



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Dello Sviluppo e dell'Educazione
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

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

Tesi di Laurea Magistrale

**Promuovere l'inclusione scolastica: analisi di un progetto per la scuola
primaria**

Promoting inclusion in schools: a primary school's project analysis

Relatrice:

Professoressa Maria Cristina Ginevra

Laureanda: Morena Fiorita

Matricola: 2020937

Anno Accademico: 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO I	5
1.1 Inclusion e scuola	5
1.2 Inclusion scolastica	10
1.3 Il contesto scolastico	12
1.4 I compagni di classe	14
1.5 Il ruolo dell'insegnante	16
1.6 Il ruolo dei genitori	19
CAPITOLO II	23
2.1 Conseguenze dell'etichettamento	23
2.2 Interventi per promuovere l'inclusion e	26
2.3 L'ipotesi del contatto	30
2.3.1 Contatto indiretto esteso, immaginario e vicario a confronto	33
CAPITOLO III	36
3.1 Introduzione	36
3.2 Obiettivo della ricerca e ipotesi	37
3.3 Metodo	38
3.3.1 Partecipanti	38
3.3.2. Strumenti	39
3.3.3. "Un viaggio a Dirittilandia"	44
3.3.4. Tecniche di insegnamento utilizzate	44
3.3.5. Principi di riferimento	46
3.3.6. Strutturazione degli incontri	47
3.4. Analisi dei dati e risultati	50
3.4.1. Analisi in fase di pre-test	50
3.4.2. Differenze tra pre-test e post-test	52
DISCUSSIONE E CONCLUSIONI	58
LIMITI E IMPLICAZIONI	60
BIBLIOGRAFIA	61

INTRODUZIONE

Il presente lavoro nasce da un interesse personale verso il panorama scolastico del XXI secolo. Il fenomeno della globalizzazione ha portato a diversi cambiamenti all'interno della nostra società, non sempre positivi, perché questo avvenimento ha generato un accrescimento delle disuguaglianze tra individui. Una delle soluzioni per diminuire le disuguaglianze è di vedere la scuola come strumento per istruire gli studenti sulle difficoltà della società odierna e per dar loro i principi dell'importanza dell'inclusione di tutti.

La società attuale si può definire società della conoscenza, per cui per essere in grado di comprenderla appieno è essenziale avere dei buoni livelli di istruzione, questo perché essendo il nostro contesto in continua evoluzione le conoscenze vengono in poco tempo superate e vi è la necessità di aggiornamenti continui. Per cui vi è un aumento delle minacce collegate all'inclusione che hanno delle conseguenze su diversi contesti, anche quelli che non sembrano riguardarci personalmente. Il problema maggiore è che le persone più danneggiate da questi fenomeni sono gli individui con vulnerabilità (disabilità fisica o cognitiva, difficoltà economiche, DSA ecc...) che fanno parte della nostra società che ha come caratteristica principale quella della complessità.

Analizzando questi presupposti si avverte la necessità di stipulare degli interventi per accrescere le conoscenze e per promuovere la partecipazione di tutti indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o dalle loro vulnerabilità, in modo che ognuno possa essere incluso nella società odierna.

Partendo dalla letteratura internazionale e consultando le ultime ricerche in ambito di inclusione abbiamo la conferma dell'importanza della messa in atto degli interventi inclusivi in ambito scolastico. Anche la realtà scolastica è infatti molto cambiata rispetto al passato, essendo ora più eterogenea va a determinare una più alta probabilità di esclusione dei soggetti con difficoltà o menomazioni. Perciò, è nostro compito cercare di rendere l'ambiente scolastico positivo per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche. Partendo da questo presupposto, lo studio ha come obiettivo quello di andare ad analizzare i contesti scolastici in chiave inclusiva. Verranno presi in considerazione gli ostacoli da

superare per un contesto inclusivo, le strategie da mettere in atto per un inclusione 'senza se e senza ma', l'importanza della figura dell'insegnante e dei genitori per la corretta creazione di un clima inclusivo, andando a consultare la letteratura internazionale a riguardo. Successivamente si rimarcherà l'importanza della messa in atto di training volti a favorire l'inclusione in ambito scolastico proponendo un intervento svolto personalmente rivolto a studenti dell'ultimo anno della scuola primaria. Il training è complessivamente formato da 5 incontri nel corso dei quali si andrà a parlare per ogni incontro di un diritto essenziale che tutti i bambini devono avere, durante questi momenti i bambini dovranno svolgere delle attività volte all'apprendimento di queste conoscenze e verranno utilizzate varie tecniche di apprendimento. Durante tutti gli incontri l'obiettivo principale è quello di fare in modo che i bambini apprendano il diritto presentato in modo che sviluppino più atteggiamenti positivi verso i loro compagni con vulnerabilità. Di conseguenza ci si aspetta un abbassamento degli atteggiamenti negativi nei loro confronti e per permettere ciò verrà utilizzata principalmente la tecnica del contatto immaginato. Lo studio si concluderà con la verifica del funzionamento dell'intervento. Si può affermare che le tecniche utilizzate si sono dimostrate efficaci per l'implemento dell'inclusione scolastica, sarebbe tuttavia necessario continuare a proporre questo training per avere un campione più ampio di riferimento e per la generalizzazione dei risultati.

CAPITOLO I

L'INCLUSIONE NEL XXI SECOLO

1.1 Inclusione e scuola

Il concetto di inclusione manca, ad oggi, di una definizione univoca, essendo esso un concetto in continua evoluzione, tanto da rendere forse più facile la distinzione tra ciò che è inclusivo e ciò che non lo è.

In letteratura sono stati proposti, nel corso del tempo, diversi esempi di ciò che può essere definito come inclusivo: l'inclusione si lega a condizioni che devono essere presenti nei contesti di vita di tutti, in modo che i diritti di ognuno vengano rispettati e le proprie richieste e necessità vengano ascoltate (Di Maggio, Soresi, Nota, 2015).

Va segnalata, a tal proposito, l'importanza che assunse il diritto all'istruzione degli studenti con disabilità tra gli anni '70 e '80 in Italia e negli Stati Uniti (Ferri, 2015). La messa in atto di politiche inclusive non fu semplice per nessuno dei due Paesi: seguendo, infatti, i principi dell'integrazione e dell'inclusione, si pose attenzione sul diritto all'istruzione per tutti, e dunque su quanto effettivamente potesse essere educativo, per gli studenti con disabilità, frequentare gli stessi istituti degli studenti definiti "normali".

Nel contesto italiano, in particolare, vennero emanate verso la fine degli anni '70 norme che garantivano agli studenti con menomazione di poter apprendere in un ambiente meno restrittivo. Questo portò ad una chiusura della maggior parte delle scuole speciali, con conseguente inserimento all'interno delle scuole di quasi tutti i ragazzi con disabilità.

Anche gli Stati Uniti, come l'Italia, emanarono leggi atte a garantire il diritto all'istruzione per tutti gli studenti, consolidando l'interesse, su scala internazionale, di assicurare a tutti un'educazione *inclusiva*.

Questo nuovo orientamento, incentrato su una politica scolastica inclusiva, portò negli anni '90 alla trascrizione del documento di Salamanca (WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY Salamanca, Spain, 7-10 June 1994), promosso come strumento per affermare i principi dell'educazione per tutti, e per discutere di quelle pratiche finalizzate ad

assicurare, ai bambini e ai ragazzi con bisogni educativi speciali, di essere inclusi in tutte le iniziative sociali e di avere il loro posto nella società.

Partendo da questi presupposti, si può capire quanto la scuola sia da sempre stata centrale nel fornire le basi per la creazione di una società inclusiva. Ne consegue che uno degli obiettivi da conseguire, a livello globale, dovrebbe proprio essere quello di creare un ambiente scolastico adatto a tutti.

La creazione di un ambiente scolastico adatto a tutti non è tuttavia un obiettivo semplice da raggiungere, perché vi sono diverse sfide da superare prima di poter garantire una piena inclusione per ognuno.

Ferri (2015), ad esempio, sostiene che sebbene siano state messe in atto politiche inclusive, anche nell'ambiente scolastico sono ancora necessari numerosi interventi prima di poter arrivare ad una piena inclusione. Continuando infatti a classificare gli studenti in base ai loro deficit, la sola messa in atto di politiche inclusive o di pratiche educative speciali risulta insufficiente, in quanto non impedisce l'esclusione degli studenti con vulnerabilità. In aggiunta, nelle scuole italiane si rileva come problematica ulteriore la tendenza ad attuare politiche integrative con gli studenti con difficoltà piuttosto che inclusive, rendendo di conseguenza più difficile il raggiungimento di una completa inclusione, che comunque l'autore ribadisce debba essere conquistata continuamente.

Un'altra possibile definizione di inclusione è data dalla United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2008 (citato da Tiernan, 2022): "l'inclusione è un concetto che riflette il desiderio di una società di rispettare i diritti umani di tutti e si riferisce al diritto di tutte le persone di essere pienamente coinvolte in tutti gli aspetti della vita comunitaria".

Il concetto di inclusione è ulteriormente analizzato da Piccolo (2022), che fa invece riferimento alla "rimozione di tutte le barriere che impediscono o ostacolano l'accesso all'istruzione degli studenti, insieme alla creazione di meccanismi che favoriscano l'apprendimento di ciascuna disciplina e azioni che abbiano come obiettivi generali: equità, partecipazione e libertà, aspetti fondamentali alla costruzione di una società veramente democratica".

Una problematica poi strettamente relata al concetto di inclusione, è la frequente confusione o sostituzione – spesso anche nel contesto italiano, con importanti conseguenze anche all'interno delle classi – dello stesso con il concetto di integrazione, concetto totalmente differente.

Con il termine “integrazione”, infatti, si intende l’inserimento dei singoli soggetti all’interno delle scuole, con messa in atto di azioni socio-educative speciali, differentemente dalla vera inclusione (che è quella che dovremmo perseguire), che ha lo scopo di dare ad ognuno gli strumenti per far parte della società attuale (Castillo Rodriguez e Garro-Gil, 2015). Per tale motivo è importante non confondere i due termini, evitando quindi di utilizzarli arbitrariamente per non modificare il significato di entrambi.

Tienda (2013) propone, come sua personale definizione di inclusione, la messa in atto di “strategie e pratiche organizzative che promuovono interazioni sociali e accademiche significative tra persone e gruppi che differiscono per le loro esperienze, i loro punti di vista e le loro caratteristiche”. (p.467)

Tale autore, si occupa, nel suo studio, di valutare l’inclusione all’interno dei campus statunitensi di persone con diversa etnia. Analizzando il suo operato, risultano chiari i benefici di avere all’interno di queste strutture realtà eterogenee che purtroppo, però, non bastano per far sì che persone diverse interagiscano tra loro. L’autore sostiene infatti che debbano essere messi in atto programmi interdisciplinari che garantiscano l’interazione tra tutti, in modo da evitare che avvengano contatti solo tra gruppi omogenei.

L’autore nota, altresì, che la socializzazione che avviene all’interno del campus è l’interazione preferita delle persone appartenenti a gruppi differenti, però, nonostante la maggioranza degli studenti riferisce di interagire con persone diverse dal proprio gruppo di appartenenza, i dati rilevano il contrario. Nelle interazioni sociali si nota che gli studenti bianchi, ad esempio, preferiscono rapportarsi tendenzialmente con altri studenti bianchi, mentre le possibilità che interagiscano con studenti afro-americani sono molto basse.

Anche nella scelta dei corsi di studi etnici da seguire è possibile notare un’evidente omofilia: gli studenti bianchi, per esempio, difficilmente scelgono di seguire corsi di studi etnici.

Allo stesso tempo, secondo Tienda (2013) non basta che gruppi diversi di persone frequentino lo stesso campus o che all'interno dello stesso vi siano dei programmi di studi etnici, perché molto spesso questi sono frequentati da persone di stessa etnia e ciò va di conseguenza a provocare segregazione.

Vanno poi citati autori quali Bowman, 2011; Engberg & Hurtado, 2011; Espenshade & Radford, 2009; Hurtado, 2007; Hurtado & Deangelo, 2012 (citati da Tienda, 2013) secondo i quali diverse sono le prove a supporto del fatto che gli studenti che interagiscono con coetanei di diversa estrazione, etnica e razziale, sviluppano concetti di sé accademici e sociali maggiormente positivi, raggiungono capacità di leadership superiori, sono più interessati al coinvolgimento civico e, in particolare, mostrano livelli più bassi di pregiudizio dopo la laurea. Sebbene, però, la presenza di persone di diversa etnia vada ad offrire molte opportunità di interazione tra gruppi differenti, ciò, ribadiamo, non avviene naturalmente, perché fa parte della indole umana avvicinarsi a persone che si vedono come simili. Per questo motivo è auspicabile che i leader istituzionali incoraggino la creazione di strategie che impediscano agli studenti di interagire solo con persone che vedono come loro simili. In sintesi, si dovrebbe promuovere l'interazione tra gruppi diversi, badando bene però, che queste siano di qualità, così da poter promuovere l'inclusione.

Le istituzioni quindi dovrebbero svolgere un'importante compito, ovvero costruire programmi interdisciplinari che vadano a garantire l'iscrizione eterogenea di diversi individui.

Nel panorama italiano Nota, Ginevra e Soresi (2015) affermano che per garantire l'inclusione in un contesto scolastico non basta la presenza in aula di persone con difficoltà, ma si devono tenere in considerazione le differenze di ognuno, evitare la classificazione delle menomazioni o disabilità e mettere in atto delle strategie per favorire la partecipazione di tutti.

Parallelamente, la vera inclusione dovrebbe avere come scopo quello di scoraggiare l'abilismo, inserendo la diversità come cardine di un sistema educativo, favorendo di conseguenza l'incremento di società inclusive (Tiernan, 2022).

In riferimento poi a quella che dovrebbe essere una educazione inclusiva, la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2013) parla di “un processo per affrontare e rispondere alla diversità dei bisogni di tutti gli studenti attraverso una maggiore partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità per ridurre l'esclusione dall'istruzione e dall'interno dell'istruzione”. In sostanza, la possibilità di creare un contesto educativo inclusivo pone le basi per dare origine ad una società che garantisca ad ognuno, secondo le proprie possibilità, di vivere bene avendo i propri diritti rispettati.

Nonostante però i diversi tentativi di messa in atto di un'educazione inclusiva, ancora oggi sussistono diverse problematiche che spesso non permettono una piena inclusione, come ad esempio la necessità di mettere in atto nuove modalità di intervento.

In aggiunta, il problema di non avere una definizione operativa di inclusione si riflette anche nell'ambito dell'educazione inclusiva, che inizialmente si traduceva in l'inclusione dei bambini con bisogni speciali, e che riguarda, invece, l'inclusione di tutti i bambini. Al fine però di garantire tale inclusione, servirebbe una definizione operativa d'inclusione, come quella proposta da Qvortrupa e Qvortrup (2017), e che si caratterizza per tre dimensioni.

Nella prima dimensione possono essere presenti diversi livelli di inclusione, in riferimento non solo all'appartenenza dello studente al gruppo classe ma, in maniera più ampia, alla sua partecipazione, ad esempio, alla comunità sociale.

Nella seconda dimensione si fa riferimento ai diversi tipi di comunità sociale in cui uno studente può essere incluso o escluso. Quindi, non si prende in considerazione solo la classe ma, sempre con una visione più ampia, si dà peso anche al rapporto che lo studente ha con i compagni, con le insegnanti e con gli altri studenti della scuola.

Nella terza dimensione, si considerano invece i diversi gradi di inclusione o esclusione delle comunità sociali. Complessivamente dunque, questo modello a tre dimensioni fa arrivare alla conclusione che ogni persona non è mai né completamente inclusa o esclusa, ma è inclusa o esclusa dai diversi contesti sociali in gradi diversi.

Considerando, pertanto, le diverse definizioni di inclusione presenti, si può capire quanto questo concetto sia ancora in via di evoluzione, senza possibilità di utilizzare una sola spiegazione per delinearne le caratteristiche. In questo contesto, comunque, va sempre ribadito il ruolo della scuola, insieme ovviamente a quello politico e sociale, fondamentale per la creazione di un'educazione inclusiva e per l'inclusione di tutti all'interno della società.

1.2 Inclusione scolastica

Il primo sistema sociale con cui il bambino si interfaccia è la famiglia, segue quindi la scuola, dove la persona interagisce per la prima volta con altri individui all'infuori del proprio nucleo familiare: per questo motivo, è importante che l'ambiente scolastico risulti un posto sicuro e accogliente per tutti.

Essendo, infatti, la scuola un ambiente di apprendimento, preposto alla diffusione della cultura ed al miglioramento degli individui, la scuola ha il dovere di fornire le basi per l'inclusione scolastica, così da poter diventare il pilastro su cui fondare una società inclusiva del XXI secolo (Nota, Ginevra & Soresi, 2015).

Nel contesto scolastico attuale ci si trova di fronte a classi eterogenee, composte da alunni con abilità, bisogni ed esperienze diverse. Purtroppo non sempre gli studenti con vulnerabilità vengono correttamente inseriti ed inclusi nel contesto classe, questo perché vi è ancora scetticismo su quanto questi ultimi possano arricchire positivamente la classe stessa.

Per tale ragione diversi studiosi si sono chiesti quali fossero le implicazioni di avere all'interno dell'aula persone con disabilità, DSA o menomazioni, sia per questi ultimi che per i loro compagni con sviluppo tipico.

Vianello e Lanfranchi (2011), ad esempio, ipotizzano nel loro studio che la presenza di studenti con disabilità non vada ad influenzare negativamente i processi di apprendimento degli studenti senza disabilità. Al contrario, la presenza di bambini con disabilità intellettive che frequentano classi tipiche ha diversi risvolti positivi come migliore sviluppo psicologico (soprattutto dal punto di vista sociale), prestazione scolastiche migliori e superiori capacità di adattamento.

Anche Cole, Waldron e Majd (citati da Vianello e Lanfranchi, 2011) hanno dimostrato come gli studenti con sviluppo tipico che frequentano classi inclusive abbiano prestazioni accademiche più elevate rispetto agli studenti che non le frequentano.

Allo stesso tempo, si è visto che i bambini con difficoltà che frequentano classi regolari hanno più benefici nel loro apprendimento rispetto ai compagni inseriti nelle classi speciali (Carlberg e Kavale, 1980).

Va ricordato in tale contesto lo studio effettuato da Klipera e Klicpera (2004) su 775 genitori con bambini con DSA o BES inseriti in classi normali o speciali. Tale studio ha evidenziato come i genitori dei bambini che hanno frequentato le classi inclusive riferiscano di essere soddisfatti per l'ambiente educativo, e che i loro figli appaiano più stimolati e più capaci di intraprendere interazioni sociali.

Ad ogni modo, mentre in letteratura numerosi sono gli studi che si occupano di indagare le conseguenze di avere all'interno dell'aula bambini con difficoltà, pochi sono di contro quelli che vanno ad analizzare le conseguenze per i compagni a sviluppo tipico, della presenza all'interno dell'aula di un bambino con sviluppo atipico. Per colmare questa mancanza, Kart e Kart (2021) hanno analizzato la letteratura esistente per verificare gli effetti accademici e sociali dell'inclusione sugli studenti senza disabilità. I due autori si concentrano su due quesiti fondamentali da indagare: il primo riguarda gli effetti accademici dell'educazione inclusiva per gli studenti senza disabilità, ed il secondo indaga gli effetti sociali dell'educazione inclusiva per gli studenti senza disabilità.

Gli effetti accademici dell'educazione inclusiva variano in base alla fase educativa, infatti all'interno della ricerca sono classificati in scuola materna, scuola primaria e secondaria. Per quanto riguarda i bambini che frequentano la scuola materna, è stato riscontrato che l'inclusione non va ad influenzare negativamente la crescita accademica dei bambini in età prescolare senza disabilità, ma che anzi può essere addirittura vantaggiosa per loro. Nel contesto della scuola primaria invece è stato osservato che l'inclusione di studenti con disabilità nelle aule non ha avuto alcun effetto negativo sul rendimento scolastico degli studenti senza disabilità e che gli effetti neutri registrati erano probabilmente dovuti ad altre variabili. Infine, i dati raccolti sul rendimento scolastico di studenti

frequentanti la scuola secondaria di secondo grado appartenenti a classi inclusive, evidenziano effetti neutri o lievemente negativi negli apprendimenti dei ragazzi senza disabilità.

Gli effetti sociali dell'educazione inclusiva per gli studenti senza disabilità sono largamente più alti rispetto a quelli accademici. In particolare, benefici riguardo la riduzione della paura, dell'ostilità, del pregiudizio, della discriminazione, aumento dell'accettazione, della comprensione e della comprensione delle differenze individuali.

In sintesi, sebbene gli effetti dell'inclusione sui risultati scolastici degli studenti con sviluppo tipico siano di natura varia, l'inclusione è spesso associata a risultati positivi o neutri. Gli effetti riscontrati da un punto di vista sociale degli studenti senza disabilità che frequentano classi inclusive sono invece molteplici e positivi. In conclusione, risulta evidente che l'educazione inclusiva è potenzialmente efficace sia per gli studenti con che senza disabilità, e gli impatti negativi possono essere ridotti con politiche e collaborazione attiva tra ricercatori e distretti scolastici.

1.3 Il contesto scolastico

Negli ultimi anni vi è stato un crescente interesse riguardo al ruolo svolto dal contesto scolastico sulla salute dei suoi studenti, in quanto risultato in grado di plasmarne la loro salute (Jamal, Fletcher, Harden, Wells, Thomas & Bonell, 2013).

Il clima scolastico, infatti, influisce su numerose variabili individuali e collettive e influenza lo sviluppo e il benessere degli studenti, i loro comportamenti e gli atteggiamenti verso compagni e insegnanti.

La percezione del clima scolastico e l'inclusione pur essendo due costrutti differenti vanno di pari passo. Non vi può essere piena inclusione senza clima positivo e non può esservi clima positivo senza piena inclusione.

Coulston e Smith (2013) sostengono che per rendere l'ambiente scolastico inclusivo, il primo passo è renderlo strutturalmente accessibile a tutti, anche a

studenti con problemi di mobilità. Sarà dunque importante verificare se la struttura scolastica sia accessibile a qualsiasi studente, (quindi anche i ragazzi con disabilità fisica), verificare quanto insegnanti, studenti e personale di supporto siano motivati a creare un ambiente di apprendimento sicuro, accertarsi che tutti gli studenti abbiano la possibilità di mostrare i propri talenti, punti di forza ed interessi in modo da apprendere meglio, poi essere certi che tutti gli studenti abbiano la possibilità di accedere a tutti i corsi offerti dalla scuola indipendentemente dalle loro difficoltà, ed infine chiedersi se le varie attività extracurricolari e le opportunità sportive siano in grado di accogliere tutti gli studenti, anche ragazzi con limitazioni fisiche.

Essere in grado di creare una collaborazione tra clima scolastico ed inclusione aiuta certamente nella creazione di comunità che rispettino tutti e che siano in grado di capire ed apprezzare che ogni individuo è diverso.

Infatti, quando l'ambiente scolastico è in grado di coinvolgere all'interno della scuola ogni studente, indipendentemente dalle proprie abilità, vi sono dei benefici di natura sia fisica che sociale, in quanto ogni studente si sentirà parte della società (Coulston e Smith, 2013).

Bisogna però sottolineare che la creazione di un clima positivo e aperto all'inclusione all'interno del contesto scolastico non è facile da perseguire.

Un ruolo importante lo hanno i dirigenti scolastici, che dovrebbero impegnarsi nel migliorare il clima scolastico, ed essere inoltre in grado di valutare i criteri per un clima positivo in modo da poter proporre delle soluzioni da mettere in atto per le aree che richiedono attenzione, così da poter ideare delle manovre per risolverle (Wulan e Sanjaya, 2022).

Risulta evidente quindi che per avere un buon clima scolastico sia necessaria la partecipazione del preside, come già anticipato, e soprattutto la collaborazione delle figure degli insegnanti (Weisel e Dror, 2006).

1.4 I compagni di classe

All'interno dell'aula un ruolo fondamentale per la creazione di un clima inclusivo lo hanno i compagni di classe: ogni bambino, infatti, deve avere la possibilità di relazionarsi con altri bambini della propria età.

Le relazioni tra pari, di fatto, vanno a creare il contesto sociale per la vita scolastica, per questo è importante avere relazioni tra coetanei positive, così da poter rendere il frequentare la scuola un'esperienza positiva (Brown, 2019).

L'accettazione sociale degli studenti all'interno dell'aula è importante ed è determinata dal comportamento sociale degli studenti (Garrote, Felder, Krähenmann, Schnepel, Dessemontet, Opitz, 2020). Zakai-Mashiach, Dromi, Al-Yagon (2020) svolgono, uno studio sul ruolo dei coetanei nell'inclusione di bambini con autismo in età prescolare.

Per lo studio sono stati selezionati 193 bambini con sviluppo tipico di età tra i 41 e i 77 mesi, tutti all'interno della classe avevano un bambino con ASD. La variabile dipendente indagata era l'interesse sociale dei bambini in età prescolare verso il compagno con ASD. Sono state prese in considerazione anche tre variabili endogene indipendenti, ovvero la teoria della mente dei bambini in età prescolare a sviluppo tipico, il profilo di sviluppo sociale dei bambini in età prescolare e lo status sociale dei bambini in età prescolare con sviluppo tipico. Sono state analizzate anche due variabili esogene indipendenti, ovvero gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e le aree di supporto di inclusione valutate dall'aiutante necessarie per il bambino con ASD.

Per quanto riguarda i risultati delle variabili endogene, è risultato che l'effetto della popolarità dei bambini sull'interesse sociale naturale era significativo solo attraverso il comportamento pro-sociale. Per le variabili esogene, è stato trovato che l'atteggiamento che ha l'insegnante verso i bambini con ASD è predittivo del comportamento sociale dei compagni a sviluppo tipico e che i bambini con ASD che richiedevano meno supporto inclusivo, con maggiori abilità sociali risultavano più interessanti per i compagni a sviluppo tipico (Zakai-Mashiach, Dromi, Al-Yagon, 2020).

Lo studio, nel complesso, evidenzia l'importanza del ruolo dei pari nell'inclusione di bambini con ASD e anche di quello degli insegnanti.

La creazione di un contesto scolastico inclusivo e di un clima positivo ha tra i maggiori vantaggi quello di ridurre interazioni negative tra pari, permettendo agli studenti di provare un senso di appartenenza, in modo che vi siano emozioni positive e che gli studenti possano maggiormente impegnarsi nel raggiungimento dei propri obiettivi accademici.

Per i ragazzi con menomazioni essere inseriti ed inclusi all'interno di classi normali permette di avere prestazioni migliori nelle abilità scolastiche, sociali e di comunicazione (Nota et al., 2015). Allo stesso tempo, la presenza di ragazzi con difficoltà all'interno delle normali aule, non assicura, come già detto, che anche questi studenti vengano inclusi all'interno della classe.

Nepi, Fioravanti, Nannini e Peru (2015), sottolineano che gli studenti con bisogni educativi speciali sono meno accettati e difficilmente vengono scelti come compagni di classe preferiti dai loro compagni a sviluppo tipico. Tali autori hanno indagato, nel loro lavoro, la posizione sociale degli studenti con bisogni educativi speciali e degli studenti con sviluppo tipico che studiano in ambienti scolastici regolari nelle scuole primarie e secondarie italiane (Boer e Pijl, 2016). Analizzando l'inclusione su diversi aspetti della partecipazione sociale – dalla presenza di interazioni positive tra studenti con sviluppo tipico e studenti con bisogni educativi speciali, all'accettazione di questi ultimi da parte dei loro coetanei e la nascita di amicizie all'interno del gruppo dei pari – viene riscontrato che i bambini con BES hanno più difficoltà nelle interazioni sociali e più problemi comportamentali e per questo vengono scelti tendenzialmente di meno rispetto ai propri compagni con sviluppo tipico.

Un ulteriore studio, effettuato da Boer e Pijl, ha indagato diverse variabili: in primis l'accettazione ed il rifiuto tra pari di studenti con sviluppo tipico, ADHD e ASD; gli atteggiamenti degli studenti verso i compagni con ADHD e ASD e la relazione tra l'accettazione/rifiuto dei pari e atteggiamenti degli studenti. È stato effettuato uno studio di tipo trasversale dove agli studenti è stato chiesto con chi preferiscono uscire e con chi preferiscono non uscire. Gli atteggiamenti sono stati valutati utilizzando l'Attitude Survey Toward Inclusive Education. Gli studenti con ADHD

erano meno accettati e più respinti, invece non è stata trovata una differenza significativa tra i compagni con ASD i compagni a sviluppo tipico. Ciononostante essere socialmente inclusi per gli studenti ADHD e ASD non è ovvio.

Queste ricerche confermano che non basta inserire all'interno dell'aula studenti con menomazione affinché questi siano inclusi, ciononostante devono essere comunque messe in atto delle strategie per incoraggiare l'interazione tra compagni. Ed in questi casi il ruolo dell'insegnante può fare la differenza.

1.5 Il ruolo dell'insegnante

Una figura fondamentale, come è già stato accennato in precedenza, è quella dell'insegnante, che ha un ruolo importante nella creazione di una classe inclusiva.

Si ricorda a tal proposito lo studio di Schwab, Resch e Alnahdi, che nel loro lavoro hanno indagato gli atteggiamenti di 899 insegnanti in servizio austriaci nei confronti dell'inclusione, andando ad utilizzare l'Attitudes to Inclusion Scale (AIS). Gli autori hanno riscontrato che gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione possono essere plasmati dallo sviluppo professionale. Proprio per questo, dovrebbero essere educati ai diversi concetti di disabilità, inclusione, diversità e apprendimento durante i corsi di formazione per diventare insegnanti (Schwab, Resch e Alnahdi, 2021).

Soprattutto nel contesto scolastico, è grazie a loro se avviene l'avvicinamento tra studenti diversi, per questo è importante la concezione che hanno dell'inclusione scolastica, perché andrà ad influenzare anche l'atteggiamento degli altri studenti. In tal senso, sarebbe necessario nel percorso di formazione delle insegnanti fornir loro le competenze per rispondere alle esigenze della classe composta da studenti con abilità e bisogni diversi (Singal, 2008).

In aggiunta, è molto importante che le insegnanti siano consapevoli del loro impatto all'interno dell'aula, che sappiano che questo può avere risvolti sociali positivo o negativi sulla percezione dell'ambiente scolastico degli studenti. L'accettazione sociale degli studenti con menomazioni o BES dipende, infatti, da come le insegnanti sono in grado di gestire la classe, perché è da loro che

dipende maggiormente la promozione dell'accettazione sociale di tutti gli studenti nelle classi inclusive (Garrotte et al. 2020).

È necessario ribadire che per la creazione di un ambiente scolastico inclusivo i docenti devono essere in grado di gestire le diverse dinamiche che si creano in classe, in classi che attualmente sono di natura eterogenea.

Riconoscendo l'importanza del ruolo dei docenti all'interno della scuola e delle classi diversi studiosi hanno effettuato vari studi su queste figure.

Si può ricordare, ad esempio, lo studio di Chao, Forlin e Ho (2016) – ulteriormente interessante da citare perché solitamente questo tipo di ricerche vengono effettuate all'interno del contesto occidentale. Gli autori hanno effettuato un'indagine sull'autoefficacia degli insegnanti nella creazione di un'ambiente inclusivo nel contesto scolastico. I partecipanti erano 417, insegnanti di Hong Kong che hanno seguito un corso di formazione di una settimana sull'educazione inclusiva. La metodologia utilizzata è stata quella del disegno a metodo misto. I dati sono stati raccolti prima e dopo la partecipazione al corso, utilizzando la scala di efficacia degli insegnanti per le pratiche inclusive (TEIP) e eseguendo cinque sessioni di focus group che andavano ad indagare le percezioni delle insegnanti riguardo le pratiche inclusive che non risultavano con il test TEIP.

I risultati rivelano che dopo il corso le insegnanti si percepivano più efficaci nel gestire studenti con difficoltà e soprattutto si consideravano più capaci di mettere in atto comportamenti inclusivi nei confronti degli studenti nelle loro classi. Questi fattori, ovviamente, risultano a favore dell'inclusione e non solo dell'accettazione di tutti i tipi di studenti all'interno dell'aula.

Wray, Sharma e Subban (2022) hanno svolto una review sui fattori che influenzano l'autoefficacia degli insegnanti per l'educazione inclusiva. Nel loro lavoro risultano fondamentali per la comprensione della messa in atto di pratiche inclusive da parte degli insegnanti cinque fattori principali: i fattori demografici, le caratteristiche delle insegnanti, istruzione e formazione, l'esperienza nell'interazione con persone con disabilità e il clima scolastico. Per quanto riguarda i fattori demografici, se l'insegnante si percepiva più informata sulle pratiche politiche e sulle legislazioni legate all'inclusione era più propensa a mettere in atto un'educazione inclusiva. Riguardo a questo fattore, però, sono

state riscontrate differenze legate al Paese di provenienza, ai contesti, all'ambiente che l'insegnante frequenta, all'esperienza di quest'ultimo, all'età e al sesso. I risultati collegati alle caratteristiche degli insegnanti rivelano che, vi è una relazione tra avere un atteggiamento positivo nei confronti dell'educazione inclusiva e la messa in atto di comportamenti positivi da parte dei docenti sull'inclusione, quindi più questi ultimi sono stati formati adeguatamente riguardo i bisogni degli studenti con BES più sono propensi ad essere inclusivi perché riscontrano alti livelli di autoefficacia. L'influenza dell'esperienza di interazione con persone con disabilità andava a predire significativamente dei buoni livelli di autoefficacia degli insegnanti per l'educazione inclusiva (Wray, Sharma e Subban, 2022) .

Infine, per quanto riguarda i fattori predittivi legati al clima scolastico si riconosce l'influenza di quest'ultimo per la percezione dell'autoefficacia degli insegnanti. Il clima scolastico predice l'autoefficacia degli insegnanti e la loro propensione a mettere in atto un'educazione inclusiva. Al termine della review, risulta evidente che la maggior parte degli studi ha riscontrato che vi è un collegamento tra la formazione che gli insegnanti hanno seguito e la loro autoefficacia per la messa in atto di un'educazione inclusiva.

Dai dati raccolti, infatti, sembrerebbe opportuno formare più dettagliatamente gli insegnanti riguardo le politiche e le riforme legislative inerenti agli studenti con menomazione per avere livelli più elevati di autoefficacia degli insegnanti verso l'educazione inclusiva. Inoltre si è riscontrato che le caratteristiche interne dei docenti (come il credere di essere in grado di mettere in atto un'educazione inclusiva) influenzano l'autoefficacia degli insegnanti nella messa in atto di quest'ultima. In conseguenza di ciò, sarebbe auspicabile mettere in atto delle strategie per rendere i docenti consapevoli delle loro capacità, come ad esempio far seguir loro una formazione mirata. Da non sottovalutare è anche l'impatto che ha per gli insegnanti l'essere stati in contatto con persone con disabilità ed il loro livello di esperienza generale con il contesto scolastico, in quanto questi fattori risultano predittivi di alta autoefficacia nei confronti della messa in atto di un'educazione inclusiva (Wray, Sharma e Subban, 2022).

Secondo gli stessi autori, poi, insegnanti in servizio dovrebbero seguire una formazione regolare per migliorare e consolidare le loro conoscenze sui requisiti politici e legislativi per sviluppare la loro autoefficacia per l'educazione inclusiva. Un altro aspetto da considerare è che le scuole dovrebbero cercare di fornire opportunità di collaborazione tra gli insegnanti in servizio e gli insegnanti più giovani e pre-servizio al fine di fornire feedback e sviluppare la fiducia di tutti gli insegnanti per la messa in atto di un'educazione inclusiva.

L'insegnante, per lavorare all'interno dell'aula, deve avere delle conoscenze interculturali adeguate a gestire diversi alunni, bassi livelli di pregiudizio ed essere in grado di mettere in atto delle attività didattiche che tengano conto delle differenze individuali di ognuno, cercando di implementare anche capacità di comunicazione negli studenti. Incoraggiando anche dialogo, rispetto, empatia e scoraggiando la nascita di pregiudizi (Gabrielli, Szpunar, Livi, 2020).

1.6 Il ruolo dei genitori

Warnock (citato da De Boer e Munde, 2015) ci dice che i genitori, insieme ai compagni e agli insegnanti, hanno un ruolo importante nell'inclusione all'interno del contesto scolastico dei figli con menomazione o difficoltà. I genitori, infatti, sono visti come un fattore trainante dell'educazione inclusiva, perché sono loro che prendono l'iniziativa di collocare il figlio con disabilità in una scuola generale. Diversi sono gli studi che hanno analizzato gli atteggiamenti, i punti di vista e le opinioni che hanno i genitori sulla messa in atto di un'educazione inclusiva.

Si ricorda, a tal proposito, uno studio un po' datato, effettuato da (Gilmore, Campbell e Cuskelly, 2003) in cui sono stati analizzati gli atteggiamenti di inclusione degli insegnanti nei confronti degli alunni con sindrome di Down. Ciò che si è scoperto è che, nonostante i genitori notassero che vi erano diversi benefici nella messa in atto di un'educazione inclusiva, la maggior parte di loro riteneva che i bisogni degli studenti con disabilità potessero essere meglio soddisfatti nelle classi di educazione speciale.

Si può poi citare lo studio effettuato da Elkins, Kraayenoord e Jobling (2003) sugli atteggiamenti di 354 genitori australiani che avevano un figlio con disabilità e che

frequentava una scuola statale nel Queensland. Ai genitori è stato somministrato il questionario Survey of Parents' Attitudes and Opinions About their Children with Special Needs and their Support. I risultati dello studio mostrano che la maggior parte dei genitori era a favore dell'inclusione, che altri lo sarebbero solo se fossero stati forniti più supporti e che solo un piccolo gruppo preferiva le classi speciali. I genitori a favore dell'educazione inclusiva lo erano perché consapevoli dei benefici che ne avrebbero avuto i figli, invece i genitori che non supportavano l'inclusione avevano questa opinione perché ritenevano che i figli non sarebbero stati adeguatamente supportati.

Importante è anche lo studio svolto De Boer e Munde (2015): gli autori, indagano, nel loro lavoro, gli atteggiamenti dei genitori nei confronti dell'inclusione dei bambini con gravi disabilità intellettive e multiple. Lo studio parte dalla considerazione che, nonostante recentemente vi sia stato un crescente interesse nella messa in atto e pratica di un'educazione inclusiva, gli studenti con disabilità gravi sono ancora altamente esclusi. Come abbiamo più volte visto, il comportamento delle persone direttamente coinvolte va ad influenzare l'inclusione degli alunni con difficoltà all'interno della classe, dunque anche l'atteggiamento che hanno i genitori a riguardo ha un certo peso (De Boer e Munde, 2015).

In particolare, gli atteggiamenti dei genitori presi in considerazione nello studio si riferiscono a tre aspetti: cognitivo, affettivo e comportamentale. L'atteggiamento è stato valutato utilizzando un questionario self-report, l'indagine sull'atteggiamento nei confronti dell'istruzione inclusiva (ASIE). Il suddetto questionario era composto da: domande demografiche, una vignetta e 23 dichiarazioni di atteggiamenti. La vignetta era composta dalla descrizione di un bambino con disabilità, ed erano state create tre modalità di vignette che descrivevano diversi bambini con disabilità. Da questo studio si assume che i genitori sono favorevoli all'inclusione degli studenti con disabilità, tuttavia percepiscono le insegnanti poco preparate nel supportare alunni con difficoltà e su questo ambito sono meno propensi ad essere inclusivi, per quanto riguarda i sentimenti collegati al rapportarsi con bambini con disabilità invece sono abbastanza positivi.

Da evidenziare è poi come i bambini percepiscano il comportamento dei genitori nei confronti dei coetanei con bisogni educativi speciali: il comportamento genitoriale influenza, di fatto, il loro comportamento nei confronti dei coetanei con BES, così come ad influenzare il loro comportamento è anche quanto si percepiscono autoefficaci rispetto alle loro abilità interpersonali (Hellmich e Loeper, 2019).

Considerando poi che gli atteggiamenti positivi dei bambini a sviluppo tipico costituiscono fattori importanti per la partecipazione sociale dei coetanei con bisogni educativi speciali, e che diversi studi ritengono che il comportamento genitoriale influenzi quello dei figli, sarebbe funzionale mettere in atto degli interventi educativi nei confronti dei genitori per dar loro la possibilità di avere atteggiamenti positivi nei confronti dei ragazzi con difficoltà.

L'intero contesto deve essere disposto a praticare comportamenti inclusivi per tutti gli studenti, al fine di non escluderne alcuno. Importante è anche la collaborazione della figura dell'insegnante e del genitore nella corretta messa in atto di una educazione inclusiva di qualità.

Si ricorda in tal senso lo studio di Adams, Harris e Jones (2016) sulla collaborazione insegnante-genitore nell'educazione inclusiva nelle scuole primarie e secondarie in Malesia. Il loro lavoro viene svolto su 10 scuole primarie e secondarie malesiane che effettuavano progetti di educazione inclusiva.

Lo strumento utilizzato è un questionario che va ad indagare 4 costrutti principali relativi alla collaborazione insegnante-genitore, dove, oltre alla collaborazione, si prendono in considerazione: la comprensione dei bisogni educativi speciali, la comunicazione riguardo i bisogni educativi speciali, la percezione dei ruoli nel supporto dei bisogni educativi speciali e le aspettative del ruolo che debba avere ciascuna figura in questa pratica per l'altra. Lo strumento viene somministrato a 95 insegnanti e 104 genitori, è composto da 34 item utilizzando una scala Likert. In base alle risposte fornite al questionario vengono condotte sessioni di interviste semi-strutturate con un sottocampione di 6 insegnanti e 5 genitori per esplorare ulteriormente le loro esperienze, ruoli e responsabilità nel processo di collaborazione.

In base ai dati raccolti, si è concluso che la collaborazione tra genitori-insegnanti è essenziale nella creazione di una classe inclusiva ma che, ciò non basta per creare un sistema educativo inclusivo, in quanto per raggiungere una piena inclusione è necessaria anche la creazione di aule inclusive.

CAPITOLO II

INTERVENTI PREVENTIVI DI INCLUSIONE SCOLASTICA

2.1 Conseguenze dell'etichettamento

L'etichettamento è un processo attraverso il quale la diagnosi di disabilità diventa la caratteristica primaria che definisce una persona, limitando di conseguenza l'individuo a questa diagnosi.

Tale processo – che consiste nell'assegnazione di una categoria che può essere formale o informale (Gwernan-Jones et al., 2016) – è legato al modello medico della disabilità, in cui si dà importanza all'accuratezza della diagnosi e alla specializzazione continua delle categorie diagnostiche, garantendo tuttavia i servizi solo nel caso in cui venga assegnato un marchio diagnostico ufficiale. In aggiunta, l'etichettamento contribuisce da un punto di vista sociale alla messa in atto di un trattamento negativo che ha come conseguenza l'esclusione, da non confondere con la decisione positiva e consapevole di una persona di identificarsi come disabile (Hodapp, 2003, p. 235)

Sebbene avere un'etichetta possa avere dei risvolti positivi, come il ricevere un supporto da un punto di vista educativo, diversi sono anche i risvolti negativi: per un bambino, per esempio, ricevere un'etichetta può avere un ruolo ed un peso negativo nella co-costruzione dell'identità e nelle rappresentazioni di sé gravando sulla formazione di un'identità sana (Nota et al., 2015).

Tenendo poi conto che il processo di etichettamento pone concretamente le basi per la formazione di uno stigma (Gwernan-Jones et al., 2016), risulta importante considerare quali possono essere, all'interno del contesto scolastico, il ruolo e le conseguenze di tale stigma su una persona. Anche per questa ragione è fondamentale investire sulla formazione degli insegnanti, così come dare sostegno a livello istituzionale e nazionale, di modo che i docenti possano essere più informati su questo fenomeno, diventarne consapevoli ed agire per evitarlo, favorendo così l'inclusione.

Diversi autori, nel corso degli anni, hanno effettuato ricerche inerenti alla tematica dell'etichettamento e della stigmatizzazione nelle aule. Ho (2004), ad esempio,

ha valutato le implicazioni che una diagnosi di disabilità o di disturbo specifico dell'apprendimento può avere all'interno del contesto scolastico, individuando, tra i problemi principali dell'etichettamento, il fatto che porti a considerare solo gli aspetti legati al disturbo, tralasciando le altre caratteristiche della persona. È tuttavia necessario, come detto in precedenza, considerare anche i risvolti positivi di questo processo: un bambino che riceva una diagnosi di dislessia, ad esempio, potrà vedere applicate, in virtù di tale etichettamento, misure compensative e dispensative specifiche, finalizzate ad un migliore apprendimento.

Hinz (citato da Schwab, Hessels, Obendrauf, Wölflingseder, 2015), d'altro canto, nota come l'etichetta "*bisogni educativi speciali*" porti più spesso al fenomeno della stigmatizzazione che ad un percorso di successo verso la scuola inclusiva. Altri due autori, Ioannidi e Malafantis (2022), all'interno del loro articolo si chiedono quali possano essere le implicazioni favorevoli e sfavorevoli dell'essere etichettati, ritenendo però che non sia ancora possibile affermare se l'utilizzo dell'etichetta nel contesto scolastico sia effettivamente corretto o meno. Tali autori individuano, nella loro rassegna, diversi potenziali svantaggi: in primis, il fatto che le etichette, come è già stato anticipato, possano stigmatizzare il bambino, portando gli insegnanti ad avere basse aspettative nei confronti dello stesso, con un possibile abbassamento conseguente della sua autostima. In secondo luogo, l'assegnazione di un'etichetta di disabilità può portare a non prendere in considerazione e a non apprezzare l'unicità di ogni bambino, limitando inoltre l'esame sistematico e la responsabilità dei parametri didattici come cause dei deficit di rendimento. In aggiunta, un significativo numero di bambini appartenenti a minoranze o gruppi culturalmente diversi viene incluso in programmi educativi speciali, con il risultato di essere etichettati come persone con disabilità. In virtù di tali osservazioni, gli autori propongono come soluzione la messa in atto, in ambito scolastico, di strategie di apprendimento dell'Universal Design for Learning (UDL), e l'educazione degli insegnanti sul loro ruolo nel favorire l'inclusione (Ioannidi e Malafantis, 2022).

Numerosi altri studi si sono interrogati sulle implicazioni che l'essere etichettati può avere nei confronti di un bambino, sia per gli atteggiamenti che vengono messi in atto dagli insegnanti che dai compagni.

Mackenzie, Cologon e Fenech (2016), ad esempio, esplorano nel loro studio quali siano, all'interno del contesto di educazione e cura della prima infanzia, gli atteggiamenti messi in atto dagli educatori per l'inclusione di un bambino etichettato con disturbo dello spettro dell'autismo. All'interno del loro lavoro gli autori prendono in esame tre prospettive per leggere la disabilità all'interno di un contesto di educazione inclusiva, ovvero: il modello medico della disabilità, il modello sociale della disabilità e il modello socio-relazionale della disabilità. I risultati mostrano che se le pratiche che mettono in atto gli educatori sono allineate ai principi del modello socio-relazionale, il bambino con etichetta di autismo è più facilmente incluso. Quindi, se gli educatori sono a conoscenza delle barriere che possono presentarsi dopo una diagnosi di autismo e se hanno interiorizzato che la pratica inclusiva debba essere un fattore ordinario e non un fenomeno 'speciale', è più probabile che l'inclusione all'interno del contesto della prima infanzia avvenga più facilmente.

Un altro aspetto importante da considerare è come l'etichettatura possa produrre stereotipi. Si considera *stereotipo* l'attribuzione di caratteristiche negative a differenze socialmente percepibili (Becker, 1963): la stereotipizzazione si verifica, pertanto, quando un individuo o un gruppo si separa dagli altri sulla base di un giudizio sulle differenze percepite come spiacevoli (Sowards, 2015). Tale aspetto risulta strettamente collegato al processo di etichettamento in quanto, come evidenziato da alcuni studi, l'inclusione di bambini con vulnerabilità, in particolare con disabilità, all'interno delle classi, porterebbe ad interazioni stereotipate tra quest'ultimi ed i compagni senza disabilità (Nota, 2017).

In aggiunta, diversi studi – Hartley, Bauman, Nixon, & Davis, 2015; Pittet, Berchtold, Akre, Michaud, & Suris, 2010; Swearer, Wang, Maag, Siebecker, & Frerichs, 2012; Turner, Vanderminden, Finkelhor, Hamby, & Shattuck, 2011; Twyman et al., 2010; Van Cleave & Cornell, 2006 (citati da McNicholas, Orphinas e Raczynski, 2020) – hanno dimostrato la maggiore probabilità, per bambini e

adolescenti con disabilità, di essere vittime dei loro compagni di classe senza disabilità.

McNicholas, Orphinas e Raczynski (2020), hanno esaminato, a tal proposito, gli effetti percepiti del sostegno familiare, tra pari e scolastico per i bambini con disabilità per proteggerli o aiutarli a far fronte alla vittimizzazione tra pari, riscontrando come due terzi delle persone intervistate riferisse una vittimizzazione correlata solo alla loro disabilità o alla disabilità più un'altra caratteristica personale.

Ne consegue pertanto che l'etichettamento può avere come conseguenza ulteriore quella di aumentare la probabilità di vittimizzazione nel contesto scolastico.

2.2 Interventi per promuovere l'inclusione

Sulla base delle diverse ricerche e nozioni citate in precedenza, risulta evidente come la messa in atto di programmi d'inclusione, soprattutto per i compagni di classe, sia fondamentale. È quindi necessario, in virtù anche delle nuove classi scolastiche di natura eterogenea, che i bambini senza menomazione vengano coinvolti e istruiti a sostenere dei contesti sempre più inclusivi ed a cogliere la diversità come ricchezza (Nota et al., 2015).

Tenendo poi conto del maggiore rischio di esclusione e vittimizzazione che i bambini con disabilità, con menomazioni, con esperienza di migrazione e con uno status socioeconomico di livello basso subiscono come risultato dei comportamenti dei compagni nei loro confronti (Bergamaschi, 2013), gli interventi pianificati dovrebbero mettere in evidenza i punti di forza dei bambini con difficoltà e dei loro compagni di classe. Riconoscere, coltivare e incoraggiare i talenti dei bambini con bisogni speciali potrebbe effettivamente facilitare la loro completa inclusione all'interno dell'ambiente scolastico, portando a conseguenze positive che si estendono di conseguenza a tutti i partecipanti. (Bressoud et al., 2017).

Inoltre, mettere in risalto i punti di forza di ognuno può contribuire ad incrementare la "vicinanza sociale" e le possibilità di un futuro avvicinamento, migliorando al contempo l'autostima e l'immagine di sé della persona. In aggiunta, uno studio

condotto da Soresi e colleghi ha evidenziato, sebbene in misura limitata, come l'utilizzo di termini positivi come "unicità", "reciprocità", "complessità" e "condivisione" abbia effetti positivi, in quanto tali vocaboli promuovono un'idea di inclusione e accettazione reciproca (Soresi, 2016).

Prendendo poi in considerazione, ad esempio, la disabilità intellettiva, è stato ipotizzato che uno dei principali motivi per cui difficilmente si creino rapporti amicali con bambini con disabilità è che, nell'interazione tra compagni con e senza disabilità, i bambini senza disabilità sono propensi a ricoprire un ruolo assistenziale, invece che sociale (Butler & Hodge 2004; Parry 2015). Questo atteggiamento potrebbe essere il risultato delle credenze stereotipate che i bambini hanno verso i loro compagni con disabilità. È noto infatti che difficilmente i bambini hanno conoscenze veritiere legate alle disabilità intellettive (Nikolarazi et al., 2005), pur essendo più informati riguardo la disabilità motoria (Nota & Soresi, 2014).

Citando un lavoro svolto da Firat, Bildiren e Demiral (2021) con 18 bambini, è stato osservato che dopo l'intervento dove si mostravano loro dei video per educare sulle disabilità fisiche, gli atteggiamenti dei partecipanti miglioravano nettamente nei confronti dei loro compagni con disabilità fisica. Risultati simili si possono riscontrare anche nel caso in cui i bambini vengano educati sulle disabilità cognitive (De Boer et al., 2014).

Ciononostante, gli studenti che effettivamente hanno conoscenze relative alle disabilità presentano atteggiamenti differenti e più positivi nei confronti dei compagni con menomazione (Vignes et al., 2008 ; Ison et al., 2010). In aggiunta, il mettere in evidenza i punti di forza e le abilità dei compagni con disabilità intellettiva, sensoriale e problemi psicologici si è visto incrementa gli atteggiamenti positivi che gli studenti tipici manifestano nei loro confronti (Nota, Santilli e Ginevra, 2013).

Per promuovere relazioni amicali, interazioni non stereotipate e atteggiamenti positivi tra compagni di classe è consigliabile educare i bambini sin da piccoli riguardo le diversità, in modo da ridurre l'esclusione all'interno dell'aula. Infatti, per favorire la creazione di attitudini positive nei confronti dei compagni con disabilità sarebbe opportuno mettere in atto degli interventi preventivi in età

prescolare (Favazza e Odom, 1997). Intervenendo così precocemente i bambini apprenderanno atteggiamenti positivi nei confronti dei bambini con disabilità quando sono più influenzabili (Ladd, Price e Hart, 1990) e meno resistenti al cambiamento (Conant e Budoff, 1982).

Come la ricerca ha evidenziato, i bambini mostrano "credenze ingenuie e stereotipate" anche riguardo ai coetanei con esperienza di migrazione o provenienti da culture diverse. Queste credenze errate possono influenzare negativamente la percezione e l'inclusione di tali bambini nella società e nel contesto scolastico (Nota, Ginevra & Soresi, 2015): si possono citare, ad esempio, le credenze che i gitani sequestrino i bambini o che gli immigrati rubino (Pellegrini, 2010).

Collegato alle credenze stereotipate dei bambini nei confronti delle minoranze etniche è uno studio svolto da Brown et al., (2017) negli USA, su alunni delle scuole elementari nei confronti dei musulmani arabi da analizzare. I risultati della loro indagine mostrano che i bambini danno risposte stereotipate associate ai target maschili e femminili musulmani, ritenendo che l'uomo musulmano sia più anti-americano che ostile e che la donna musulmana sia più oppressa rispetto alle donne non musulmane: tali pensieri rispecchiano perfettamente gli stereotipi rappresentati dai media.

Gli autori hanno quindi voluto sottolineare, visti i risultati, quanto sia necessario mettere in atto ulteriori studi che si occupino di valutare pregiudizi e stereotipi nell'ambiente statunitense e quanto sia vitale progettare e mettere in atto interventi efficaci per ridurre i pregiudizi (Brown et al., 2017)

Facendo riferimento ai programmi da proporre in ambito scolastico, è noto come sia possibile attuare una pluralità di interventi proposti ai compagni di classe per promuovere atteggiamenti positivi, la creazione di buone relazioni e l'aumento della consapevolezza sulle diversità (Nota et al., 2015).

Inoltre, è noto che si possono suggerire diversi modelli di intervento in base alla componente degli atteggiamenti implicati (Freer, 2022; Nota et al., 2019). Considerando la dimensione dell'atteggiamento, gli interventi mireranno ad intervenire implementando una o più delle componenti cognitiva, affettiva e/o comportamentale.

Un primo esempio di intervento è quello legato alla componente cognitiva, dove, dando informazioni riguardo le disabilità si vanno ad influenzare gli atteggiamenti degli studenti verso i compagni con disabilità (De Boer et al., 2014; Rademaker et al., 2020). Questi programmi hanno lo scopo di insegnare agli altri studenti ad individuare le capacità del compagno con disabilità, ma anche di permettere ai coetanei di riconoscere le barriere incontrate dai soggetti con disabilità e le modalità per superarle, ed infine di rendere consapevoli delle differenze e somiglianze nei confronti degli studenti con disabilità (Nota et al., 2019). Ciononostante, mettere in atto interventi educativi che mirino solamente ad insegnare agli studenti le disabilità non sempre porta agli effetti positivi desiderati, in quanto considerare la sola componente cognitiva per migliorare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei compagni con disabilità si associa a risultati di fatto inferiori rispetto al proporre un intervento di tipo cognitivo comportamentale che risulta significativamente più efficace (Krahe e Alt-wasser, 2006).

Un secondo esempio di modello di intervento è quello che agisce sulla componente affettiva degli atteggiamenti (Nota et al., 2019), con l'obiettivo di eliminare sentimenti negativi nei confronti dei coetanei con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento, che possono intralciare la formazione di rapporti relazionali positivi (Law et al., 2016; Nota et al., 2015). Questi interventi propongono attività come storie, immagini e riflessioni sulle proprie e le altrui emozioni, e su ciò che i bambini con fragilità possono raggiungere (Nota et al., 2015).

Interessante, a tal proposito, è lo studio svolto da Law, Lam, Law e Tam (2016): tale studio si propone di intervenire sulla componente affettiva e cognitiva degli studenti per migliorarne gli atteggiamenti nei confronti dei compagni con disturbi specifici dell'apprendimento. A tal fine lo studio – primo nel suo genere – valuta l'efficacia di un intervento basato sull'utilizzo di un libro di fiabe che incorpora tecniche teatrali, mirate ad un cambiamento nell'accettazione da parte degli studenti dei loro coetanei con difficoltà di apprendimento. I risultati dello studio mostrano dei miglioramenti dell'atteggiamento degli studenti che hanno partecipato a questo programma nei confronti dei loro compagni con disturbi

specifici dell'apprendimento, perché tra le varie tecniche utilizzate si proponeva ai partecipanti di mettersi nei panni del bambino con difficoltà.

Un terzo esempio di intervento è quello legato alla componente comportamentale. Con questi interventi si cerca di promuovere delle relazioni di tipo cooperativo e supportivo, svolgendo attività con obiettivi comuni (Nota et al., 2019).

Un esempio di intervento che si concentri invece su tutte e tre le componenti, con il fine sempre di favorire l'inclusione ed il miglioramento dell'atteggiamenti degli studenti, è quello di Rilotta e Nettelbeck (2007). In questo caso sono stati attuati interventi sulla consapevolezza delle disabilità (ADP), dimostrando che vi è un miglioramento degli atteggiamenti degli studenti dopo il training verso i loro compagni con disabilità. Per tale motivo sarebbe raccomandabile utilizzare degli interventi che agiscano sulla componente affettiva, cognitiva e comportamentale per migliorare gli atteggiamenti dei compagni nei confronti degli studenti con vulnerabilità (Freer, 2022).

È inoltre da sottolineare che la maggioranza dei principi legati all'inclusione sono osservati dagli interventi che si basano sull'ipotesi del contatto di Allport (Armstrong, Morris, Abraham e Tarrant, 2017; Schachner, 2019).

2.3 L'ipotesi del contatto

L' "ipotesi del contatto" descrive l'impatto positivo che le interazioni dirette faccia a faccia possono avere sugli atteggiamenti delle persone nei confronti dei membri di diversi gruppi sociali (Allport, 1954).

Allport (1954) ha specificato quattro condizioni necessarie affinché il contatto migliori gli atteggiamenti negativi: parità di status, obiettivi comuni, cooperazione e identificazione e accettazione delle norme sociali fornite dall'autorità.

Il contatto può ridurre il pregiudizio agendo sull'influenza della categorizzazione sociale secondo due vie: riducendo l'importanza delle identità di gruppo (decategorizzazione) o cambiando il modo in cui le persone classificano gli altri nella situazione (ricategorizzazione) (Dovidio et al., 2017).

Seguendo questo assunto teorico, si è infatti riscontrata un'associazione positiva tra i bambini in età scolare che hanno contatti con persone con disabilità e il loro atteggiamento nei loro confronti (McMillan, Tarrant, Abraham, 2014).

Armstrong, Morris, Abraham e Tarrant (2017) hanno svolto una metanalisi sull'efficacia degli interventi scolastici atti a migliorare l'atteggiamento dei bambini nei confronti della disabilità attraverso il contatto con persone con disabilità. Gli studi inseriti nella metanalisi valutavano, come è già stato precedentemente detto, interventi mirati a migliorare l'atteggiamento dei bambini nei confronti della disabilità ed erano divisi in studi dove si prendeva in considerazione un contatto diretto (di persona) e studi dove si analizzava il contatto indiretto (ad esempio, esteso). All'interno di questo lavoro sono stati presi in considerazione solo 20 studi per i criteri di inclusione. Di questi, 11 lavori sono risultati statisticamente significativi, 6 di questi utilizzanti un contatto diretto, 2 un contatto esteso, 2 un contatto para-sociale ed 1 un contatto immaginato guidato. I risultati ottenuti mostrano che gli interventi di contatto immaginario diretti, estesi e guidati sono efficaci nel migliorare l'atteggiamento dei bambini nei confronti della disabilità.

I contatti con i membri dell'outgroup (esterni al proprio gruppo) possono verificarsi in maniera diretta o indiretta. Le attività basate sul contatto diretto si fondano sull'ipotesi che l'interazione tra membri di diversi status o gruppi sociali porti ad atteggiamenti positivi tra e verso i gruppi (Chae & Shin, 2018).

Rademaker, de Boer, Kuperse e Minnaert (2020) hanno svolto una revisione con lo scopo di chiarire fino a che punto le componenti dell'intervento contatto e informazione sono correlate sia agli atteggiamenti dei coetanei a sviluppo tipico sia alla partecipazione sociale degli studenti con disabilità.

I risultati mostrano che gli interventi che utilizzano esclusivamente il contatto generalmente non promuovono gli atteggiamenti positivi dei pari. Gli interventi che utilizzano esclusivamente informazioni hanno prestazioni leggermente migliori, ma i risultati migliori si ottengono quando si combinano contatto e informazioni. Inoltre, i risultati degli interventi che utilizzano esclusivamente il contatto o esclusivamente l'informazione sulla partecipazione sociale degli studenti con disabilità sono simili.

Armstrong, Morris, Abraham, Ukoumunne e Tarrant (2016) hanno riscontrato che i bambini con maggiore esperienza diretta con compagni con disabilità mettono in atto comportamenti più positivi nei loro riguardi rispetto a quelli che non hanno alcuna esperienza con la disabilità, presentando di fatto livelli più bassi di ansia anticipatoria e molta più empatia nei confronti dei bambini con disabilità. Tra i fattori che vanno a conciliare questo fenomeno vi è l'età, infatti i bambini che sono iscritti alla scuola primaria mostrano un'associazione contatto-atteggiamento più forte rispetto ai ragazzi più grandi, iscritti alla scuola secondaria. Ne consegue che le esperienze di contatto diretto, le rappresentazioni positive dei membri dell'outgroup e le interazioni tra i gruppi, come quelle che vengono rappresentate nei video e nelle storie, consentono la modellazione verbale e non verbale e possono diventare strategie utili per ridurre i pregiudizi ed andare a migliorare gli atteggiamenti intergruppi tra i bambini più piccoli (Skinner & Meltzoff, 2019).

Non sempre però è possibile creare delle interazioni dirette intergruppo tra i giovani delle scuole. Quando vi sono fattori che impediscono il contatto diretto si può scegliere di utilizzare strategie legate al contatto indiretto (Tropp et al., 2022), in quanto sia il contatto diretto che il contatto indiretto sono in grado di ridurre il pregiudizio (Pettigrew et al., 2007). Anzi, sarebbe preferibile mettere in atto prima un contatto di tipo indiretto in modo da ridurre l'ansia intergruppo e poi incoraggiare un contatto diretto (Wölfer et al., 2019).

In tal modo si andrebbe a ridurre la possibilità che vi siano interazioni di tipo stereotipate o legate a pregiudizi erronei. Infatti, tale contatto sembra essere più funzionale rispetto al contatto diretto, perché impedisce che vi siano esperienze negative tra i contatti tra gruppi che vanno ad influenzare gli atteggiamenti più dei contatti positivi (Barlow et al., 2012). Un ulteriore punto di forza delle strategie di contatto indiretto è che possono fornire ai giovani esempi concreti di comportamento intergruppo positivo che possono essere modellati, e che vanno anche ad offrire un'alternativa funzionale alle strategie di contatto diretto, illustrando le norme per le relazioni intergruppo tra membri dell'ingroup e outgroup (Tropp et al., 2022).

Relativamente al contatto indiretto, si possono individuare tre tipologie: contatto esteso, contatto immaginario, contatto vicario (Dovidio, Eller & Hewstone, 2011; Di Bernardo, Vezzali, Stathi, Cadamuro, Cortesi, 2017).

Il contatto esteso è collegato ad una situazione in cui un individuo sa che uno o più membri del proprio ingroup hanno un contatto continuo positivo con un membro dell'outgroup (Munniksma et al., 2013). Il contatto immaginario consiste nell'immaginare un'interazione sociale positiva tra un membro dell'outgroup ed uno dell'ingroup (Turner et al., 2007). Infine, il contatto vicario vede la persona appartenente ad un gruppo osservare una persona facente parte del proprio gruppo mentre interagisce con un membro esterno (Wright et al., 1997).

2.3.1 Contatto indiretto esteso, immaginario e vicario a confronto

Diversi studi supportano l'effetto positivo della messa in atto di strategie di contatto esteso sulle relazioni intergruppo (Vezzali et al., 2014)

Cameron, Rutland e Hossain (2011), ad esempio, esaminano nella loro ricerca i benefici del contatto esteso per le relazioni intergruppo. L'intervento, volto a bambini tra i 6 e gli 11 anni, prevedeva la lettura di storie che parlavano di rapporti di amicizia tra la maggioranza etnica e i bambini della minoranza (indiana). In alcune delle storie l'appartenenza alla categoria sovraordinata (scuola) dei personaggi era saliente (identità comune all'interno del gruppo), mentre in altre le identità sovraordinate e di sottogruppo dei protagonisti erano rese salienti (doppia identità). I bambini appartenenti al gruppo di controllo non sono stati esposti a queste storie. Il contatto esteso, rappresentato dall'intervento, ha promosso atteggiamenti più positivi nei confronti dei bambini delle minoranze rispetto alla condizione di controllo, e questi effetti si sono verificati indipendentemente dal contatto diretto e personale dei bambini partecipanti con il gruppo. Inoltre, le due forme di intervento (enfasi sull'identità sovraordinata o duale) sono state ugualmente efficaci. Questo studio offre prove a favore del contatto esteso.

Per quanto concerne il contatto indiretto immaginato, invece, è noto che può produrre percezioni più positive degli outgroup, migliorando gli atteggiamenti sia

espliciti che impliciti, riducendo gli stereotipi e l'ansia intergruppo con promozione e miglioramento delle intenzioni di impegnarsi in contatti futuri (Crisp e Turner, 2013).

Inoltre, questa tipologia di contatto ha diversi vantaggi rispetto al contatto diretto ed esteso. Il vantaggio più grande del contatto immaginato è che non richiede che ci sia una persona fisica che abbia contatti con membri dell'outgroup, o dove i membri dell'outgroup possono essere conosciuti da qualcuno dell'ingroup. Quindi, può essere applicato in contesti in cui bambino o adulti non hanno l'opportunità di vivere esperienze di vita reale con l'outgroup.

Birtel, Bernardo, Stathi, Crisp, Cadamuro e Vezzali (2019) hanno svolto uno studio con bambini in età prescolare, dove indagavano l'efficacia della messa in atto della strategia del contatto immaginato. Il loro lavoro è stato svolto all'interno delle scuole dell'infanzia italiane, e sono stati condotti 3 studi che hanno coinvolto diversi gruppi target (bambini con disabilità, bambini di colore). Ai bambini (4-6 anni) è stato chiesto di immaginare e disegnare l'incontro con un membro dell'outgroup (Studi 1 e 2) o di immaginare di scrivere una lettera a un membro dell'outgroup (Studio 3). I risultati dello studio hanno rivelato che i bambini in età prescolare nella condizione sperimentale, rispetto al gruppo di controllo, riportavano meno pregiudizi intergruppo nel contatto e maggiori comportamenti inclusivi, gli effetti sono stati mediati da migliori atteggiamenti intergruppo. Questo studio è molto interessante perché, per la prima volta nella ricerca, si indaga la messa in atto del contatto immaginario sul conflitto intergruppo utilizzando come target bambini in età prescolare. In conclusione si può affermare che la messa in atto di interventi legati al contatto immaginario sono efficaci non solo per adulti e per bambini in età scolare, ma anche per bambini in età prescolare (Birtel et al, 2019).

L'ultima tipologia di contatto indiretto è quella del contatto indiretto vicario, legato all'osservazione di un'interazione tra gruppi. In ricerca è stato dimostrato che l'osservazione di un'interazione positiva tra individui che appartengono a gruppi distinti ha effetti su diverse variabili, specialmente sul pregiudizio implicito (Weisbuch, Pauker e Ambady, 2009.)

Un lavoro che utilizza l'intervento vicario da citare è quello svolto da Oľhová, Láštiová, Kunderát e Kanovský (2022) in Slovacchia: il target erano 177 bambini che frequentavano il sesto grado di scuola, il training era legato alla lettura di alcuni spezzoni della serie di Harry Potter. È stato utilizzato un disegno pre-test e post-test a 3 gruppi. La prima condizione sperimentale prevedeva la lettura di brani senza successiva discussione, la seconda condizione sperimentale invece prevedeva la lettura degli stessi brani ma con discussione successiva, mentre il terzo gruppo era quello di controllo, perciò non coinvolto in alcuna attività. I risultati dello studio mostrano dei miglioramenti degli atteggiamenti inter-gruppo nella seconda condizione sperimentale. Si può quindi affermare che questo tipo di intervento ha avuto successo.

È poi interessante prendere in considerazione il primo studio che ha utilizzato la lettura dei libri di Harry Potter per migliorare gli atteggiamenti verso l'out-group di Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza e Trifiletti (2014), dove sono stati utilizzati 3 studi per indagare se il contatto prolungato legato alla lettura dei libri di Harry Potter potesse migliorare l'atteggiamento nei confronti dei gruppi stigmatizzati, ovvero immigrati, omosessuali e rifugiati. I risultati di questo intervento sperimentale, svolto con bambini delle scuole elementari, con studenti delle superiori ed universitari italiani e inglesi, confermano l'ipotesi principale ed individuano la presa di prospettiva come il fattore principale che permetteva un miglioramento dell'atteggiamento.

In conclusione, si può affermare che la strategia del contatto indiretto è ottimale nello sviluppare atteggiamenti positivi ed inclusivi nei confronti di membri dell'out-group, e che delle tre tipologie di contatto indiretto messe a confronto tutte forniscono prove sostanziali che indicano l'efficacia degli interventi di contatto indiretto (Vezzali et al., 2017).

CAPITOLO III

“Un viaggio per costruire Dirittilandia”

3.1 Introduzione

Il contesto scolastico attuale è caratterizzato da alti livelli di eterogeneità. Gli alunni all'interno delle aule hanno caratteristiche, necessità e storie di vita differenti. Questi aspetti influenzano il clima scolastico, che ricopre un ruolo basilare per la creazione di classi inclusive. Sappiamo che se l'ambiente scolastico ha la capacità di rendere partecipi tutti gli studenti vi saranno dei vantaggi sia dal punto di vista fisico che sociale (Coulstone e Smith, 2013).

Perciò l'intervento proposto in questo studio nasce dalla consapevolezza dell'importanza di creare un clima positivo all'interno di classi sempre più eterogenee per favorire l'inclusione di tutti i bambini e di tutte le bambine (Nota et al., 2015).

Inoltre, per garantire un clima positivo e inclusivo, un ruolo essenziale lo hanno i compagni di classe (Brown, 2019). La messa in atto di atteggiamenti positivi dei bambini nei riguardi dei loro compagni, infatti, possono favorire non solo l'inclusione scolastica ma anche la creazione di una società più inclusiva. Al contrario, la messa in atto di atteggiamenti negativi è uno degli ostacoli dell'inclusione. Generalmente, questi atteggiamenti negativi vengono applicati nei confronti di bambini con disabilità, con menomazioni, con esperienza di migrazione e con uno status socioeconomico di livello basso (Bergamaschi, 2013). Anche nel contesto attuale questi fenomeni sono ancora in corso, per tale ragione risulta necessario mettere in atto degli interventi preventivi con lo scopo di ridurre pregiudizio, etichettamento e la distanza tra gli individui (Nota et al., 2015).

Per favorire l'inclusione sono risultati efficaci gli interventi che si basano sulla “teoria del contatto” di Allport (1954), la quale sostiene che il contatto fra gruppi sociali differenti crea degli effetti positivi perché facilita la conoscenza reciproca e la familiarità fra i gruppi coinvolti. A tale scopo sono stati messi in atto sia interventi di contatto immaginario diretti e sono risultati efficaci per migliorare gli atteggiamenti dei compagni di classe (Armstrong et al., 2017). Per favorire la

creazione di interazioni positive tra gruppi diversi l'ambiente migliore da scegliere per mettere in atto questi interventi è il contesto scolastico, in quanto è un ambiente eterogeneo (Nota et al., 2015), in cui diverse volte si verificano fenomeni di esclusione sociale dovuti a diversi fattori, uno di questi è ad esempio, come ci dice una studio svolto da Boer e Pijl (2016) la tendenza a non scegliere come compagni preferiti all'interno dell'aula i bambini con BES perché percepiti come problematici da parte dei compagni.

Per tale motivo si è deciso di mettere in atto il training "Un viaggio per costruire Dirittilandia", con l'obiettivo di migliorare i comportamenti dei bambini nei confronti dei compagni, facendo apprendere loro il concetto di inclusione e cercando di insegnar loro le competenze sociali per creare un contesto scolastico inclusivo (Cooper, M. J., Griffith, K. G., & Filer, J., 1999).

Per raggiungere questo obiettivo, nella presente tesi, si è deciso di utilizzare la tecnica del "contatto immaginato", in quanto, come è stato già ampiamente trascritto, è essenziale per la formazione di atteggiamenti positivi nei confronti dei compagni di classe con fragilità, disabilità o storie migratorie appartenenti all'outgroup.

L'obiettivo di questo lavoro è quindi quello di analizzare l'efficacia del training proposto basato sul contatto immaginato, che viene applicato su una classe quinta di un Istituto Primario di Padova (PD) e che si propone di costruire un contesto scolastico di natura maggiormente inclusiva nei confronti dei bambini più esclusi all'interno del contesto classe.

3.2 Obiettivo della ricerca e ipotesi

L'obiettivo del progetto è quello di favorire un clima scolastico inclusivo, incoraggiare atteggiamenti e intenzioni sociali positive, soprattutto nei riguardi dei compagni con difficoltà.

Nello specifico, ci si aspetta che i bambini che hanno partecipato al training (gruppo sperimentale), a differenza del gruppo di controllo, mostrino in fase di post-test:

- Un aumento delle scelte compiute e ottenute e una diminuzione delle scelte e dei rifiuti compiuti e ottenuti nei confronti e dai compagni e le compagne di classe;
- Un aumento delle risposte assertive e una diminuzione di quelle aggressive e passive di fronte a situazioni relazionali difficili, caratterizzate da discriminazione ed esclusione sociale;
- Un aumento delle abilità sociali, cioè delle capacità di avviare interazioni sociali, esprimere emozioni e desideri, accettare e fare osservazioni, costruire relazioni di amicizia;
- Un aumento della tendenza a collaborare con gli altri;
- Un aumento della speranza;
- Un incremento delle emozioni positive sperimentate nei confronti dei compagni e delle compagne in situazioni di difficoltà e della disponibilità ad aiutarli/e.

Inoltre, per quanto riguarda i bambini e le bambine maggiormente a rischio ci si attendeva che, in fase di post-test rispetto al pre-test, nei bambini del gruppo sperimentale, rispetto a quello di controllo, si verificassero;

- Maggiori scelte ottenute e minori rifiuti ottenuti;
- Un aumento dei comportamenti positivi e una diminuzione dei comportamenti negativi messi in atto nei confronti dei bambini con vulnerabilità da parte dei compagni e delle compagne di classe;
- Un aumento dei comportamenti positivi e una diminuzione dei comportamenti negativi messi in atto da parte dei bambini con vulnerabilità nei confronti dei compagni e delle compagne.

3.3 Metodo

3.3.1 Partecipanti

Il training è stato pensato per bambini frequentanti le ultime classi della scuola primaria di primo grado. In questo caso, sono stati coinvolti i bambini di 2 classi quinte della scuola primaria "A. Montegna" di Padova (PD), per un totale di 32 bambini di età media pari a 10,25 anni ($ds = 0,62$), una classe aveva il ruolo di classe sperimentale, la 5 A, l'altra era invece il gruppo di controllo, ovvero la 5 B.

L'età media del gruppo sperimentale è di 10,25 anni ed è composta da 7 (35%) femmine e 13 maschi (65%), per un totale di 20 soggetti. L'età media del gruppo di controllo è di 10,22 anni ed è composta da 15 femmine (68,18%) e 7 maschi (31,82%) per un totale di 22 soggetti.

3.3.2. *Strumenti*

Per verificare l'efficacia del training, sono stati utilizzati alcuni strumenti self-report e sono state condotte delle osservazioni indirette sia in fase di pre test che post test. Gli strumenti self-report sono stati personalizzati a seconda del genere del bambino.

Le rilevazioni sociometriche (Soresi, Ferrari, Nota, 2007)

L'obiettivo dello strumento è quello di compiere un'osservazione indiretta utilizzando la tecnica della nominazione, dove i soggetti valutati vanno ad esprimere la loro preferenza su quali compagni vorrebbero con loro nella messa in atto di alcuni compiti di svariata natura, quindi più vicini al gioco o allo studio.

Si ponevano ai soggetti le seguenti domande: 1. In pullman mi piacerebbe che si sedessero vicino a me (puoi scrivere tutti i nomi che vuoi cominciando da quello di chi ti piace di più); 2. In pullman non vorrei che si sedessero vicino a me (puoi scrivere tutti i nomi vuoi cominciando da quello di chi ti piace di meno);

Una volta raccolti questi dati è stata una matrice sociometrica e sono stati calcolati i seguenti parametri:

- Le Scelte Compiute (SC), perciò la quantità di preferenze indicate da ogni bambino in risposta al primo quesito.
- I Rifiuti Compiuti (RC), quindi il quantitativo di compagni che ogni bambino ha rifiutato, in risposta al secondo quesito.
- Le Scelte Ottenute (SO) che invece rappresentano il numero di volte in cui ogni bambino è stato preferito dai compagni in risposta al primo quesito.
- I Rifiuti Ottenuti (RO) cioè il quantitativo di volte in cui un bambino è stato esplicitamente rifiutato dai compagni in risposta al secondo quesito.

Problem Solving Relazionale (Soresi e Nota, 2007)

Il fine di questo strumento è quello di analizzare il tipo di risposte che i soggetti partecipanti allo studio tendono ad effettuare come soluzione ad ipotetiche situazioni relazionali di complessa risoluzione. Ad esempio un quesito posto ai bambini e alle bambine è: “Ti capita di incontrare un/a bambino/a che ancora non conosci. A te piacerebbe fare amicizia con lui/lei. Per fartelo/a amico/a, Cosa diresti o faresti? Gli/Le direi e/o farei”. Le risposte date dai bambini vengono successivamente categorizzate nel seguente modo:

- Risposte assertive: il bambino tenta di dare una soluzione alla problematica mettendosi in prima persona e fornendo una risposta adatta al problema posto, mettendo in luce sia il proprio punto di vista che quello dell'altro. Collegata alla prima domanda, un esempio di risposta assertiva è: “Vuoi giocare a palla? O se no vuoi diventare mio amico?”
- Risposte aggressive: dove il bambino sostiene che la responsabilità per la situazione problematica vada attribuita all'altra persona e per questo pensa che debba essere l'altro a dover agire allo scopo di risolvere la situazione, oppure può ritenersi legittimato per questo nel mettere in atto comportamenti violenti e aggressivi nei confronti dell'altra persona. Il soggetto, in questa situazione, analizza solo il suo punto di vista e non prende in considerazione quello dell'altra persona. Un esempio, di una reazione aggressiva, collegata alla seconda domanda è: “Non che il tuo sia meglio, e comunque ci ho messo tanto tempo!”
- Risposte passive: il bambino pensa di essere colpevole della situazione immaginata e per questo motivo non reagisce in nessun modo per non avere delle conseguenze, prende in considerazione unicamente il punto di vista dell'altro e non il proprio. Ad esempio: “Io non gli direi nulla, soprattutto se è l'unico che lo dice, lo lascerei sulla sua idea così siamo contenti tutti.”
- Tentativi sociali: il bambino propone una soluzione alla problematica anche se non è tuttavia collegata al problema affettivo, e non possiede nemmeno le caratteristiche della risposta passiva o di quella aggressiva (Nota, Ginevra, Soresi, 2015). Ad esempio un tentativo sociale in risposta

alla prima domanda è: “Prima la conoscerei perché non mi fido tanto, poi le chiederei di essere amiche”.

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

È un questionario strutturato con 27 item volto a misurare le abilità sociali. I soggetti leggono alcune frasi su comportamenti che potrebbero agire e indicano quanto spesso si comportano così utilizzando la scala Likert a 5 punti, dove 1 significa “mai” e 5 significa “sempre”. La struttura dello strumento gli permette di valutare le seguenti capacità:

- Avviare interazioni sociali (6 item), cioè: la capacità dei bambini di iniziare e mantenere delle relazioni positive non solo con i compagni, ma anche con gli insegnanti (Ad esempio, un item è “Saluti per primo quando incontri un insegnante? ”);
- Capacità di esprimere emozioni e desideri (7 item): cioè di comunicare le proprie emozioni, i propri desideri e le proprie opinioni agli altri (Ad esempio, l’item n. 12 “Dici quello che provi agli insegnanti (ad esempio “Sono bravo in matematica, so giocare a pallone”);
- Capacità di accettare e fare osservazioni (9 item): di accettare critiche e osservazioni mosse loro da compagni e insegnanti, (Ad esempio, l’item n.15 “Chiedi scusa ai compagni se ti accorgi o ti viene detto che hai sbagliato?”);
- Capacità di creare relazioni di amicizia con i compagni (5 item) che prende in considerazione le competenze sociali dei bambini nell’approcciarsi ai compagni (Ad esempio, l’item n.26 “Inviti i compagni a partecipare ad attività\giochi durante la ricreazione?”).

L’indice di coerenza interna è $\alpha = .89$ al pre test e $\alpha = .86$ al post test.

Collaborare (La.R.I.O.S., 2022)

Questo questionario è composto da 18 item, con lo scopo di indagare le abilità collaborative dei soggetti analizzati. I partecipanti rispondono utilizzando una scala Likert da 1 (molto poco) a 5 (moltissimo), nella quale i bambini indicano quanto ritengono di possedere l’abilità descritta dalla frase. Un esempio di item

è " Aiutare chi è in difficoltà anche senza che mi abbia chiesto aiuto"). L'indice di coerenza internal è $\alpha = .82$ pre-test e $\alpha = .90$ post test.

Le mie speranze (La.R.I.O.S., 2022)

È un questionario strutturato con 12 item, che ha lo scopo di analizzare le speranze che possiede il soggetto per un futuro caratterizzato da una migliore qualità della vita delle persone, una stima più alta dei diritti di tutti, una maggiore uguaglianza sociale, un miglioramento da un punto di vista della situazione ambientale e un abbassamento delle condizioni in cui si verificano ingiustizie. Si utilizza una scala Likert a 6 punti dove 1 significa "mai" e 6 significa "sempre" per indicare quanto spesso ci si è ritrovati a riflettere o a comportarsi nel modo descritto nell'item. Ad esempio, l'item n. 10 è "Collaborare insieme, invece che essere rivali, diminuirà le ingiustizie e le guerre". L'indice di coerenza interna è $\alpha = .79$ pre-test e $\alpha = .86$ post-test.

Come mi comporto con i miei compagni e le mie compagne in difficoltà
(La.R.I.O.S., 2022)

Questo strumento è stato ideato intenzionalmente per questo training. Si assegna al bambino il compito di immaginare delle situazioni spiacevoli che gli vengono descritte. In queste situazioni ipotetiche vi è la presenza di un compagno in difficoltà (ad esempio un bambino o una bambina a cui non viene permesso di esprimere la propria opinione in classe). Al soggetto si chiede di indicare che emozioni (sorpresa, rabbia, dolore, gioia e tristezza) gli suscitano le situazioni descritte, andando poi a segnalare l'intensità in cui prova ogni emozione, prendendo in considerazione una scala da 1 ("non provo per niente questa emozione") a 5 ("la provo molto"). Successivamente si chiede al bambino quanto è disposto ad aiutare il compagno in difficoltà, rispondendo anche in questo caso tramite una scala a 5 punti (da "certamente no" a "certamente si"). Un esempio di item utilizzato è il successivo: "Omar, un bambino della tua età, quando è il suo turno di dire la sua opinione e inizia a parlare, spesso viene interrotto dai suoi compagni e dalle sue compagne che iniziano a ridere e parlare tra loro. Pensando alla situazione di Omar, quale emozioni provi?"; "Pensando alla situazione di

Omar, quale emozione provi? Sei disposta ad aiutare Omar? In che modo aiuteresti Omar?. L'indice di coerenza interna dello strumento è $\alpha = .60$ e pre-test $\alpha = .71$ post-test.

Osservazione diretta: griglia dei comportamenti centrati e non centrati sul compito (Nota, Soresi, 2001)

In seguito all'elaborazione della matrice sociometrica delle due classi, si è proceduto a individuare un soggetto "target" considerato a rischio di esclusione sociale (ovvero il bambino\la con maggiori rifiuti e minori scelte ottenuti da parte della classe) e un soggetto di controllo (ovvero il\la bambino\la che aveva ricevuto il maggior numero di scelte e il minor numero di rifiuti da parte dei compagni) per ambedue le classi. I soggetti target e di controllo individuati sono stati, successivamente, osservati grazie all'utilizzo della griglia dei comportamenti centrati e non centrati sul compito, con l'obbiettivo di valutare i comportamenti positivi e negativi messi in atto da parte del bambino osservato verso i compagni e i comportamenti messi in atto da parte dei compagni verso il bambino osservato. L'osservazione ha un iter molto preciso da seguire, è infatti strutturata in quattro momenti durante la attività scolastiche della durata di 20 minuti per ognuna e due momenti nel corso delle attività libere, ovvero la ricreazione, della durata di 15 minuti per ognuna. I comportamenti dei bambini venivano in un secondo tempo categorizzati:

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

6. Atteggiamenti negativi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti dei compagni;
7. Atteggiamenti positivi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti;
8. Atteggiamenti negativi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti.

3.3.3. *“Un viaggio a Dirittilandia”*

Il training è composto da 5 incontri, uno alla settimana, della durata di un'ora e mezza l'uno ed in ogni incontro si prende in considerazione un diritto differente. L'obiettivo prefissato è quello di fare in modo che i bambini abbiano una conoscenza adeguata del diritto preso in considerazione alla fine di ogni incontro, che siano in grado di riconoscerlo e di applicarlo.

Ai bambini nel corso degli incontri viene anche insegnato a individuare le situazioni di discriminazione nei confronti dei compagni, soprattutto nei casi di vulnerabilità e sono stati istruiti a svolgere comportamenti assertivi e adeguati per combattere queste situazioni. L'intervento, però, come si potrebbe contrariamente credere non è dedicato solo ai bambini in difficoltà, ma è stato pensato per chiunque, perché le situazioni discriminative che vengono raccontate possono accadere a qualunque persona.

3.3.4. *Tecniche di insegnamento utilizzate*

Per garantire maggiori possibilità di funzionamento dell'intervento, sono state messe in atto svariate strategie per favorire l'apprendimento. In primis, la tecnica della *discussione e ripetizione*, che si riproponeva ad ogni incontro, essa prevedeva la consegna di domande ai bambini, con l'obiettivo di far ripetere loro ciò che si è appena detto, in modo da poter accertare se vi è stato apprendimento. Per essere certi del funzionamento di questa strategia è necessario far partecipare tutti i bambini, rivolgendo la domanda ad un bambino nello specifico, chiamandolo per nome, così da poter impedire che siano sempre gli stessi bambini a rispondere alle domande. Nel caso in cui il bambino non sappia rispondere alla domanda dovrà essere il docente a rispondere evitando di farlo

fare agli altri (Nota et al., 2015). Altra tecnica fortemente utilizzata all'interno del training è stata quella del *role-play*, che andava a ricreare, con il contributo dei bambini, un momento reale o ipotetico che si voleva analizzare. Questa tecnica è da considerare interessante per il miglioramento delle abilità sociali, perché applicandola su un contesto considerato 'protetto' permette agli individui di mettere in atto le strategie di comportamento apprese senza avere la tensione di applicarle nell'ambiente reale (Nota & Soresi 1997). Inoltre, è stata proposta anche un'altra tecnica per questo training, quella delle *esemplificazioni* che presenta al gruppo esempi, spiegazioni aggiuntive ed eventuali spiegazioni sui concetti illustrati nei diversi incontri. Per una buona efficacia degli esempi proposti, questi devono essere tipici della vita di tutti i giorni. L'obiettivo è quello di potenziare e far venire a galla le social skills dei bambini, semplificando loro l'apprendimento. In letteratura si sono dimostrate efficaci le 'esemplificazioni' utilizzando i racconti e le narrazioni con personaggi utilizzati come strumenti per chiarire concetti importanti (Ol'hová et al., 2022). Altra strategia proposta all'interno del training è quella del *modeling*, che si concentra sull'apprendimento utilizzando appunto l'osservazione di un modello, che deve essere considerato importante dagli altri soggetti, così da poter diventare un modello di riferimento a cui ispirarsi. Questa tecnica è strettamente collegata alla Teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (1986). Vi sono diverse ricerche che dimostrano quanto sia possibile apprendere utilizzando un modello (Bandura 1977; Lestari, Nurjanah, & Indriani, 2021). Per concludere, importantissimi sono i *feedback* che vengono dati ai bambini, questo perché gli forniscono delle informazioni su quanto sia adeguata la loro performance, in modo che possano essere più consapevoli, ed in caso di necessità prenderne atto per migliorare. Sono importantissimi anche i feedback che vanno a fornire genitori, coetanei o dirigenti, non solo quindi quelli dell'insegnante perché vanno a rafforzare ancora di più l'immagine positiva dei soggetti (Nota et al., 2015)

3.3.5. Principi di riferimento

I principi presi in considerazione per lo svolgimento del training sono i seguenti: *partecipazione attiva* di ogni bambino e bambina, *programmazione meticolosa* e marcato *realismo*.

Come è già stato precedentemente accennato, la *partecipazione attiva* di tutti è essenziale, poiché permette l'assimilazione degli argomenti esposti in ogni incontro (Nota et al., 2015). Per tale ragione il conduttore dell'attività ha il dovere di rendere partecipi tutti i bambini, chiedendo di esporre la loro opinione e incoraggiandoli a condividere le loro esperienze collegate agli argomenti trattati, deve inoltre accertarsi che tutti abbiano assimilato il concetto del giorno e che nessuno abbia perplessità a riguardo. Il conduttore deve in aggiunta essere disponibile a chiarire eventuali dubbi ed eventualmente rispiegare il concetto non capito. Poi, deve prestare attenzione non solo alle risposte verbali ma anche a quelle non verbali e ai comportamenti messi in atto, in modo da poter individuare tempestivamente se vi sono per l'appunto dubbi da poter chiarire, ma anche per poter fornire dei feedback positivi.

La *programmazione meticolosa* è legata alla preparazione dei vari incontri, andando a dividere ogni sessione in diversi momenti che il conduttore era chiamato a seguire. Nello specifico ogni incontro prevedeva le seguenti fasi:

- Fase 1: Apertura pubblicazione obiettivo
- Fase 2: Presentazione del diritto
- Fase 3: Attività di contatto immaginato
- Fase 4: Verifica obiettivo
- Fase 5: Chiusura

Il *marcato realismo* si riferisce al proporre situazioni durante gli incontri di vita quotidiana che possono vivere i soggetti, così da poter anche generalizzare quello che hanno appreso. Perciò, vengono utilizzati esempi pratici, con lo scopo di rendere concreti i concetti trattati in ogni sessione.

Per ogni incontro vi era un obiettivo differente da raggiungere che includeva:

- condizioni, ovvero i bambini dovevano essere in grado di individuare il diritto trattato durante l'incontro e riconoscerne i vantaggi

- prestazioni attese che i bambini dovevano raggiungere , ovvero il soggetto doveva dire il diritto trattato e i vantaggi del rispettare il diritto per sé e per gli altri e scrivere almeno due azioni che avessero lo scopo che il diritto venisse garantito per il compagno/a in difficoltà.
- criteri di padronanza, ovvero il criterio si poteva considerare acquisito se il soggetto è in grado di dire il diritto trattato e un vantaggio legato al rispetto del diritto per il bambino e per sé e se scriveva almeno due azioni ok legate alla messa in atto del diritto nei confronti del compagno/a in difficoltà.

3.3.6. *Strutturazione degli incontri*

Tutti gli incontri sono stati dettagliatamente preparati. Ognuno di essi includeva 5 fasi: Apertura e pubblicazione dell'obiettivo, Presentazione del diritto, Attività di contatto immaginato, Verifica dell'obiettivo e Chiusura.

Nella prima fase, *Apertura e Pubblicizzazione dell'obiettivo*, il conduttore spiega l'obiettivo che si voleva raggiungere. Per ogni incontro vi era un obiettivo da raggiungere, l'obiettivo poteva considerarsi raggiunto se le seguenti *condizioni, prestazioni e criteri* venivano raggiunte:

Condizioni

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

Prestazioni

Il soggetto

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

Critério di padronanza

Il criterio si considera raggiunto se il soggetto

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

Nel primo incontro, ad esempio il conduttore leggendo una filastrocca introduce il diritto al gioco e si presenta loro un bambino\la che potrebbe entrare a far parte della loro classe che non vede questo diritto rispettato (nel caso del primo incontro si parla di Gianluca)

Nella seconda fase si proponeva una discussione con i bambini, dove si illustrava loro il diritto, prendendo sempre come punto di riferimento la Carta dei diritti del bambino (1989) e la convenzione sui diritti dell'infanzia (1991). I diritti presentati sono stati selezionati dalla Carta dei diritti del bambino (1989) e la Convenzione dei diritti dell'infanzia (1991), prendendo in considerazione i diritti associati all'inclusione che sono i seguenti:

- Diritto al gioco (primo incontro: "Il gioco è bello quando è fatto insieme");
- Diritto a partecipare attivamente alle attività didattiche e di gruppo (secondo incontro: "In gruppo tutti quanti facciamo passi da gigante");
- Diritto di poter esprimere la propria opinione (terzo incontro: "Hai detto anche tu la tua?");
- Diritto di essere trattati bene dagli altri (quarto incontro: "Gesticola e parla, ma sempre con calma").

L'ultimo incontro non ha la presentazione di alcun diritto, ma si riprendono in considerazione i diritti precedentemente trattati, si cerca insieme di fare una sintesi dei diritti presentati durante gli incontri.

Successivamente, vi era la presentazione di situazioni di esclusione sociale che possono accadere nella quotidianità e di discriminazione, in cui il diritto trattato nell'incontro non viene assolutamente rispettato. Nel caso del primo incontro, ad esempio, si esponeva il caso di Gianluca:

“Nella scuola che Gianluca frequentava capitava che durante la ricreazione rimanesse da solo a disegnare, mentre i suoi compagni e le sue compagne si divertivano insieme in tanti giochi... e anche alle feste di compleanno spesso non veniva invitato. Capitava anche che venisse invitato ma poi stava in disparte e non giocava con gli altri e le altre compagne... queste situazioni sono proprio brutte e facevano stare male Gianluca”.

È stata utilizzata la strategia della *Discussione e Ripetizione*: Insieme ai bambini, chiedendo ad ognuno di loro di esprimere la propria opinione, si evidenziano gli svantaggi della situazione e si introducono le azioni OK, ovvero dei comportamenti di tipo assertivo da mettere in atto in modo da risolvere tali problemi (*“Bene bambini abbiamo conosciuto Gianluca e alcune situazioni che ha vissuto nella sua precedente scuola... (nome bambino/a) quale ingiustizia ha vissuto Gianluca? (nome bambino/a) perchè si tratta di un'ingiustizia? (nome bambino/a) quale diritto non è stato rispettato?”*)

Durante la strategia del contatto immaginato è stato proposto un esercizio in cui si chiede ai bambini di chiudere gli occhi e di immaginare la situazione che sta illustrando il conduttore del training. Anche in questo caso, le situazioni raccontate descrivono momenti di discriminazione, in cui il diritto che viene esposto durante l'incontro non viene rispettato (Ad esempio, la storia di Gianluca, un bambino che durante la gita per Venezia è seduto da solo mentre i compagni giocano). I bambini devono essere in grado di individuare il diritto che non è stato rispettato e avranno il compito di proporre delle azioni OK da mettere in atto per aiutare il bambino in difficoltà, così da poter agire in maniera adeguata sulla situazione sgradevole precedentemente raccontata.

Quasi in contemporanea vi è la *Verifica del raggiungimento dell'obiettivo*, dove il conduttore si assicura che durante l'esercizio precedentemente svolto i bambini sono stati in grado di individuare il diritto non rispettato con i vantaggi e scrivere almeno due azioni per coinvolgere il compagno escluso (in questo caso Gianluca).

Infine, nella fase di chiusura viene consegnata l'*attività per casa*, in cui vengono dati dei compiti da svolgere a casa, strutturati da una storia da leggere che tratta una situazione di discriminazione migliorata grazie alla messa in atto di

comportamenti positivi di un bambino, a cui sono successivamente collegati quesiti di comprensione e, per concludere, una tabella su cui i bambini dovranno scrivere le azioni OK che hanno svolto durante la settimana. I compiti per casa vengono dati con l'obiettivo di potenziare ciò che è stato appreso durante l'incontro e spronarli a svolgere i comportamenti OK nella vita di tutti i giorni. Dopo l'assegnazione dei compiti per casa, in ogni incontro, viene consegnato a tutti i bambini un foglio da compilare con le seguenti frasi: "oggi mi è capitato di pensare a ..." e "oggi mi è piaciuto di più ...", con l'obiettivo di favorire la riflessione dei partecipanti riguardo i diritti trattati e l'andamento dell'incontro. Al termine dell'incontro finale, si distribuiscono degli attestati di partecipazione, un premio che i bambini si sono guadagnati partecipando attivamente agli incontri e un questionario finale per avere una valutazione da parte dei bambini del training.

3.4. Analisi dei dati e risultati

3.4.1. Analisi in fase di pre-test

Al fine di verificare se vi fossero differenze statisticamente significative all'inizio del training tra gruppo di controllo e sperimentale negli indici sociometrici, nelle capacità di problem solving relazionale, nelle abilità sociali, nella propensione alla collaborazione, negli indici di speranza e nella tendenza ad aiutare gli altri, sono stati messi in atto diversi t test che hanno portato ai seguenti risultati:

- SO (scelte ricevute): $t(30) = 0,321$; $p = .751$
- RO (rifiuti ottenuti): $t(30) = -0,141$; $p = .893$
- SC (totale di scelte espresse): $t(30) = 0,296$; $p = .769$
- RC (totale di rifiuti espressi): $t(30) = -0,316$; $p = .754$
- Capacità di accettare e fare osservazioni: $t(30) = 1,126$; $p = .269$
- Capacità di esprimere le emozioni e desideri: $t(30) = -1,428$; $p = .164$
- Capacità di instaurare relazioni di amicizia: $t(30) = -0,548$; $p = .588$
- Capacità di avviare interazioni sociali: $t(30) = -1,010$; $p = .321$
- Punteggio totale abilità sociali: $t(30) = -0,421$; $p = .677$
- Risposte passive totali: $t(30) = 0,576$; $p = .569$

- Risposte aggressive totali: $t(30) = 0,357$; $p = .723$
- Risposte assertive totali: $t(30) = -2,236$; $p = .033$
- Tentativi sociali totali: $t(30) = -0,835$; $p = .410$
- Capacità di collaborazione totali: $t(30) = 1,042$; $p = .306$
- Speranze future totali: $t(30) = -0,905$; $p = .373$
- Emozioni positive nei confronti di situazioni di difficoltà vissute da ipotetici compagni: $t(30) = -0,098$; $p = .923$
- Disponibilità ad aiutare ipotetici compagni in situazioni di difficoltà: $t(30) = -0,066$; $p = .948$
- Comportamenti assertivi: $t(30) = 0,000$; $p = 1$

Le analisi hanno evidenziato una differenza significativa tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo in fase di pre-test per quanto riguarda le risposte assertive. Nello specifico, i bambini del gruppo di controllo tendevano a rispondere maggiormente in modo assertivo rispetto ai bambini del gruppo sperimentale.

Prendendo in considerazione i bambini a rischio di esclusione sociale del gruppo sperimentale e di controllo individuati sulla base del test sociometrico, si è svolta un'analisi di Mann-Whitney per esaminare se vi fossero differenze statisticamente significative in fase di pre-test nelle scelte e nei rifiuti ottenuti dai compagni e nei comportamenti sociali positivi e negativi ricevuti dagli altri e messi in atto nei confronti degli altri. L'analisi non ha evidenziato differenze significative:

- Scelte ottenute: $Z = -1,633$; $p = .102$
- Rifiuti ottenuti: $Z = -1,633$; $p = .102$
- Comportamenti positivi attivati dal bambino nei confronti degli altri: $Z = -0,775$, $p = .439$
- Comportamenti positivi attivati dagli altri nei confronti del bambino: $Z = .000$, $p = 1$
- Comportamenti negativi attivati dal bambino nei confronti degli altri: $Z = -0,755$, $p = .439$
- Comportamenti negativi attivati dagli altri nei confronti del bambino: $Z = .000$, $p = 1$

3.4.2. Differenze tra pre-test e post-test

Indici sociometrici

Al fine di verificare se ci fossero differenze significative nelle scelte e nei rifiuti ricevuti tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo è stata condotta una *mixed-effect* MANOVA con una variabile *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e una variabile *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). Le analisi non hanno evidenziato effetti significativi Gruppo x Tempo (vedi Tabella 1).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Scelte ottenute	7,10	2,23	5,67	2,79	6,40	2,50	5,80	3,17
Scelte compiute	7,30	3,13	6,20	4,38	7,00	2,58	7,20	4,25
Rifiuti ottenuti	4,00	3,65	5,47	2,92	3,20	2,62	4,33	2,09
Rifiuti compiuti	5,50	2,68	5,47	5,66	4,80	3,26	4,13	2,42

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

Problem solving relazionale

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative nelle capacità di problem solving relazionale tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo è stata condotta una *mixed-effect* MANOVA con una variabile *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e una variabile *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi ha evidenziato un'interazione significativa Gruppo x Tempo: Lambda di Wilks = .579; $F(4,27) =$

4,718; $p = .005$. Nello specifico, a livello univariato risulta significativo il subtest Risposte assertive: $F(1,30) = 9,002$; $p < .001$.

I confronti post-hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale presentano in fase di post test maggiori risposte assertive rispetto ai bambini di gruppo di controllo (vedi Tabella 2).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Risposte aggressive	0,93	1,06	0,86	0,91	0,37	0,5	0,80	0,86
Risposte passive	1,50	1,09	1,26	0,70	1,25	1,29	1,20	0,67
Risposte assertive	1,12	0,88	1,73	0,70	2,25	0,93	1,13	0,61
Tentativi sociali	1,37	0,80	1,13	0,91	1,18	0,98	1,66	0,89

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

Abilità sociali

Al fine di verificare se vi fossero delle differenze significative nelle abilità sociali tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo è stata condotta una *mixed-effect* MANOVA con una variabile *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e una variabile *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). Le analisi hanno evidenziato un'interazione significativa Gruppo x Tempo: Lambda di Wilks = .672; $F(4,27) = 3,289$; $p = .026$. Nello specifico, a livello univariato risulta significativo il subtest Capacità di esprimere emozioni e desideri: $F(1,30) = 6,208$; $p = .018$.

I confronti post-hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale mostrano in fase di post-test una maggiore capacità di esprimere le emozioni rispetto ai bambini del gruppo di controllo (vedi Tabella 3).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Accettare e fare osservazioni	35,25	5,31	32,94	6,26	32,81	7,23	33,31	6,39
Esprimere emozioni e desideri	15,56	3,44	17,69	4,85	19,88	4,09	18,63	3,61
Instaurare relazioni di amicizia	19,88	2,87	20,58	4,11	18,69	3,87	20,38	4,11
Avviare interazioni sociali	18,38	3,59	19,56	3,03	20,31	2,62	19,44	4,32

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

Collaborare

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative nelle capacità di collaborazione tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo è stata condotta una *mixed-effect* ANOVA con una variabile *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e una variabile *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi non ha un'interazione significativa Gruppo x Tempo (vedi Tabella 5).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Collaborazione	71,0	9,22	67,56	9,44	69,00	10,56	68,56	12,41

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

Speranza

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative nelle speranze future tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo è stata condotta una *mixed-effect* ANOVA con una variabile *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e una variabile *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi non ha evidenziato un'interazione significativa Gruppo x Tempo (vedi Tabella 6).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Speranze	55,13	9,38	57,81	7,28	52,25	10,20	59,13	9,72

Tabella 6: Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) dei punteggi della speranza del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

Come mi comporto con i compagni in difficoltà

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative nelle emozioni positive, nell'intenzione ad aiutare nei confronti di compagni in difficoltà tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo è stata condotta una *mixed-effect* MANOVA con una variabile *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e una variabile *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). Le analisi hanno evidenziato un'interazione significativa Gruppo x

Tempo: Lambda di Wilks = .668; $F(4,27) = 4,632$; $p = .009$. Nello specifico, a livello univariato risulta significativo il subtest Comportamenti assertivi: $F(1,30) = 10,058$; $p = .003$.

I confronti post-hoc evidenziano che, al termine dell'intervento, i bambini del gruppo sperimentale esprimono una maggiore tendenza ad agire in modo assertivo per aiutare i compagni in difficoltà rispetto ai bambini del gruppo di controllo (vedi Tabella 7).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Emozioni positive	5,69	3,64	5,81	3,60	4,81	3,50	5,00	3,57
Disponibilità d'aiuto	12,75	2,67	12,69	2,67	12,06	2,97	12,81	1,97
Comportamenti ok per situazioni di difficoltà	0,75	0,85	0,75	0,57	1,81	1,04	0,75	0,68

Tabella 7: Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) dei punteggi delle emozioni positive esperite e della disponibilità ad aiutare i compagni in difficoltà del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

Bambini a rischio di esclusione sociale: Indici sociometrici e osservazioni

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative fra pre e post test nelle scelte e nei rifiuti ricevuti e nei comportamenti sociali positivi e negativi ricevuti e messi in atto nei confronti dei compagni dai due bambini a rischio di esclusione sociale del gruppo sperimentale e di controllo si è proceduto con un'analisi non parametrica con i test di Mann-Whitney e di Wilcoxon. L'analisi non ha evidenziato differenze significative (vedi Tabella 8).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Scelte ottenute	5,00	0,00	9,50	2,12	2,50	0,70	9,50	0,70
Rifiuti ottenuti	8,00	0,00	5,00	1,41	8,00	0,00	1,50	0,70
Comportamenti positivi attivati dal bambino nei confronti degli altri	67,50	53,03	107,50	75,66	77,00	83,43	127,00	52, 32
Comportamenti positivi attivati dagli altri nei confronti del bambino	21,00	26,87	16,50	16,26	62,50	37,47	23,00	15,55
Comportamenti negativi attivati dal bambino nei confronti degli altri	4,00	3,65	5,47	2,92	3,20	2,62	4,33	2,09
Comportamenti negativi attivati dagli altri nei confronti del bambino	9,50	13,43	6,00	0,00	31,50	27,57	2,00	0,00

Tabella 8: Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) dei dati dell'osservazione effettuata nei confronti dei bambini a rischio del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Il training svolto aveva l'obiettivo di migliorare il clima inclusivo scolastico all'interno di una classe di scuola primaria utilizzando la tecnica del contatto immaginato. Nel dettaglio lo scopo era quello di migliorare i comportamenti nei confronti dei compagni, facendo sì che diventassero più positivi, in modo che si creassero delle relazioni sociali di natura positiva ed inclusiva tra tutti i bambini e le bambine, anche chi risultava meno popolare all'interno della classe. Questo perché migliorare il clima scolastico con interventi efficaci ha come effetto quello di favorire l'inclusione, far diminuire le discriminazioni e rendere intollerabili alcuni fenomeni come quello dell'incitamento all'odio (Wachs et al., 2023).

Per verificare l'outcome dell'intervento sono state prese in esame: le scelte e i rifiuti compiuti ed ottenuti dei bambini a rischio di esclusione sociale, la propensione all'aiuto dei compagni in difficoltà, l'utilizzo di comportamenti assertivi nella messa in atto di tale aiuto, l'utilizzo di comunicazione assertiva in risposta a situazioni sociali complesse, la qualità delle abilità sociali (tenendo particolarmente conto della capacità di esprimere emozioni), l'abilità di collaborazione con i compagni, la qualità delle speranze future ed in conclusione, i comportamenti positivi e negativi messi in atto da parte del bambino target e dei suoi compagni.

Considerando il problem solving relazionale, nell'analisi dei dati si verificano delle capacità migliori dei bambini del gruppo sperimentale, in dettaglio vi è un aumento di risposte assertive, con effetto significativo Gruppo x Tempo.

Prendendo in considerazione invece le abilità sociali, l'analisi dei dati dimostra che i bambini appartenenti al gruppo sperimentale mostrano delle migliori abilità, nello specifico per quanto riguarda la capacità di esprimere emozioni e desideri, con un'interazione significativa Gruppo x Tempo. Questo risultato è rilevante, in quanto padroneggiare delle buone abilità sociali ha degli effetti positivi anche su soggetti con diagnosi di deficit dello sviluppo (Montoya-Rodríguez et al., 2022) Vi sono anche dei miglioramenti nelle abilità di avviare interazioni sociali del gruppo sperimentale nel post-test seppur non statisticamente significativi. Per i bambini con menomazione è importante l'instaurarsi e il mantenimento delle

interazioni sociali per garantire la loro piena inclusione; pertanto, tale risultato è a favore della letteratura internazionale (Diaz-Garolera et al., 2022).

L'analisi dei dati collegata ai comportamenti di aiuto nei confronti di compagni in difficoltà ha mostrato anch'essa un'interazione significativa Gruppo x Tempo, infatti i bambini del gruppo sperimentale, contrariamente ai bambini del gruppo di controllo esprimono una maggiore tendenza ad aiutare i compagni in difficoltà. Questo risultato potrebbe essere legato all'enfasi attribuita a questa abilità durante il training.

I risultati raccolti da questo lavoro sono supportati da studi internazionali che promuovono la tecnica del contatto immaginato per diminuire i pregiudizi e per favorire i comportamenti inclusivi nei confronti dei soggetti appartenenti ad un altro gruppo (Birtel et al., 2019). L'esposizione chiara dei diritti trattati durante i vari incontri, il coinvolgimento di tutti, le diverse tecniche di insegnamento utilizzate, i compiti per casa e la creazione di un clima in aula positivo hanno favorito il miglioramento di queste abilità nei bambini della classe sperimentale. Possiamo certamente affermare grazie a questo lavoro che richiedere un'elaborazione cognitiva della scena immaginata durante il compito del contatto immaginato va rendere quest'ultimo più efficace. Infatti, ai bambini appartenenti al gruppo sperimentale dopo aver svolto il compito di immaginazione è stato chiesto di rispondere ad alcune domande-stimolo che sono servite ad elaborare cognitivamente la situazione che dovevano immaginare, portandoli ad apprendere delle strategie inclusive di interazione.

Infine, i dati raccolti grazie a questo lavoro e le ipotesi elaborate inizialmente ci invogliano a proseguire con studi affini utilizzando sempre la tecnica del contatto immaginato per favorire l'inclusione scolastica.

LIMITI E IMPLICAZIONI

Complessivamente, i risultati del training sono promettenti, perché dimostrano che mettere in atto un intervento utilizzando la tecnica del contatto immaginato può portare a diversi benefici per il clima scolastico, in quanto aumentano e migliorano le capacità di interazione e di socializzazione dei bambini.- ciò è in linea con altri studi in cui è stato dimostrato che, chiedere ai bambini di immaginare di avere delle relazioni positive con compagni con vulnerabilità è un approccio efficace per far sì che bambini con vulnerabilità vengano percepiti positivamente dai compagni (Tropp et al.,2022).

Tuttavia, la ricerca svolta ha alcuni limiti da tenere in considerazione. In primis è da sottolineare lo scarso numero di partecipanti, in quanto è stato svolto in sole 2 classi (1 classe sperimentale e 1 di controllo) facenti parte dello stesso istituto, perciò risulta impossibile generalizzare i risultati sulla popolazione generale e trarre conclusioni concrete sulla sua efficacia. Altri limiti da non sottovalutare sono: la fascia ridotta d'età dei partecipanti e il numero degli incontri svolti che sono stati solamente 5, quindi si segnala che non è stato possibile trattare nel dettaglio alcuni temi importanti che generano esclusione sociale come: le disabilità, l'appartenenza cultura e/o religiosa. Sarebbe dunque necessario ampliare il progetto, inserendo anche delle sezioni volte a trattare vari tipi di vulnerabilità, ovviamente per fare ciò si dovrebbe aumentare il numero degli incontri. Potrebbe essere utile, vista l'efficacia dell'intervento, mettere in atto dei training di inclusione per gli insegnanti in modo che possano essere essi stessi a metterli in atto. Altro limite necessario da menzionare è collegato alla mancanza di un follow-up, ovvero è impossibile individuare quanto il progetto possa aver permesso dei cambiamenti duraturi nel tempo nei comportamenti dei bambini e delle bambine che hanno partecipato al training.

Pertanto, il fine di garantire l'inclusione scolastica dovrebbe essere l'obiettivo dell'intera comunità e non unicamente degli studenti delle scuole, questo perché può influenzare anche il contesto sociale, perciò ognuno di noi ha la responsabilità di produrre nel suo piccolo cambiamento.

BIBLIOGRAFIA

Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Armstrong M, Morris C, Abraham C, Tarrant M. (2017) Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: a systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*. doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003.

Armstrong M., Morris C., Abraham C., Ukoumunne O. C., Tarrant M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879–888.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Barlow FK, Paolini S, Pedersen A, Hornsey MJ, Radke HR, Harwood J, Rubin M, Sibley CG. The contact caveat: negative contact predicts increased prejudice more than positive contact predicts reduced prejudice. *Pers Soc Psychol Bull*. 2012 Dec;38(12):1629-43. doi: 10.1177/0146167212457953. Epub 2012 Aug 31. PMID: 22941796.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.

Birtel M. D., Di Bernardo G. A., Stathi S., Crisp R. J., Cadamuro A., Vezzali L. (2019). Imagining contact reduces prejudice in preschool children. *Social Development*, 28, 1054–1073.

Bressoud, N., Shankland, R., Ruch, W., & Gay, P. (2018). Character strengths and children with SPECIAL needs: A way to promote well-being all together. *Well-being in Education Systems*, 255 –258.

- Brown, A. D. (2019). Identities in Organization Studies. *Organization Studies*, 40(1), 7–22. <https://doi.org/10.1177/0170840618765014>
- Brown, C. S., Ali, H., Stone, E. A., & Jewell, J. A. (2017). U.S. children's stereotypes and prejudicial attitudes toward Arab Muslims. *Analyses of Social Issues and Public Policy (ASAP)*, 17(1), 60–83. <https://doi.org/10.1111/asap.12129>
- Butler, R. S., and S. R. Hodge (Writer). 2004. "Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes." *Research in Middle Level Education Online* 27 (1): 1–10.
- Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R. & Petley, R. When and why does extended contact work? The role of high quality direct contact and group norms in the development of positive ethnic intergroup attitudes amongst children. *Group Process. Intergr. Relat.* 14, 193–206 (2011).
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: a Meta-Analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/002246698001400304>
- Castillo Rodriguez, C., & Garro-Gil, N. (2015) Inclusion And Integration On Special Education
- Chih Nuo Grace Chao, Chris Forlin & Fuk Chuen Ho (2016) Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong, *International Journal of Inclusive Education*, 20:11, 1142-1154, DOI: 10.1080/13603116.2016.1155663
- Conant, S., & Budoff, M. (1982). The Development of Sighted People's Understanding of Blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 76(3), 86–90. <https://doi.org/10.1177/0145482X8207600302>
- Cooper, M. J., Griffith, K. G., & Filer, J. (1999). School Intervention for Inclusion of Students With and Without Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 110–115. <https://doi.org/10.1177/108835769901400207>
- Coulston, C., & Smith, K. (2013). School climate and inclusion. In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). *School Climate Practices for Implementation and*

Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1, New York, NY: National School Climate Center.

Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2013). Imagined intergroup contact: Refinements, debates, and clarifications. In G. Hodson & M. Hewstone (Eds.), *Advances in intergroup contact* (pp. 135–151). Psychology Press.

de Boer, A. A., & Munde, V. S. (2015). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary

de Boer, A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *Journal of educational research*, 109(3), 325-332. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812>

de Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 572–83. doi: 10.1007/s10803-013- 1908-6

Di Bernardo, G. A., Vezzali, L., Stathi, S., Cadamuro, A., & Cortesi, L. (2017). Vicarious, extended and imagined intergroup contact: A review of interventions based on indirect contact strategies applied in educational settings. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(1), 3–211.

Di Maggio, I., Soresi, S., & Nota, L. (2015). Verso un'inclusione di qualità 'senza se e senza ma'. In L. Nota, M.C Ginevra & S. Soresi (A cura di), *Tutti diversamente a scuola L'inclusione scolastica nel XXI secolo* (pp. 35-57). Padova: Cleup

Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M. H., & Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(5), 606–620. <https://doi.org/10.1177/1368430217712052>

Dovidio, J., Eller, A., & Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of indirect contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 147-160.

Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179–187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>

- Elkins, J., van Kraayenoord, C.E., Jobling, A. (2003) Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2): 122-129
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children toward People with Disabilities. *Exceptional Children* 63, 405–418. doi: 10.1177/001440299706300308
- Ferri, A. B. (2015) Inclusion for the 21st Century: Why We Need Disabilities Studies in Education
- Freer, J. R. (2022). The effects of the Tripartite Intervention on students' attitudes towards disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 18-30. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12512>
- Garrote A, Felder F, Krähenmann H, Schnepel S, Sermier Dessemontet R and Moser Opitz E (2020) Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Front. Educ.* 5:582873. doi: 10.3389/feduc.2020.582873
- Gilmore, Linda A. and Campbell, Jennifer and Cuskelly, Monica (2003) Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education* 50(1):pp. 65-76.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J., & Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055>
- Hellmich, F.; Loeper, M.F. Children's attitudes towards peers with learning disabilities—the role of perceived parental behaviour, contact experiences and self-efficacy beliefs. *Br. J. Spec. Educ.* 2019, 46, 157–179.
- Ho, A. (2004). To be labelled, or not to be labelled: that is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 86-92.

Hodapp, R. M., & Dykens, E. M. (2003). Mental retardation (intellectual disabilities). In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 486–519). The Guilford Press.

IOANNIDI, Vasiliki; MALAFANTIS, Konstantinos D.. INCLUSIVE EDUCATION AND SPECIAL TOPICS: REDUCING LABELING WITH GUIDES TO DESIGN AND REALIZE INCLUSIVE TEACHING. A LITERATURE FOCUS. *European Journal of Alternative Education Studies*, [S.l.], v. 7, n. 2, oct. 2022. ISSN 25015915.

Ison N, McIntyre S, Rothery S, Smithers-Sheedy H, Goldsmith S, Parsonage S, Foy L. 'Just like you': a disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: pilot study findings. *Dev Neurorehabil.* 2010;13(5):360-8. doi: 10.3109/17518423.2010.496764. PMID: 20828333.

Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A. *et al.* The school environment and student health: a systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health* 13, 798 (2013). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-798>

Johnson, Jessica Rose, "Do education and personal relationships reduce the stigma of those labelled?" (2017). *Theses and Dissertations.* 2352.

Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Educ. Sci.* 2021, 11, 16

Klicpera C, Klicpera BG. Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler [Comparing students in inclusive education to those in special schools: the view of parents of children with learning disabilities]. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr.* 2004 Dec;53(10):685-706. German. PMID: 15646017.

Krahe, B. & Altwasser, C. (2006) 'Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention.' *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16 (1), pp. 59–69.

Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of community & applied social psychology*, 16 (1), 59-69.

Kuther T.L. (1994). *Diagnostic classification of children within the educational system: Should it be eliminated?* Opinion/Position Paper, ERIC Document Reproduction Service No. ED393259

Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 90–115). Cambridge University Press.

Law, Y., Lam, S., Law, W., & Tam, Z.W. (2017). Enhancing peer acceptance of children with learning difficulties: classroom goal orientation and effects of a storytelling programme with drama techniques. *Educational Psychology, 37*, 537 - 549.

Lestari, S., Nurjanah, S., & Indriani, W. (2021). Application of Albert Bandura Social Learning Theory in PAI Learning at Al-Wafa Ciwidey SMP Bandung. *ALSYS, 1*(1), 83-96. <https://doi.org/10.58578/alsys.v1i1.16>

Lloyd, A., Smith, M., Dempsey, I., Fischetti, J. & Amos, K. (2017) 'Short- and medium-term of Just Like You disability awareness program: A quasi-experimental comparison of alternative forms of program delivery in New South Wales' primary schools.' *Australian Journal of Education, 61* (3), pp. 288–304. <https://doi.org/10.1177/0004944117730649>.

Lucia Pellegrini (2010) Young children's perspectives on immigration within the Italian school context: an analysis of the identification level of integration, *European Journal of Teacher Education, 33*:2, 113-125, DOI: 10.1080/02619760903499638

Mackenzie, M., Cologon, K., & Fenech, M. (2016). 'Embracing Everybody': Approaching the Inclusive Early Childhood Education of a Child Labelled with Autism from a Social Relational Understanding of Disability. *Australasian Journal of Early Childhood, 41*(2), 4–12. <https://doi.org/10.1177/183693911604100202>

MacMillan M, Tarrant M, Abraham C, Morris C. The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Dev Med Child Neurol.* 2014 Jun;56(6):529-46. doi: 10.1111/dmcn.12326. Epub 2013 Nov 13. PMID: 24219501.

Magda Nikolarazi, Poonam Kumar, Paddy Favazza, Georgios Sideridis, Dafni Koulousiou & Ann Riall (2005) A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs, *International Journal of Disability, Development and Education*, 52:2, 101-119, DOI: 10.1080/10349120500086348

McNicholas CI, Orpinas P, Raczynski K. Victimized for Being Different: Young Adults With Disabilities and Peer Victimization in Middle and High School. *J Interpers Violence*. 2020 Oct;35(19-20):3683-3709. doi: 10.1177/0886260517710485. Epub 2017 May 29. PMID: 29294765.

Montoya-Rodríguez, M. M., de Souza Franco, V., Tomás Llerena, C., Molina Cobos, F. J., Pizzarossa, S., García, A. C., & Martínez-Valderrey, V. (2022). Virtual reality and augmented reality as strategies for teaching social skills to individuals with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Intellectual Disabilities*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17446295221089147>

Munniksma, A., Stark, T. H., Verkuyten, M., Flache, A., & Veenstra, R. (2013). Extended intergroup friendships within social settings: The moderating role of initial outgroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(6), 752–770. <https://doi.org/10.1177/1368430213486207>

Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319–337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>

Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 101–119. <https://doi.org/10.1080/10349120500086348>

Nota, L., Ginevra, M., & Soresi, S. (. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.

Nota, L., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (November, 2013). The threats to school inclusion: Labels, expectations and attitudes. Oral presentation to seminar “tutti diversamente a scuola”. Padova: University of Padova.

Nota, L., & Soresi, S. (1997). *I comportamenti sociali: dall'analisi all'intervento*. Erip editrice.

Oľhová, S., Láštiová, B., Kundrát, J. *et al.* Using fiction to improve intergroup attitudes: Testing indirect contact interventions in a school context. *Soc Psychol Educ* 26, 81–105 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09708-4>

Parry, J. (2015). Exploring the social connections in preschool settings between children labelled with special educational needs and their peers. *International Journal of Early Years Education*, 23(4) pp. 352–364. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1046158>

Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(4), 411–425. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.11.003>

Piccolo, G. M. (2022) FOR THE RIGHT TO LEARN: THE CONTRIBUTIONS OF THE SOCIAL MODEL OF DISABILITY TO SCHOOL INCLUSION

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 803-817.

Rademaker, F., Boer, de, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students With Disabilities. *Frontiers in Education*, 5, Article 602414. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414>

Ridurre il pregiudizio implicito in classe per favorire l'inclusione: un percorso di formazione con gli insegnanti pre-servizio / Gabrielli, Sara; Szpunar, Giordana; Livi, Stefano. - In: EDUCATION SCIENCES & SOCIETY. - ISSN 2284-015X. - 1/2020(2020), pp. 140-158. [10.3280/ess1-2020oa9476]

Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). *Effects of an Awareness Program on Attitudes of Students without an Intellectual Disability towards Persons with an*

Intellectual Disability. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 32, 19–27. doi: 10.1080/13668250701194042

Schachner, K., M. (2019) From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools , *European Journal of Developmental Psychology*, 16:1, 1-17, DOI: 10.1080/17405629.2017.1326378

Schwab, S., Hessels, M. G. P., Obendrauf, T., Polanig, M. C., & Wölflingseder, L. (2015). Assessing special educational needs in Austria: Description of labeling practices and their evolution from 1996 to 2013. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 329–342. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.329>

Singal, N. (2008). Working towards inclusion: Reflections from the classroom. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008), 1516–1529.

Skinner, A. L., & Meltzoff, A. N. (2019). Childhood experiences and intergroup biases among children. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 211–240. <https://doi.org/10.1111/sipr.12054>

Soojung Chae, Eun-Young Park & Mikyung Shin (2019) School-based Interventions for Improving Disability Awareness and Attitudes Towards Disability of Students Without Disabilities: A Meta-analysis, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:4, 343-361, DOI: 10.1080/1034912X.2018.1439572

Soresi, S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Il Mulino

Sowards, Amanda Kay, "Labeling: Student Self-Esteem and the Stigma of a Label" (2015). *Theses, Dissertations and Capstones*. 976.

Susanne Schwab, Katharina Resch & Ghaleb Alnahdi (2021) Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1938712

Tahsin Firat, Ahmet Bildiren & Nagehan Demiral (2022) The change in reactions of preschool children to physical disability: a parent-Supported intervention, *European Journal of Special Needs Education*, 37:6, 1023-1039, DOI: 10.1080/08856257.2021.2013548

- Tienda, M. (2013). Diversity ≠ Inclusion: Promoting Integration in Higher Education
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education
- Tropp, L., White, F., Rucinski, C., Tredoux, C. (2022). Intergroup Contact and Prejudice Reduction: Prospects and Challenges in Changing Youth Attitudes. *Review of General Psychology*, 26(3), 342-360.
- Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E. (2007). Imagining Intergroup Contact Can Improve Intergroup Attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 427–441. <https://doi.org/10.1177/1368430207081533>
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini, D., & Wöelfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, 25, 314-389. doi:10.1080/10463283.2014.982948
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Trifiletti, E., & Di Bernardo, G. A. (2017). Improving intergroup relations with extended contact among young children: Mediation by intergroup empathy and moderation by direct intergroup contact. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(1), 35-49. <https://doi.org/10.1002/casp.2292>
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121. <https://doi.org/10.1111/jasp.12279>
- Vianello, R., & Lanfranchi, S. (2011). Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class. *Life Span and Disability / XIV*, 1 (2011), 75-84
- Vignes C, Coley N, Grandjean H, Godeau E, Arnaud C. Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Dev Med Child Neurol*. 2008 Mar;50(3):182-9. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x. Epub 2008 Feb 8. PMID: 18261111.
- Wachs S, Valido A, Espelage DL, Castellanos M, Wettstein A, Bilz L. The relation of classroom climate to adolescents' countering hate speech via social skills: A

positive youth development perspective. *J Adolesc.* 2023 Aug;95(6):1127-1139. doi: 10.1002/jad.12180. Epub 2023 Apr 28. PMID: 37118915.

Weisbuch M, Pauker K, Ambady N. The subtle transmission of race bias via televised nonverbal behavior. *Science.* 2009 Dec 18;326(5960):1711-4. doi: 10.1126/science.1178358. PMID: 20019288; PMCID: PMC3764987.

Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>

Wölfer, R., Christ, O., Schmid, K., Tausch, N., Buchallik, F. M., Vertovec, S., & Hewstone, M. (2019). Indirect contact predicts direct contact: Longitudinal evidence and the mediating role of intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(2), 277–295. <https://doi.org/10.1037/pspi0000146>

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, [103800]. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Wright, S.C.; Aron, A.; McLaughlin-Volpe, J.; Ropp, S.A. (1997). The extended contact effect: knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.

Wulan, R., & Sanjaya, W. (2022). Developing Positive School Climate for Inclusive Education. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, 1(1), 54–66. <https://doi.org/10.57142/jesd.v1i1.6>

Zakai-Mashiach, M., Dromi, E., & Al-Yagon, M. (2021). Social Inclusion of Preschool Children With ASD: The Role of Typical Peers. *The Journal of Special Education*, 55(1), 13–22. <https://doi.org/10.1177/0022466920926132>