3), 321–329
- Individuals with Disabilities Education Act – IDEA, Subchapter I (Part A), Section 1401 (3), Last modified 2019
- Jenkins J. R., Antil L. R., Wayne S. K., Vadasy P. F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Except. Child.* 69 279–292. 10.1177/001440290306900302
- Kliewer C., Biklen D. (1996). Labeling: Who wants to be called retarded?. In Stainback W., Stainback S. (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*
- Legge 5 febbraio 104/1992
- Lewis, A. (1995). Children's understanding of disability. *London: Routledge*
- McDonnell, J. (1987). The Integration of Students with Severe Handicaps into Regular Public Schools: An Analysis of Parents Perceptions of Potential Outcomes. *Education and Training in Mental Retardation*, 22(2), 98–111. <http://www.jstor.org/stable/23878336>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito - MIM, Alunni con disabilità (2018), pagina web in [<https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>]
- Ministero della Salute - MSAL, Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie (icd) e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (icf) dell’oms (2018), pagina web in [https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_3276_allegato.pdf]
- Mukuria, G., e Obiakor, F. (2004). Special education issues and the African diaspora. *Journal of International Special Needs Education*, 7, 12–17
- Mukuria, G.M. and Bakken, J.P. (2010), "Chapter 7 Labeling of students with disabilities: Needed for students to get their needs met", Obiakor, F.E., Bakken, J.P. and Rotatori, A.F. (Ed.) *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment*

- and Instruction (*Advances in Special Education, Vol. 19*), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 101-114. doi: 10.1108/S0270-4013(2010)0000019010
- Oliver, M. (2001) ‘Decoupling education policy from the economy in late capitalist societies: Some implications for special education. *Including the Excluded: Proceedings of the 5th International Special Education Congress (ISEC), Manchester*
- Oxford Languages – Oxford English Dictionary – ODE (2023)
- Piercy M., Wilton K., Townsend M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with, moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *Am. J. Ment. Retard.* 107 352–360
- Rose, R. and Coles, C. (2002), Special and mainstream school collaboration for the promotion of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2: no-no. doi: 10.1111/j.1471-3802.2002.00164.x
- Shaw, A. (2017), Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44: 292-312. doi: 10.1111/1467-8578.12181
- Srivastava, A., Agarwal, S. and Ganapathy, M. (2022), "Editorial: Inclusive higher education in cross-cultural settings", *International Journal of Educational Management*, Vol. 36 No. 4, pp. 357-363. doi: 10.1108/IJEM-05-2022-589
- Sutherland, J. H., Algozzine, B., Ysseldyke, J. E., e Freeman, S. (1983). Changing peer perceptions: effects of labels and assigned attributes. *Journal of Learning Disabilities*, 16(4), 217-220. doi: 10.1177/002221948301600408
- UNESCO, Policy guidelines on inclusion in education (2009), pagina web in [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>]
- UNESCO, What you need to know about inclusion in education, (2023) pagina web in [<https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>]
- United States Department of Education (USDOE). (2006). Twenty-eighth Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act
- Valero D., Redondo-Sama G., Elboj C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *Int. J. Inclusive Educ.* 22 787–802. doi: 10.1080/13603116.2017.1408712
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* eds trans. Cole M., John-Steiner V., Souberman E., Scribner S. *Harvard University Press*
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*, ed. A. Kozulin, Cambridge, MA: *MIT Press*. doi: 10.1037/11193-000
- Warnock, M. (2005b) ‘Special schools or not?’, *Education Review*, 19 (1),13–17