



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

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

Tesi di laurea Magistrale

***Favorire l'inclusione scolastica e promuovere gli atteggiamenti positivi
attraverso il contatto immaginato***

Promote school inclusion and promote positive attitudes through imagined contact

Relatrice

Prof.ssa Laura Nota

Laureanda: Benedetta Fiorenza

Matricola: 1166077

Anno Accademico 2021/2022

*“Solo se riusciremo a vedere l’universo come un tutt’uno in cui ogni parte
riflette la totalità e in cui la grande bellezza sta nella sua diversità,
cominceremo a capire chi siamo e dove siamo”*

Tiziano Terzani

INDICE

INTRODUZIONE	pag. 6
Capitolo 1: L'INCLUSIONE	8
1.1 La società nel XXI secolo	8
1.2 L'inclusione	10
1.2.1 Le parole dell'inclusione	13
1.2.2 Parole e disabilità	19
1.2.3 Interventi per un linguaggio inclusivo	21
Capitolo 2: L'INCLUSIONE SCOLASTICA	24
2.1 Dall'inserimento, all'integrazione, all'inclusione	24
2.2 La scuola nell'educazione inclusiva	29
2.3 Gli atteggiamenti	32
2.3.1 Insegnanti	34
2.3.2 Genitori	38
2.4 Il coinvolgimento dei compagni di classe	40
Capitolo 3: IL CONTATTO IMMAGINATO	43
3.1 Assunti teorici	43
3.2 Migliorare l'atteggiamento verso la disabilità con il contatto immaginato	47
3.2.1 Interventi sul contatto immaginato	49

Capitolo 4: LA RICERCA	52	
4.1	Introduzione	52
4.2	Obiettivi ed ipotesi di ricerca	54
4.3	Metodo	55
4.3.1	Partecipanti	55
4.3.2	Strumenti	56
4.4	Intervento	63
4.4.1	Struttura degli incontri	64
4.4.2	Tecniche utilizzate	69
4.5	Risultati	70
4.5.1	Analisi in fase di pre-test	70
4.5.2	Differenza tra pre-test e post-test	72
4.5.2.1	Atteggiamenti nei confronti delle quattro condizioni (menomazione visiva, autismo, provenienza dal Marocco, appartenenza a una comunità Rom)	72
4.5.2.2	Intenzione di avviare relazioni di amicizia con coetanei che presentano menomazione visiva, con autismo, provenienti dal Marocco, appartenenti a una comunità Rom	74
4.5.2.3	Vicinanza nei confronti delle quattro condizioni (menomazione visiva, autismo, provenienza dal Marocco, appartenenza a una comunità Rom)	75
4.5.2.4	Percezione positiva di coetanei con menomazione visiva, con autismo, provenienti dal Marocco, appartenenti a una comunità Rom	76

4.5.2.5	Indici sociometrici	77
4.5.2.6	Scelte e rifiuti ricevuti dai bambini a rischio di esclusione sociale	77
4.6	Discussione	79
4.7	Limiti e implicazioni	81
Appendice A		83
Appendice B		95
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI		100
SITOGRAFIA		118

INTRODUZIONE

Il fulcro centrale di questo elaborato è l'inclusione scolastica e la promozione di atteggiamenti positivi nei confronti di bambini con vulnerabilità.

Pensare ai bambini come il seme di oggi e il fiore di domani, mi ha portata a comprendere il ruolo decisivo che loro hanno all'interno della società.

La scuola del XXI secolo è lo specchio dell'eterogeneità presente nella nostra società e di conseguenza, all'interno della scuola i bambini si confrontano con le innumerevoli differenze che ognuno di loro possiede. Tutto ciò, può portare alla formazione di atteggiamenti negativi nei confronti di queste differenze, e molto spesso sono i bambini con vulnerabilità ad esserne i principali bersagli.

Per favorire relazioni positive tra pari, è necessario porre le fondamenta per una scuola inclusiva. Durante l'età scolastica, i bambini sono in fase di sviluppo cognitivo e sociale ed è quello il momento adeguato a fornire loro le basi necessarie per costruire un'ambiente inclusivo in cui crescere con ottimismo, positività e collaborazione.

Per spiegare più chiaramente questi concetti, l'elaborato è stato suddiviso in quattro capitoli.

Nel primo capitolo, "*L'inclusione*", verrà trattata nello specifico la società del XXI secolo, per comprendere l'importanza dell'inclusione e della partecipazione attiva dei molteplici *outgroup* presenti in essa. Inoltre, verranno esposte le caratteristiche di un contesto inclusivo, in cui viene messo in risalto l'utilizzo adeguato del linguaggio e delle parole, necessario per abbattere stereotipi e pregiudizi.

Nel secondo capitolo, verrà trattata nello specifico l'inclusione scolastica, fornendo un excursus storico delle caratteristiche e delle norme che hanno portato la scuola a quella che conosciamo oggi. In secondo luogo, verranno trattate singolarmente le componenti della scuola, dagli

insegnanti fino alla famiglia: il ruolo che occupano e come possono favorire lo sviluppo di un ambiente inclusivo e promuovere atteggiamenti positivi nelle relazioni all'interno della scuola. Nel capitolo successivo viene trattato "*Il contatto immaginato*": dalla teorizzazione di Turner, Crisp e Lambert (2007) alla sua applicazione nei contesti educativi, per favorire la promozione di atteggiamenti positivi nei confronti di bambini con disabilità e con esperienza di migrazione. Nel capitolo conclusivo è presentato il progetto di intervento che ho svolto in una scuola primaria di Fontanafredda (PN) tra aprile e maggio 2019, con la descrizione delle varie fasi della ricerca, dalla fase iniziale all'analisi dei dati. Infine, sono state esposte le conclusioni e i limiti della ricerca con alcuni suggerimenti per implicazioni future.

CAPITOLO 1

L'INCLUSIONE

1.1 La società nel XXI secolo

Il concetto di inclusione è legato al contesto nel quale gli individui vivono e costruiscono le loro relazioni e, per comprenderlo, bisogna avere un'idea chiara del contesto in cui noi oggi viviamo.

È fondamentale considerare i cambiamenti vissuti dalla società nel corso dei decenni. Infatti, è possibile constatare come da un lato ci sia stato un progresso socioeconomico, tecnologico e scientifico, mentre dall'altro questo progresso ha portato a maggiori disuguaglianze tra i vari paesi e anche tra le loro stesse popolazioni.

È possibile, perciò, affermare che la nostra società, la società del XXI secolo, verte sul binomio della globalizzazione: da un lato è presente una crescita economica di vaste aree del pianeta e dall'altro un aumento dei divari tra aree e nel ritardato sviluppo (o nel declino) di molti paesi (Nota, Ginevra & Soresi, 2015; Targetti, 2009).

Bauman (2001) definisce questa società globalizzata come la “*società dell'incertezza*”, affermando che “viviamo in una situazione di incertezza che allenta i rapporti fra le persone, tra le persone e le istituzioni. Il mondo è percepito come instabile, privo di solidità e ciò provoca un permanente senso di inquietudine” (Quaranta, 2017).

La nostra società viene anche definita “*risk society*” a causa della presenza di rischi elevati, non prevedibili e non determinabili causati, negli ultimi decenni, dall'aumento di crisi economiche, sociali, politiche e ambientali (Nota, Ginevra & Soresi, 2015; Beck, 2001).

La società viene anche definita la “*società della conoscenza e dell'informazione*”, nella quale, “a ritmi vertiginosi, una pluralità di saperi e competenze, intelligenze logico-razionali, ma

anche emotive, relazionali e sociali, combina tra loro saperi individuali e collettivi, professionali, personali e sociali” (Orefice & Cunti, 2005). Inoltre, questa possibilità di accedere e consultare le informazioni che si desiderano, può portare a una loro rielaborazione e produrre nuove conoscenze e prodotti innovativi (Ginevra, Carraro & Zicari, 2014).

Come detto al principio di questo capitolo, la società globalizzata (Augè, 2009) porta a un aumento dell’instabilità sociale ed economica e, a sua volta, porta a un’ aumentata e costante migrazione verso paesi più ricchi e più stabili. Di conseguenza, la società sarà caratterizzata da maggiore eterogeneità, o meglio definita da Vertovec (2010) “*super-diversità*”, con un intreccio di variabili legate all’etnia, alla lingua, alla nazionalità, alla religione, alle motivazioni, agli accessi alle abitazioni, ai percorsi di migrazione e ai mercati lavorativi (Nota, Ginevra & Soresi, 2015). Da queste variabili si possono identificare le identità plurime denominate “*identità col trattino*”, come anglo-pakistano-musulmano o italo-americano, le quali dimostrano l’importanza che le identità plurime non devono essere ridotte a un’unica caratteristica (Pace, 2015).

“È facilmente intuibile che ci sarà un ampliamento dei concetti della diversità, che fino a pochi decenni fa erano associati generalmente ai disturbi di apprendimento, alle menomazioni, alle differenze di genere ecc. Tutto ciò crea una situazione “in movimento”, dove biografie, culture, abilità, forme di comunicazione e interazione entrano in gioco e creano scenari complessi e poco prevedibili” (Nota & Rossier, 2015).

Questa eterogeneità è ben visibile in tutti i contesti sociali, anche e soprattutto nel contesto scolastico, che rappresenta una chiara fotografia della società complessa nella quale viviamo. In virtù di ciò è indispensabile che fin dall’infanzia i bambini scoprano le opportunità che si nascondono dietro l’interazione e il dialogo con gli altri, a prescindere dalle differenze che li caratterizzano: sociali, economiche, linguistiche, religiose o culturali (Portera, 2018).

A partire da questo presupposto è necessario sviluppare una cultura inclusiva e offrire le basi per riconoscere l'unicità e le diversità di ognuno come valori e come risorse.

1.2 L'inclusione

Come detto nel paragrafo precedente, la società globalizzata in cui noi oggi viviamo è sempre più rappresentata da un'elevata eterogeneità e disparità e il rischio al quale si va incontro è un conflitto sociale, con la relativa esclusione delle persone con vulnerabilità e una maggiore diminuzione della qualità di vita.

Quest'ultimo è un concetto fondamentale quando si parla delle persone all'interno del contesto in cui vivono. La definizione principale di "qualità di vita" è data dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (1995):

“La percezione dell'individuo della propria posizione nella vita nel contesto dei sistemi culturali e dei valori di riferimento nei quali è inserito e in relazione ai propri obiettivi, aspettative, standard e interessi”.

Si può evincere il livello di attenzione che viene posto nei confronti dell'accettazione e del benessere di ogni individuo, nell'ottica della partecipazione attiva e dell'inclusione sociale.

L'inclusione è un concetto i cui confini non sono del tutto delimitati, è un costrutto in continuo movimento e in continua costruzione nei diversi contesti.

Il punto focale della cultura inclusiva viene riassunta in modo eccellente da Shafik Asante (2002), ex leader del *New African*:

“L’inclusione è riconoscere che siamo una sola cosa,
anche se non siamo tutti la stessa cosa”.

Lottare per l’inclusione “significa assicurarsi che i contesti siano in grado di garantire a ogni persona con le sue unicità, la partecipazione attiva alla vita sociale e civile” (Asante, 2002; Nota & Soresi, 2015).

L’inclusione non è un processo legato al “fare del bene” a un individuo con specifiche caratteristiche, che siano menomazioni o altre vulnerabilità; l’inclusione è un processo che punta alla co-costruzione di contesti in cui ognuno è parte attiva e in cui prosperano la solidarietà, la collaborazione e il pluralismo. Un contesto in cui ognuno possa fare la sua parte e partecipare senza sentirsi escluso dagli altri, in cui le diversità di ognuno rappresentano delle risorse. C’è la necessità di gettar via gli occhiali che mettono in risalto solo difficoltà e deficit, per sostituirli con occhiali le cui lenti “ingrandiscano” le possibilità, le abilità e i punti di forza di ogni persona considerandola come parte attiva dei contesti che frequenta (Santilli, 2021).

Come afferma Romano (2010) senza dubbio “questo Ventunesimo secolo non è più il secolo dell’Io, ma del Noi, non di un Noi simbiotico dei totalitarismi e dell’epoca della guerra, ma di un Noi costituito dall’Io-Tu, da una realtà alter-egoica. È una *noità* novità, per certi aspetti, da costruire, da pensare, da vivere”. Uno dei principali compiti nell’educazione è quello di saper aiutare l’altro a essere consapevole delle sue capacità e ad accogliere il nuovo, perché è l’unico modo per aumentare la propria esperienza (Romano, 2010).

È decisivo il cambio di rotta culturale ed educativo che va affrontato per costruire una nuova società inclusiva per le future generazioni, e si può e si deve fare iniziando a divulgare l’educazione inclusiva nelle scuole, perché i bambini non sono altro che il seme di oggi e il fiore di domani, hanno bisogno di essere coltivati con la conoscenza e la sicurezza che l’altro è semplicemente ricchezza.

Purtroppo, la strada per una cultura inclusiva non è una strada facile da percorrere, le barriere che si trovano lungo il percorso sono resistenti e non è facile buttarle giù, soprattutto per coloro che vivono con delle disabilità e delle menomazioni, che appartengono a gruppi culturali minoritari, che hanno vissuto esperienze di migrazione, che vivono con un basso status socioeconomico e per coloro che vivono con altri tipi di vulnerabilità.

Shields e collaboratori (2012) descrivono tre tipi di barriere esistenti:

- Barriere dell’ambiente (accessibilità degli ambienti; arredi e strumentazioni poco ergonomiche);
- Barriere di tipo politico (regolamenti e legislazioni; risorse esigue all’incremento dell’inclusione e della partecipazione);
- Barriere sociali (atteggiamenti e pregiudizi nei confronti della disabilità; visione tradizionale della disabilità, pornografia motivazionale). Queste ultime verranno descritte più nel dettaglio nel paragrafo successivo.

Di conseguenza, i contesti inclusivi richiedono che tutti i membri della comunità diventino capaci di individuare le discriminazioni presenti, di metterle in evidenza e cercare dei cambiamenti, “di fornire supporti e reti di protezione nei confronti delle unicità che caratterizzano tutti noi” (Santilli, 2021).

Ciononostante, lungo la strada per la cultura inclusiva non ci sono solo ostacoli da bypassare, infatti, grazie allo sviluppo delle tecnologie e della scienza, è possibile rendere i contesti realmente accessibili a tutti gli individui.

L’inclusione, quindi, si pone il compito di insegnare a esplorare l’orizzonte sconosciuto e costruire un contesto nuovo, che punti, anche attraverso le parole, alla promozione delle abilità sociali, dei punti di forza e dell’unicità dell’altro.

1.2.1 Le parole dell'inclusione

CHIAMATEMI PER NOME.

Chiamatemi per nome.

Non voglio più essere conosciuto per ciò che non ho
ma per quello che sono: una persona come tante altre.

Chiamatemi per nome.

Anch'io ho un volto, un sorriso, un pianto,
una gioia da condividere.

Anch'io ho pensieri, fantasia, voglia di volare.

Chiamatemi per nome.

Non più portatore di handicap, disabile,
handicappato, cecosordo, cerebroleso, spastico,
tetraplegico.

Forse usate chiamare gli altri:

“portatori di occhi castani” oppure “inabile a cantare”?

o ancora: “miope e presbite”?

Per favore. Abbiate il coraggio della novità.

Abbiate occhi nuovi per scoprire che, prima di tutto, io

“sono”.

Chiamatemi per nome.

Scopelliti Gianni, papà di Benedetta,

Associazione “Sesto Senso” di Siena.

L'educazione inclusiva si propone di favorire relazioni positive in tutti i contesti della società: scuola, lavoro, famiglia ecc. Queste relazioni possono essere facilitate attraverso un determinato linguaggio, in cui l'attenzione è posta sul tipo di parole, frasi e descrizioni utilizzate. Il linguaggio, come afferma Vygotskij, è lo strumento di mediazione più significativo, poiché permette lo sviluppo delle relazioni sociali e favorisce l'interiorizzazione della cultura: il linguaggio che utilizziamo per esprimerci determina come pensiamo.

Le parole sono importanti. Le parole costituiscono l'impalcatura su cui costruire il nostro mondo (L. Wittgenstein).

In un contesto inclusivo si pone l'attenzione sulle qualità e sulle competenze che possiede un individuo, non su ciò che non possiede oppure su alcune sue caratteristiche personali non inerenti al contesto.

Molto spesso si incorre nella descrizione delle persone, per esempio con disabilità e con esperienze di migrazione, attraverso l'attribuzione delle cosiddette "etichette" (disabile, anormale, extracomunitario, immigrato) per identificarle come persone appartenenti a un determinato gruppo che differisce da un altro (Wright, 1998) oppure per porre l'attenzione su un aspetto in particolare di quell'individuo.

Con l'utilizzo delle etichette viene trasmesso lo "*stigma*", parola di origine greca che significa marchio, impronta, segno distintivo, che conduce a una descrizione dell'altro deviante e diverso. A tale riguardo, la "*Labelling Theory*" (Becker, 1963), afferma che l'etichettamento è un "processo di attribuzione di un'etichetta, ovvero una serie di caratteristiche spesso con carattere negativo, che ingabbia la persona in una determinata categoria sociale" (Santilli, Di Maggio & Ginevra, 2019).

La categorizzazione degli individui in relazione ad alcune caratteristiche che un individuo possiede o vive, trascurando gli aspetti positivi, genera stereotipi e pregiudizi che determinano così una maggiore difficoltà nella convivenza e aumentando le occasioni di conflitto.

Con l'etichettamento e i pregiudizi che ne conseguono, non è facile porre le basi per la sussistenza di rapporti interpersonali positivi all'interno di una società o qualsivoglia contesto; la vicinanza e la convivenza sociale sono rese difficili dalle conseguenze degli etichettamenti: emozioni negative (come rabbia, timore o paura) che si trasformano in comportamenti aggressivi o di distanza sociale (Magyar-Moe et al 2015).

Infatti, l'etichettamento porta con sé tre processi negativi: la deindividualizzazione, la stigmatizzazione e la distanza tra gli individui (Magyar-Moe, Owens & Conoley, 2015; Link & Phelan, 2013; Nota & Soresi, 2015).

Per quanto riguarda la deindividualizzazione, è un processo durante il quale viene posta l'attenzione su un individuo e su una caratteristica prototipica o stereotipata del gruppo di cui fa parte, senza porre l'attenzione ai suoi aspetti individuali. Per esempio, uno studente con disabilità intellettiva può essere considerato e, di conseguenza trattato, in relazione all'etichetta diagnostica, senza considerare i suoi punti di forza.

Quando viene posta l'enfasi sugli aspetti negativi di un individuo si parla del processo di stigmatizzazione: sia la persona stessa sia gli altri, utilizzando l'etichetta (straniero, disabile, dislessico, , extracomunitario) evidenziano aspetti negativi che influenzeranno le relazioni e in generale la qualità di vita. Lo stigma ha un effetto pregnante nella vita di una persona discriminata, che può identificarsi in esso e avere delle conseguenze psicologiche importanti, come la vergogna (Vender, 2005) e l'individuo viene così intrappolato in "prigioni a vita" (Maggio, Nota & Soresi, 2015).

Infine, la distanza tra gli individui è la conseguenza a un processo in cui sia l'individuo etichettato sia gli altri tendono a considerarsi come appartenenti a gruppi diversi e a volte anche contrapposti. Come sostiene Rubini (2003), questo processo è legato all'effetto contrasto e all'effetto di assimilazione: nel primo si sovrastimano le differenze tra i due gruppi (noi diversi

da loro), mentre nel secondo vengono sovrastimate le somiglianze in un gruppo (sono tutti somiglianti) (Santilli, Di Maggio, Ginevra, 2019).

A livello personale, l'individuo etichettato, presenta delle specifiche conseguenze: ristruttura la sua immagine di sé più similmente all'aspetto attribuito con l'etichetta, prendendo così vita la cosiddetta "profezia che si autoavvera", poiché tende a modificare i suoi comportamenti in base alle aspettative sociali, confermando, paradossalmente, l'etichetta; in secondo luogo, prende spazio la tendenza all'isolamento e all'emarginazione sociale, a causa dell'esclusione messa in atto nei suoi confronti e, di conseguenza, c'è la probabilità che possa creare un nuovo gruppo sociale composto da persone con le stesse caratteristiche dell'etichetta. (Ciciurkaite e Perry, 2018).

Tutte queste conseguenze possono essere riscontrate sempre più spesso in svariati contesti, poiché vi è un utilizzo maggiore delle etichette (Magyar-Moe et al.2015; Soresi et al., 2013), come negli ambienti scolastici e in quelli sanitari. Questi etichettamenti possono avvenire attraverso un processo ufficiale, come nel campo diagnostico sanitario, nel quale vengono applicate, oppure più informalmente, quando vengono utilizzate ogni giorno nelle diverse interazioni (Link e Phelan, 2013).

Per esempio, a livello ufficiale, si riscontra l'utilizzo delle etichette nell'ambito scolastico, come le diagnosi di difficoltà di apprendimento. C'è un aspetto molto contraddittorio sul loro utilizzo: queste diagnosi, come BES (Bisogni Educativi Speciali), DSA (Disturbo specifico dell'apprendimento), ADHD ecc., hanno un principio sottostante che punta all'aiutare gli studenti che vivono alcune difficoltà nell'ambiente scolastico, ma purtroppo vengono utilizzate in maniera errata.

Con queste diagnosi il bambino verrà descritto non attraverso i suoi punti di forza e le sue capacità, ma attraverso i suoi punti deboli, non in linea con l'educazione inclusiva.

Queste diagnosi sono riconosciute da cambiamenti legislativi, prima fra tutti va citata la legge n.170/10 del 2005 e l'articolo n.1:

“La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana”.

Se da un lato viene riconosciuto il fatto che non è una questione di pigrizia e volontà, dall'altro aumenta l'utilizzo delle etichette e di misure compensative. Le misure compensative portano a una differenziazione maggiore tra il bambino con la diagnosi e i suoi compagni, soprattutto nel caso di assenza dalla classe per svolgere attività in altre sedi.

Il 5 ottobre 2004 viene stesa la circolare n.4099/A/4a (possibilità di strumenti compensativi e dispensativi che si ritiene opportuno); dopodiché nel 2011 viene redatto il Decreto Ministeriale che indica le linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA; il 27 dicembre 2012 viene stilata la Direttiva ministeriale, in cui vengono fornite le linee guida per i bambini dell'area dei BES: “Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Nell'area dei BES sono comprese tre grandi sottocategorie: quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. In seguito, viene inviata la Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013, in cui vengono forniti gli “Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)”.

A questo punto inizia a prendere forma, nel contesto scolastico, il circolo vizioso dell'*effetto Pigmalione* descritto da Rosenthal (1960) (già citato in precedenza con “profezia che si

autoavvera”), che prese ispirazione della storia mitologica di Pigmalione, re di Cipro e scultore, il quale si era innamorato perdutamente. La destinataria dei suoi sentimenti era una statua, da lui stesso scolpita, di nome Galatea, che egli considerava al di sopra di ogni donna reale e che sperava potesse animarsi e possedendo le caratteristiche da lui tanto desiderate. Un giorno, dopo aver pregato Afrodite, la dea dell’amore, implorandola di avere una donna identica alla sua statua, Galatea prese vita. Poté finalmente coronare i suoi sogni al suo fianco, sposandola” (Cuminetti, 2017).

I pregiudizi nei confronti dei bambini “marchiati a vita” (per esempio BES, DSA, ADHD) influenzano il comportamento degli insegnanti, anche inconsapevolmente e implicitamente. Il primo effetto sarà quello di avere meno aspettative nei loro confronti e il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza.

Il parlare per diagnosi e per acronimi sta aumentando in modo considerevole, diventando un vero e proprio fenomeno che minaccia e ostacola l'educazione e l'inclusione.

L’uso di queste etichette assume un ruolo e peso negativo nella co-costruzione di identità e nelle rappresentazioni di sé gravando sulla formazione di identità sane (Nota et al., 2015). Inoltre, l’identità del bambino si co-costruisce anche attraverso le relazioni sociali e le narrazioni (Heyd-Metzuyanim & Sfard, 2012). Se in queste relazioni risiede il pregiudizio degli etichettamenti, il bambino avrà difficoltà nello sviluppare un’identità ricca e articolata, capace di muoversi nelle varie realtà sociali. In base a quanto detto sopra, parlando delle diagnosi e delle etichette e delle relative conseguenze per l’identità, si può affermare che uno degli ambienti più rischiosi è il contesto scolastico.

Per esempio, gli studenti con esperienze di migrazione possono avere una storia completamente diversa tra loro: c’è chi è nato all’estero, chi è nato in Italia ma non ha la cittadinanza oppure chi è di seconda generazione, con un retroterra misto o straniero (Eurostat). Questo è un chiaro esempio per dimostrare come anche all’interno degli stessi gruppi sono presenti differenze

marcate ed elevate variabilità e quindi, le etichette e le categorizzazioni non trovano fondamento sul quale poggiarsi.

Anche quando non si parla in un ambito medico, vengono utilizzate delle espressioni stigmatizzanti, per esempio, l'etichetta "malato" o "paziente". Come già esposto in precedenza, con l'utilizzo delle etichette la caratteristica dell'individuo viene posta come aspetto principale della persona, l'attenzione non viene posta sulla persona stessa in quanto "lei è" ma in quanto "lei ha"; questo effetto si può riscontrare anche quando con l'utilizzo di espressioni come "è affetto da", "soffre di", "è portatore di", le quali portano subito a pensare alla sua malattia e agli effetti sulla persona. Gli atteggiamenti che ne conseguono sono atteggiamenti di rifiuto e un'immagine dell'altro costruita solo rispetto alle caratteristiche nominate (disabile, svantaggiata).

Un'espressione molto utilizzata, spesso come *politically correct*, ed erronea anche dal punto di vista scientifico, è quella di "diversamente abile": tutti siamo diversamente abili, ognuno di noi e qualsiasi gruppo è abile in qualcosa di diverso dall'altro; "siamo tutti riunibili nella distribuzione gaussiana o curva degli errori" (Di Maggio, Soresi & Nota, 2015).

1.2.2 Parole e disabilità

Fin dall'antica Grecia è possibile riscontrare l'utilizzo delle etichette attribuite a persone con menomazioni e disabilità intellettive e fisiche. Da allora, fino al 1800 queste persone venivano inserite nella categoria dei "pazzi", per poi essere suddivisi in dementi, idioti e frenetici.

In quel periodo storico, prende seguito una visione nuova su chi ha disabilità e menomazioni, infatti comincia a svilupparsi un approccio basato sullo sviluppo sociale, psicologico e medico.

Verso la fine del 1800 e all'inizio del 1900, grazie a questa nuova prospettiva, cominceranno a

essere creati i primi centri assistenziali per persone considerate “minorate” e “inabili” (ad Aosta nel 1848 e a Roma nel 1884).

In seguito, con la “La Dichiarazione sui diritti delle persone con ritardo mentale” nel 1971, inizia a essere utilizzato in Italia il termine “handicappato”, usato ampiamente in ambito scolastico e burocratico.

Nel 1980, l’OMS pubblica la prima versione dell’ICIDH (Classificazione delle Menomazioni, Disabilità e Handicap), la quale verrà revisionata nel 1997 sostituendo le parole “disabilità” e “handicap” con i costrutti di attività e partecipazione (Soresi, 2016). Bisogna aspettare l’anno 1999 con la legge 68, con le 'Norme per il diritto al lavoro dei disabili' per far sì che l’utilizzo ufficiale di questo termine possa essere abbandonato. Con l’entrata nel nuovo secolo, nel 2001, viene ufficialmente modificato il nome da ICIDH in “Classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute” (ICF), nel quale è stato fatto un passo avanti, poiché propone un linguaggio più uniforme (per esempio verrà introdotta l'espressione più inclusiva 'persona con disabilità') e un quadro in cui descrivere la salute e gli ambiti connessi come il lavoro e l’educazione (Soresi, 2016).

Il 2003, per sostenere la non discriminazione nei confronti delle persone con disabilità, è stato proclamato dal Consiglio d'Europa “l'anno europeo dei disabili” durante il quale, in Italia, veniva sensibilizzata la popolazione alle difficoltà che vivono le persone con disabilità, con lo scopo di sviluppare una cultura dell’inclusione che gli permetta di partecipare attivamente alla comunità, ponendo anche enfasi all’accessibilità tecnologica, per agevolare i cittadini con disabilità ma anche tutti gli altri: cittadini anziani, poco abituati all’utilizzo delle tecnologie informatiche, chi ha una disabilità temporanea (in malattia, chi ha subito interventi chirurgici, etc.), coloro che navigano la rete con tecnologie non standard che possono essere sia tecnologie assistive, quelle che in genere vengono usate per aiutare chi ha disabilità a superare le proprie difficoltà, sia PDA, Palmari, cellulari o *WebTv*, quindi ognuno di noi (Bertini, 2003).

Nel 2006 è stata redatta la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, entrata in vigore il 3 maggio 2008, la quale si inserisce nel più ampio contesto della tutela e della promozione dei diritti umani, definito in sede internazionale fin dalla Dichiarazione Universale dei diritti umani del 1948 e consolidatosi nel corso dei decenni, confermando in favore delle persone con disabilità i principi fondamentali in tema di riconoscimento dei diritti di pari opportunità e di non discriminazione (Convenzione ONU).

In contrasto con le raccomandazioni dell'OMS, nel 2007 è stata dimostrata la forte presenza di espressioni che evocano, molto spesso pregiudizi e stereotipi di intensità tali da creare delle barriere che ostacolano l'integrazione, vanificando gli effetti degli interventi riabilitativi (Soresi, 2007). Questo, purtroppo, accade ancora oggi nelle leggi, nei documenti amministrativi, nelle indicazioni relative allo sviluppo dell'inclusione e anche nelle testate giornalistiche.

Nella società della conoscenza, dove le informazioni, in qualsiasi momento, possono essere raccolte da un numero infinito di persone è sempre più facile incorrere in un linguaggio non adatto a una società inclusiva ed esserne influenzati nell'utilizzo.

1.2.3 Interventi per un linguaggio inclusivo

Abbiamo parlato degli effetti che provocano le etichette e alcune espressioni. Possiamo comprendere così quanto possa essere importante l'utilizzo delle parole nel veicolare i messaggi errati senza che ce ne rendiamo conto.

Per diminuire questo processo di discriminazione e di pregiudizi si possono mettere in atto alcune azioni per promuovere un ambiente inclusivo, che possa porre l'attenzione e dare importanza all'individuo in sé e non alle sue caratteristiche "marchiate". Proprio nella

Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dell'ONU, sottoscritta anche dall'Italia, viene suggerito di porre l'attenzione sulla persona "mantenendo la dignità inerente e il valore della persona umana".

L'idea principale da sostenere è di utilizzare sempre il nome della persona, senza utilizzare aggettivi o caratteristiche precise. In caso questo non sia possibile e sia necessario esporre alcune caratteristiche, si può fare nel seguente modo, prendendo in riferimento "*people first language*": invece di "disabile" si può utilizzare "persona con disabilità", invece di "immigrato" si utilizza "persona con esperienza di migrazione" oppure invece di "africano" si può utilizzare "persona che proviene dall'Africa" e così via.

Inoltre, utilizzare il verbo avere invece del verbo essere fa in modo che si pensi a quello che una persona possiede: per esempio, invece di "Luigi è autistico" si dirà "Luigi ha l'autismo".

È molto importante che l'inclusione si fondi sulle qualità che ognuno ha, sui punti di forza di ognuno. Quindi, invece di dire "Giovanni a scuola è molto distratto durante le lezioni" si può dire "Giovanni è un bambino molto socievole".

Evidenziare i punti di forza può aiutare ad aumentare la "vicinanza sociale" e le probabilità di un futuro avvicinamento e a migliorare l'immagine che la persona si crea su sé stessa.

Inoltre, Soresi e colleghi, a margine di una loro ricerca, hanno riscontrato, anche se non in numeri elevati, l'utilizzo anche di "belle parole" che vorrebbero venissero utilizzate più spesso: unicità, reciprocità, complessità, condivisione (Soresi, 2016). Nel dettaglio:

- UNICITÀ: anche in questo lavoro, ho utilizzato questa parola per esplicitare il concetto di "omogeneità del contesto e unicità del soggetto", per cui ogni persona ha le sue caratteristiche. Soresi afferma che sarebbe bello vedere questa parola in sostituzione di speciale, diverso ed eccezionale.
- RECIPROCIÀ: in una relazione ci sono due parti distinte ed è bello comprendere l'importanza dello scambio tra di esse, che porta ad arricchire entrambe.

- COMPLESSITÀ: è importante non restare ancorati all'idea semplicistica dell'altro e del contesto in cui viviamo, ma rendersi conto che in una società inclusiva ci sono molte tematiche che portano al benessere delle persone.
- CONDIVISIONE: un importante passo per costruire una società inclusiva e ricca, che va oltre l'idea di mettere in comune il sapere, i linguaggi e spazi comuni e punta anche alla condivisione di responsabilità, di curiosità ed inventiva, di adattamenti ed innovazioni (Di Maggio & Sgaramella, 2017).

Quando si parla di linguaggio inclusivo è importante ricordarsi che non è necessario e non si deve risparmiare il fiato.

CAPITOLO 2

L'INCLUSIONE SCOLASTICA

2.1 Dall'inserimento, all'integrazione e all'inclusione

La scuola eterogenea così come la vediamo oggi nella nostra società è il prodotto di tante lotte sociali e scientifiche, soprattutto nei confronti delle persone con disabilità e menomazioni. Fino alla fine dell'800 i "diversi" erano considerati "non educabili" ed erano invisibili per la società. Questa condizione comincia a intravedere un cambiamento verso una nuova strada formativa e scolastica solo a cavallo del XX secolo. La nuova era la dobbiamo allo psichiatra Sante de Sanctis (1862–1935) che cominciò a occuparsi dell'interazione medico-pedagogica e istituì a Roma gli Asili scuola, in cui i bambini non venivano soltanto nutriti e curati, ma ricevevano anche educazione fisica e morale e istruzione, considerando i diversi bisogni di ogni bambino. De Sanctis non lavorò da solo, con lui collaborò Maria Montessori (1870-1952), famosa per il suo approccio multidisciplinare, primo nel suo genere. Maria Montessori, grazie alle sue "osservazioni sperimentali", riuscì a dimostrare, prima in Europa e in seguito anche negli Stati Uniti, che anche le persone con una grave disabilità intellettiva, i cosiddetti "frenastenici", potevano avere uno sviluppo nell'ambito educativo e nella loro autonomia se ben stimolati. È a questo punto che vennero fondate le prime scuole speciali.

Un importante passo successivo fu quello compiuto nel 1923 da Giovanni Gentile, a cui era stato affidato l'incarico di assettare il sistema scolastico, che sancì l'obbligo di istruzione solo a persone con disabilità sensoriali (senza menomazioni e problematiche comportamentali) e, in seguito, con il regio decreto 1297 del 1928 vennero aperte le porte nelle scuole pubbliche alle classi speciali. Un cambiamento a questa separazione e isolamento sociale prende forma solo alla conclusione del conflitto mondiale e con la nascita della Costituzione Italiana (1946), la

quale prevede uguali diritti per le persone e il dovere di favorire il pieno sviluppo dei cittadini senza distinzione alcuna, sancendo nell'articolo 3:

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.”.

Dal punto di vista internazionale le difficoltà degli studenti con disabilità e menomazione vennero trattati dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite che emanò nel 20 dicembre 1959 la “Dichiarazione dei diritti del fanciullo”, affermando che

“il fanciullo che si trova in una situazione di minorazione fisica, mentale e sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui esso ha bisogno per il suo stato o la sua condizione”.

Dal 1954 al 1966, un'esperienza importante e significativa nell'ambito delle lotte sociali la si deve a don Lorenzo Milani (1923-1967) e alla sua Scuola di Barbiana. Egli definì la scuola italiana come “un ospedale che cura i sani e respinge i malati”, poiché non rispondeva alle necessità educative dei bambini che vivevano in condizioni di difficoltà e vulnerabilità.

Un passo avanti si ebbe con le circolari n.4525 del 1962 e n.93 del 1963, nelle quale il Ministro della Pubblica Istruzione afferma che i bambini con minorazioni sia fisiche che psichiche dovevano essere avviati alle scuole speciali o alle classi differenziali. Solo nel 1968, anno della

“nuova umanizzazione”, con lo sviluppo delle scienze umane venne dimostrato che la stratificazione sociale “costituisce una delle principali forme di differenziazione sociale e di disuguaglianza” e dava luogo all’emarginazione dei “diversi”.

Un ruolo importante l’ha avuto Franco Basaglia (1924-1980) con il suo movimento “Psichiatria democratica” che riuscì a far attivare la classe politica per la chiusura degli ospedali psichiatrici e le scuole speciali.

In conseguenza a quanto appena riportato venne emanata dal Parlamento la legge n.118 del 1971 stabilendo nell’art. 28 che

«L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.»

e definendo chiaramente le “categorie protette” dei cittadini. Ed ecco che finalmente i bambini delle classi speciali vennero inseriti nelle classi normali con il principio sottostante di aumentare il livello di socialità e partecipazione. Naturalmente questo non era abbastanza poiché ancora alcuni bambini venivano esclusi dalla scuola, che doveva essere un contesto libero e aperto a tutti.

Nel 1975, con il “Documento Falcucci”, considerata la Magna Charta dell’integrazione dei bambini con disabilità, si ufficializza il percorso di integrazione all’interno della scuola, con queste parole:

“il superamento di qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale”.

Il cambiamento che favorì la chiusura definitiva delle scuole speciali arrivò nel 1977 con la legge n.517, la quale regolamentava nell’art.2 e nell’art.7 l’accesso alle scuole elementari e alle scuole medie inferiori degli allievi con disabilità, di ogni tipo e gravità e stabiliva forme di sostegno in entrambi i livelli di scuola (Groppo,1983; Soresi & Nota, 2001). Inoltre, l’articolo 2 afferma:

“Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. [...]Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio sociopsicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive, competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale.”.

Nell’ultimo decennio del XX secolo, grazie anche al Documento di Salamanca (UNESCO, 1994) e al rapporto *dell’European Center for Education Research and Innovation* (2003), si cominciò a pensare a “una educazione elevata per tutti gli individui” (Evans, 2005), e a vedere l’integrazione dando enfasi al “dilemma delle differenze”: dare a ogni individuo un trattamento

diverso in base alle sue caratteristiche senza il rischio di stigmatizzarle, ma nello stesso tempo trattarli in modo analogo. (Soresi, 2016).

Nel 1992 , venne emanata la legge n.104: "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", nella quale vengono raccolti e integrati gli interventi legislativi in materia e divenendo il punto di riferimento normativo per l'integrazione sociale e scolastica. Viene ribadito, dunque, il principio dell'integrazione sociale e scolastica sul quale verte la tutela della dignità della persona con disabilità e l'impegno dello Stato nel liberare la strada dagli ostacoli che possono impedirne lo sviluppo. Negli anni a seguire sono state emanate leggi nell'ambito scolastico dell'organizzazione del profilo dinamico funzionale (PDF), del piano educativo individualizzato (PEI) , del piano organizzazione formativa (POF) ma anche dei compiti delle unità sanitarie relative ad alunni con disabilità.

Arrivando ai giorni nostri, nel dicembre del 2006, è stata approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite la "Convenzione sui diritti delle persone con disabilità", la quale sancisce nell'art.1:

“Scopo della presente Convenzione è promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro inerente dignità. Convenzione indica la strada che gli Stati del mondo devono percorrere per garantire i diritti di uguaglianza e di inclusione sociale di tutti i cittadini con disabilità.”

Nel febbraio 2009 il Parlamento della Repubblica Italiana ratifica la Convenzione sopra citata e diventa la legge 18/2009 e nell'agosto dello stesso anno vengono redatte le “Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità”, con lo scopo di migliorare il processo di integrazione ed evidenziare la responsabilità di tutte le parti per il suo successo e, considerando

non più soltanto la disabilità, ma il soggetto nella totalità delle sue interazioni. Nella parte II paragrafo 1 viene riferito la posizione dell'insegnante:

“Gli insegnanti devono assumere comportamenti non discriminatori, essere attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità presentate dagli alunni disabili e valorizzarle come arricchimento del senso di appartenenza, costruire relazioni socioaffettive positive.”

Sono da considerare in questi anni i documenti emanati e già citati nel paragrafo 1.2.1 relativi ai cosiddetti “BES” e all'importanza che viene data all'inclusione non solo di alunni con menomazioni e disabilità, ma anche di coloro che vivono in uno stato di vulnerabilità e che sono, quindi, a rischio di dispersione scolastica e di esclusione sociale. Grazie a questi passi decisivo è nato il Piano Didattico Personalizzato (PDP) il 6 marzo 2013, diventando uno strumento che favorisce l'inclusione all'interno della scuola, garantisce il principio di equità nella classe e incoraggiare il successo e l'autonomia scolastica.

Questo passaggio è stato il primo mattone per la costruzione di una vera inclusione scolastica, che sarà raggiunta quando tutti gli alunni saranno considerati uguali con le loro unicità, dove gli spazi saranno aperti e accessibili a tutti e quando la partecipazione avverrà in un ambiente solidale e cooperativo.

2.2 La scuola nell'educazione inclusiva

La scuola non può più essere considerata lo stesso luogo dove sono cresciute le generazioni passate, deve iniziare a cambiare rotta, non può più essere una “scuola uguale per tutti”,

indifferente e neutrale nei confronti delle differenze (Di Maggio, Soresi & Nota, 2015), poiché tutti gli studenti sono diversi tra loro, chi con disabilità, chi con esperienza di migrazione, chi con un background socioculturale ed economico diverso e molto altro.

L'ambiente scolastico costituisce "prima di tutto un luogo culturale che da una parte rispecchia la società e dall'altra la modella" (Ligorio, 2010). Oggi le classi scolastiche sono una perfetta fotografia dell'eterogeneità che compone la nostra società e in cui soltanto una piccola parte è composta da persone con disabilità e menomazioni (Carter, Quaglia & Leslie, 2010).

In virtù di questa eterogeneità è importante considerare lo sviluppo dell'identità e l'unicità di ognuno per poter costruire una scuola che sappia offrire uguali opportunità a tutti i suoi studenti, senza discriminazioni e senza rischio di cadere in stereotipi e pregiudizi, senza la presenza di barriere psicologiche e architettoniche. Se questi ultimi aspetti dovessero prendere il sopravvento, si correrebbe il rischio di vivere in un clima scolastico sempre in tensione. In un lavoro di Heyder, Sudkamp e Steinmayr (2020) è stata riportata la correlazione tra il clima scolastico e il benessere degli studenti e lo stato sociale della classe (Steinmayr et al., 2018). Inoltre, vengono riportati i dati che dimostrano la reciprocità tra benessere socio-emotivo e rendimento scolastico: da un lato il benessere socio-emotivo degli studenti influenza i risultati accademici (Durlak et al., 2011), dall'altro i risultati accademici possono influenzare lo stato sociale in classe, infatti l'esperienza costante nel fallire, il senso di umiliazione di fronte ai pari e l'ansia che ne derivano possono provocare una mancanza di autostima e speranza (Iqbal Chohan, 2018), andando a intaccare le relazioni all'interno della classe.

Per mantenere un'ambiente relazionale in salute risulta necessario promuovere la costruzione dell'educazione inclusiva, che sappia valorizzare le diversità e le unicità di tutti i suoi componenti.

È interessante osservare alcuni dati che fanno riflettere sulla quantità di diversità ed eterogeneità presenti nelle nostre scuole; consideriamo solo i numeri di studenti con disabilità e con Bisogni

Educativi Speciali (BES) dati dall'ultimo report ISTAT (2020) riferiti all'anno scolastico 2019/2020 e di studenti con esperienza di migrazione, dati dall'ultimo report ministeriale (2020) riferito all'anno scolastico 2018/2019:

- Gli studenti con disabilità nelle scuole italiane corrispondono al 3,5% degli iscritti, più nel dettaglio nelle scuole primarie coprono il 4,1% (+1% rispetto all'anno scolastico 2014/2015).
- Gli studenti con un Bisogno Educativo Speciale (BES) che non rientra in quelli normati dalla L.104 rappresentano quasi il 9% degli alunni iscritti, dove il 53% sono alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e il 35% è rappresentato da studenti che vivono in una condizione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale.
- Per quanto riguarda gli studenti con esperienza di migrazione (con cittadinanza non italiana) è stato riscontrato un aumento dell'1,9% rispetto all'anno precedente (2017/2018), coprendo così il 10% del totale degli studenti; mentre per gli studenti con cittadinanza italiana è stato registrato un decremento dell'1,3%. I dati dei trend mostrano come i numeri degli studenti con cittadinanza non italiana tenda a stabilizzarsi: nel decennio 2008-2018 c'è stato un aumento del 27,3%, molto diverso rispetto al decennio 1999-2009 dove l'incremento è stato del 425,9%. Il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana si riscontra all'interno della scuola primaria con una percentuale del 36,5%, +1,7% rispetto all'anno precedente (2017/2018).

Dall'osservazione di questi dati si evince la presenza maggiore di eterogeneità e pluralismo all'interno delle scuole primarie e per questo motivo è il livello di scuola in cui vengono effettuati maggiori programmi di inclusione. Si può comprendere a questo punto che la scuola, come la società, è in continuo mutamento e che bisogna promulgare sempre con più forza, senza fermarsi mai, la cultura e l'educazione inclusiva per sviluppare un ambiente in cui “siamo una sola cosa, anche se non siamo tutti la stessa cosa” (Asante, 2002).

Un altro aspetto delle classi è dato dalla presenza dei bambini con background culturale differente ed è per questo che c'è la necessità di puntare allo sviluppo del concetto di pluralismo, dove alla base delle relazioni tra gruppi diversi ci siano rispetto e tolleranza reciproci e del concetto di intercultura, dove gruppi diversi si relazionano e si sviluppano azioni e concetti condivisi (Nota & Soresi, 2015).

Questa pluralità nella classe deve essere vista come un punto di partenza e un vantaggio per tutti gli studenti per incrementare le abilità cognitive, emozionali e sociali.

Per fare ciò, è necessario che si svolga un lavoro di collaborazione tra tutte le parti che si relazionano con il contesto scolastico: da chi lavora nella scuola (presidi, insegnanti e personale ATA) che saranno i principali promotori e responsabili della “cultura inclusiva” all'interno della scuola, al coinvolgimento dei genitori per fare in modo che collaborino alla riduzione di stereotipi e pregiudizi e adottino anche loro i principi dell'inclusione, e infine si arriva al coinvolgimento dei compagni di classe, affinché imparino a manifestare comportamenti prosociali di accettazione, aiuto e solidarietà (Nota et al., 2014; Soresi, 2007; Soresi, Nota & Ferrari, 2006; Soresi & Nota, 2001).

2.3 Gli atteggiamenti

Diverse prove empiriche dimostrano come gli atteggiamenti verso l'inclusione siano un prodotto di “*artefatti sociali*” che influenzano la società e i valori comuni (Van Steen & Wilson, 2020). Di conseguenza, gli atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione sono il prodotto delle rappresentazioni individuali influenzate dalle rappresentazioni collettive condivise durante le interazioni sociali (Salès-Wuillemin, 2006; Ramel, 2014; Pinnelli & Fiorucci, 2019).

All'interno del contesto scolastico gli atteggiamenti di insegnanti, genitori e studenti sono molto importanti perché influenzano le relazioni e lo sviluppo o meno di un contesto scolastico inclusivo. Le parole di Bocci (2018) racchiudono un principio in linea con gli atteggiamenti e le azioni compiute verso l'inclusione:

“Affinché vi sia inclusione è necessario dunque praticarla,
a partire dalla volontà di praticarla”.

Innanzitutto, bisogna aver chiaro il significato di “atteggiamenti” e si può fare riferimento alla definizione, più contemporanea e più in linea al tema affrontato in questo elaborato, data nel 1993 da Eagly e Chaikne, i quali affermano che gli atteggiamenti sono “una tendenza psicologica che si esprime valutando una determinata entità con un certo grado di favore o sfavore”. Con entità si intende una persona, un intero gruppo, un'idea, un oggetto ecc. La valutazione di un atteggiamento avviene attraverso tre componenti descritte da Rosenberg e Hoyland nel 1960 nel modello tripartitico:

1. La componente cognitiva che fa riferimento alle conoscenze e alle credenze che un individuo possiede verso una determinata entità
2. La componente affettiva che fa riferimento ai sentimenti nei confronti di quell'entità
3. La componente comportamentale che non è altro che la propensione ad avvicinarsi all'entità oppure a evitarla.

Si può affermare che gli atteggiamenti negativi verso l'*altro* possono essere una conseguenza alle nostre conoscenze e agli stereotipi e ai pregiudizi che sono stati assimilati da un individuo.

2.3.1 Insegnanti

Per poter promuovere una cultura inclusiva nella scuola, devono, prima fra tutti, essere gli insegnanti i promotori stessi dell'inclusione e per poterlo essere devono essere superati diversi ostacoli.

L'insegnante deve essere visto come un facilitatore e un promulgatore, non solo di fatti accademici, ma anche di giustizia sociale, di cooperazione, di uguaglianza e di rispetto verso gli altri. Queste caratteristiche rappresentano le fondamenta per poter dare luogo a una scuola inclusiva, che veda in ogni bambino la sua unicità e i suoi punti di forza.

Si può condividere la descrizione di Fiorucci (2014) sul ruolo dell'insegnante all'interno della scuola i quali:

“Gli insegnanti, nello specifico, possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso o, di contro, possono predisporre uno spazio di educazione alle differenze finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione e l'acquisizione di metodologie e strumenti didattici da impiegare nella pratica dell'insegnamento delle pari opportunità e delle pluralità esistenziali a scuola.”

Per quanto riguarda le componenti degli atteggiamenti degli insegnanti si può identificare l'entità della loro componente cognitiva con l'apprendimento degli alunni (per esempio “coloro che vivono delle difficoltà devono frequentare la scuola comune con i loro coetanei oppure essere seguiti da strutture specializzate”), mentre la componente affettiva è rappresentata dal sentimento che gli insegnanti provano insegnando in contesti inclusivi (per esempio “mi arrabbio se un alunno disturba l'andamento normale della classe”) e la componente comportamentale consiste nell'agire a favore o meno della realizzazione di contesti formativi

inclusivi (per esempio “con frequenza mi avvicino ad alcuni alunni per realizzare interventi personalizzati) (Ferrari, 2016).

Filosofi e Venuti (2019) in un loro lavoro riportano che la ricerca nazionale (Canevaro, D’Alonzo, Ianes & Caldin, 2011; Ianes, Demo & Zambotti, 2010) e internazionale (Fiorucci, 2014) che ha investigato gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità e dell’inclusione ha dimostrato che le predisposizioni positive attivano un processo virtuoso per quanto riguarda le pratiche inclusive (Davis & Layton, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012), mentre atteggiamenti di chiusura e rinuncia compromettono le strategie didattiche andando a intaccare gli apprendimenti e le relazioni sociali, sviluppando così un ambiente di esclusione (Darrow, 2009, Campbell & Gilmore, 2003). Inoltre, è stata confermata l’opinione, anche degli insegnanti stessi (Symeonidou e Phtiaka, 2009), che atteggiamenti positivi e aperti possano essere la base di un insegnante che faciliti e sostenga un’istruzione inclusiva (Antonak e Larrivee, 1995; Avramidis e Norwich, 2002; Loreman, 2007).

Gli atteggiamenti degli insegnanti sono aspetti decisivi per le relazioni all’interno della classe, soprattutto in presenza di disabilità e culture differenti, poiché la componente cognitiva, se negativa, può produrre stereotipi e pregiudizi.

Nella meta-analisi svolta da Van Steen e Wilson (2020), è riportato che gli insegnanti delle scuole ordinarie hanno prevalentemente un atteggiamento positivo nei confronti dell’inclusione di studenti con disabilità, risultato dato anche dall’interazione di fattori demografici e culturali. Nel dettaglio, come riportato nella letteratura, è stato evidenziato come gli atteggiamenti siano influenzati da diverse variabili:

- l’età e gli anni di insegnamento (Forlin, 2012): coloro che hanno un’età inferiore a 40 anni e minori anni di servizio, hanno atteggiamenti più positivi verso l’inclusione e tendono a demoralizzarsi in caso di assenza di progressi dell’alunno con disabilità (Nichols e Sosnowsky, 2002) e tenderanno a modificare la loro attività (Gersten et al.,

2001; Billingsley, 2004). Invece, gli insegnanti più anziani e con più anni di servizio, producono relazioni positive e interventi didattici efficaci ma vanno più incontro a eventi stressogeni con episodi di burnout (De Caroli & Sagone, 2008; Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014).

- il genere (Aksmit, Morris & Leunberger, 1987), mentre alcuni risultati non hanno evidenziato differenze tra uomini e donne (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Chhabra, Srivastava & Srivastava, 2010), alcuni hanno evidenziato una propensione a maggiore sensibilità e naturalezza nella donna (Alquraini, 2012; Forlin, Kawai & Higuchi, 2015).
- le esperienze di contatto (Burke & Sutherland, 2004; Vianello & Moalli, 2001; Zambelli & Bonni, 2004;), se ci sono state si è creato un condizionamento positivo nei confronti degli atteggiamenti e delle rappresentazioni (Burke & Sutherland, 2004; Falanga, de Caroli & Sagone, 2011; Fiorucci, 2018; Wong, 2008).
- il grado della disabilità (Campbell & Gilmore, 2003; Jobe & Rust, 1996; Koutrouba, Vanvakari & Steliou, 2006), per esempio sono più positivi nei riguardi di alunni con disabilità fisiche rispetto a bambini con disabilità comportamentali o di apprendimento (Alghazo e Naggat Gaad, 2004)

Su un piano più generale, Pinelli e Fiorucci (2019), riportano i dati di studi internazionali che evidenziano una crescente propensione a riconoscere alle persone con disabilità il diritto a essere educate in contesti comuni (Forlin, 2011; Sharma, Forlin & Loreman, 2008), considerando così l'integrazione scolastica italiana un modello virtuoso verso cui tendere (Kanter, Damiani & Ferri, 2014).

La ricerca ha anche sottolineato l'importanza di un'accurata formazione dei docenti e dei futuri insegnanti che porta ad avere abilità ulteriori atte ad affrontare e soddisfare i bisogni di una sempre più variegata popolazione scolastica (Chong, Forlin, Au, 2007; Sharma et al., 2008).

Non solo la formazione risulta importante, infatti Fiorucci (2019) riporta che le strategie didattiche e la stessa percezione dell'inclusione sono influenzate dalla motivazione e dalla soddisfazione lavorativa dell'insegnante (Murdaca, Oliva & Panarello, 2016): un docente con un buon livello di autoefficacia, motivato e soddisfatto della propria professione favorisce lo sviluppo e l'utilizzo di strategie didattiche e prassi educative funzionali alla valorizzazione della diversità e alla promozione dell'inclusione. Di contro, invece, ad una percezione di alienazione, di inadeguatezza e di incompetenza corrisponderanno atteggiamenti rinunciatari nei confronti della propria professione (Agbenyega, 2007; Forlin & Chambers, 2011).

Un altro ambito di ricerca, riportato in un lavoro di traduzione di Pinnelli (2014), ha riscontrato che gli educatori che esprimono comportamenti apprensivi potrebbero adottare, nelle loro classi, delle pratiche che promuovono l'esclusione invece dell'inclusione (Sharma, Forlin & Loreman, 2008). Viceversa, gli educatori con atteggiamenti positivi verso l'inclusione tendono ad usare delle strategie didattiche che permettono loro di andare incontro alle differenze individuali (Campbell, Gilmore, Cuskelly, 2003; Forlin, 2010a).

Queste variabili ci fanno comprendere il ruolo delicato e decisivo di un insegnante all'interno di una classe. Gli insegnanti devono comprendere i concetti chiave dell'inclusione scolastica. L'insegnante deve avere una prospettiva dei propri studenti proiettata anche verso il loro futuro, poiché il senso di appartenenza alla classe può insegnare a vivere con un sentimento di appartenenza anche nella comunità, nella società. (Ferrari & Nota, 2005). Come può farlo? Innanzitutto, deve attivarsi a rendere la classe partecipativa, solidale e cooperativa. Il primo passo da fare è quello di utilizzare un linguaggio inclusivo, senza etichette e senza pregiudizi; fare attenzione a come descrive i suoi alunni e gli altri, deve utilizzare delle parole che portino in evidenza i punti di forza e le abilità della persona descritta, che punti alla diminuzione degli stereotipi e dei pregiudizi, questo lo può fare solo aprendo la porta della conoscenza.

Deve fare attenzione a non puntare il dito su qualcuno, che tutti hanno le proprie potenzialità e le proprie unicità.

Non è un lavoro facile, ma l'insegnante con una formazione e con i supporti adeguati sarà sempre più aperto all'educazione inclusiva.

2.3.2 Genitori

Oltre agli insegnanti, anche i genitori sono in prima linea per lo sviluppo e la promozione di un contesto scolastico inclusivo, infatti costituiscono le prime relazioni sociali che vivono i bambini. Come afferma Vygotskij (1981) nella sua *teoria socioculturale*, il cambiamento cognitivo nel bambino è influenzato da relazioni sociali e culturali (Moscardino & Axia, 2015), prima fra tutte la relazione genitori-figli, la prima “agenzia educativa” (Soresi, 2016). I genitori dispongono dei mezzi per influenzare i comportamenti e i pensieri dei propri figli, essere un modello e un'ispirazione da seguire. In virtù di ciò, il comportamento dei genitori influenza anche la formazione delle idee del bambino relative alla disabilità e gli atteggiamenti verso chi fa parte dell'*outgroup*, verso chi è considerato diverso (De Boer et al., 2012)

Quando i genitori possiedono credenze positive nei confronti dell'inclusione, c'è una maggiore accettazione delle differenze individuali e si sentono a proprio agio in presenza di persone con disabilità, mostrando ai figli come interagire positivamente con bambini con disabilità (Soresi, 2016). E questo si ripercuote positivamente anche nell'ambiente scolastico.

Quando si parla di inclusione scolastica, bisogna evidenziare che molte delle conquiste raggiunte a livello legislativo, didattico e umano, si devono alle “lotte” dei genitori di figli con disabilità e menomazioni, che hanno permesso lo sviluppo istituzionale dell'inserimento, per poi giungere all'integrazione e, come obiettivo “finale”, all'inclusione scolastica (Soresi, 2007).

Inoltre, hanno contribuito alla diffusione di una nuova concezione della disabilità e nel far comprendere l'importanza del riconoscere i valori aggiuntivi a tutte le diversità (Goodall & Vorhaus, 2011).

Come gli insegnanti, anche gli atteggiamenti dei genitori verso l'inclusione scolastica sono influenzati da diverse variabili, di seguito esposte:

- età: tra varie ricerche, solo una ha evidenziato differenze negli atteggiamenti in genitori tra i 25 e 35 anni (più positivi) e in genitori tra i 36 e i 45 anni (De Boer e colleghi, 2014). Probabilmente dato dalle esperienze di contatto con contesti inclusivi, di sviluppo più recente.
- Genere: alcuni studi hanno evidenziato atteggiamenti più positivi nelle madri (De Boer e colleghi, 2014), altri nei padri e altri nessuna differenza (Tafa e Manolisis, 2003). Inoltre, gli stessi risultati si sono riscontrati nei confronti tra genitori con figli con disabilità e con figli con uno sviluppo tipico (Balboni e Pedrabissi, 2000; de Boer et al., 2012; Freitas et al. 2015)
- Status socioeconomico: a un livello più elevato corrispondono atteggiamenti più positivi (Leyser e Kirk, 2004)
- Livello d'istruzione: in alcune ricerche questa variabile non è stata correlata ai genitori di bambini con sviluppo tipico (de Boer & Munde 2015), mentre Tafa e Manolitis (2003) hanno evidenziato che le madri con livelli d'istruzione più elevati erano meno intimore/preoccupate per la frequenza del figlio in una classe inclusiva.
- Esperienze precedenti di inclusione: i genitori hanno atteggiamenti più positivi quando il figlio ha avuto esperienza diretta con compagni con disabilità rispetto ai genitori senza contatto diretto. De Boer e colleghi (2014) concludono che il contatto diretto facilita maggiormente lo sviluppo di atteggiamenti positivi rispetto ad altri tipi di contatto, per esempio immaginato o narrato (Soresi, 2016)

- Tipo di disabilità: è stata trovata una correlazione maggiore tra preoccupazione dei genitori e disabilità intellettiva o comportamentale, rispetto alle disabilità motorie o sensoriali (de Boer e Munde 2015; Tafa e Manolitsis 2003). Una ricerca nel contesto italiano effettuata da Nota, Ginevra, Ferrari & Soresi (2015), che ha coinvolto 1000 genitori, ha constatato che il tipo di disabilità e il contesto non vengono considerati quando la presentazione di un ipotetico bambino con disabilità, da inserire nella classe del figlio, enfatizza i punti di forza e le abilità.

Questo conferma l'importanza del linguaggio e delle parole che vengono scelte per descrivere gli individui, che abbiano disabilità, che appartengano a culture diverse o che facciano parte del proprio gruppo: il linguaggio inclusivo riguarda tutte le persone in ogni contesto.

2.4 Il coinvolgimento dei compagni di classe

È stato necessario superare il concetto di integrazione, poiché il solo contatto con compagni con caratteristiche diverse dalle proprie non ha portato a importanti miglioramenti sociali e di apprendimento, pur essendo un passo positivo (Messiou, 2017). Infatti, Nota e collaboratori (2006) hanno evidenziato che la presenza di bambini con menomazioni in una classe non è sufficiente per avviare relazioni positive tra compagni; la stessa situazione si riscontra con l'inserimento in classe di studenti con esperienza di migrazione (Strohmeier et al., 2011). Affinché il contatto tra individui con e senza disabilità abbia un effetto benefico sulle interazioni, il contatto deve essere significativo e positivo (Yazbeck et al. 2004).

Il passo successivo è stato quello di promuovere l'inclusione tra i compagni di classe, puntando ai concetti di solidarietà, cooperazione e uguaglianza che renda la classe un gruppo unito.

La letteratura dimostra che è presente un maggior rischio di esclusione e vittimizzazione per bambini con disabilità, con menomazioni, con esperienza di migrazione e con uno status socioeconomico di livello basso (Bergamaschi, 2013), conseguenza degli atteggiamenti dei compagni di classe nei loro confronti.

Anche gli atteggiamenti dei bambini si possono analizzare attraverso le loro tre componenti: cognitiva, comportamentale e affettiva.

A livello della componente cognitiva, è stato dimostrato che fin dalla scuola dell'infanzia i bambini presentano credenze stereotipate e categorizzazioni nei confronti di coloro che ritengono "diversi". Questo comporta spesso semplificazioni, generalizzazioni e stereotipi che, sorvolando sulle peculiarità di ognuno, conducono a rappresentazioni globali, spesso fonti di errori di valutazione (Soresi, 2007). Per esempio, le conoscenze sulle disabilità, soprattutto su quelle intellettive, non sono molto potenziate (Nota & Soresi, 2014); in una ricerca di Nota, Ginevra e Ferrari (2014) con 277 bambini, è stato riscontrato che il 90% dei bambini possedeva conoscenze corrette sulle cause della disabilità motoria, mentre la percentuale di conoscenze corrette si abbassava al 28-29% quando si tratta di quelle visive e uditive, e al 20% per quelle intellettive. Nel caso delle conoscenze sui bambini con esperienza di migrazione o di culture diverse è stata dimostrata la presenza di "credenze ingenue e stereotipate" (Nota, Ginevra & Soresi, 2015), come "Gli immigrati vengono in Italia per rubare" oppure "i rom rapiscono i bambini" (Pellegrini, 2010).

Da questi dati si evince che gli atteggiamenti dei compagni nei confronti del bambino con disabilità o vulnerabilità sono influenzati da credenze e conoscenze errate che producono stereotipi e pregiudizi sulle sue capacità, sulle sue abilità e sulle sue reali caratteristiche.

Queste conoscenze pregiudizievoli portano a mettere in atto dei comportamenti di esclusione nei confronti di un membro dell'*outgroup*. Brown, Ouellette-Kuntz, Lysaght & Burge hanno suggerito che gli studenti possono nutrire sentimenti di cortesia sociale, o anche di protezione

nei confronti di persone con disabilità e potrebbero non avere il desiderio per stabilire un rapporto di amicizia (Nikolarazi & de Rebeziel 2002). Sono state fatte di seguito delle ipotesi sul motivo per il quale non si ha la propensione a creare rapporti di amicizia con bambini con disabilità, l'ipotesi principale è quella dell'assenza della componente della reciprocità (cioè uguaglianza nelle interazioni prosociali) e uno studio ha evidenziato che, nelle interazioni tra studenti con e senza disabilità, quelli senza disabilità tendevano ad assumere un ruolo di assistenza (cioè unidirezionale) piuttosto che un ruolo sociale (cioè reciproco) (Butler & Hodge 2004). Allo stesso modo, altri hanno scoperto che le persone con disabilità intellettiva tendono a stringere amicizie solo con persone che hanno anche disabilità intellettive (Doré et al. 2002; Emerson & McVilly 2004).

Questi dati fanno riflettere sul tipo di relazioni che si instaurano all'interno di una classe eterogenea ma non inclusiva.

Per sviluppare il coinvolgimento dei compagni di classe può risultare utile partire dalla riduzione di credenza e stereotipi e promuovere le conoscenze tra compagni, favorendo lo scambio di informazioni personali sugli interessi in comune, i punti di forza e le abilità di tutti i compagni (Nota, Ginevra & Soresi, 2015).

Tutti i compagni devono imparare che il pluralismo e l'eterogeneità presenti nella loro classe rappresentano una ricchezza per la costruzione della propria identità.

Il lavoro di gruppo o di supporto tra pari può essere rappresentato da attività utili per la condivisione di idee e per promuovere l'empatia e le capacità di reinventare strumenti di comunicazione in situazione di scambi con persone con disabilità, menomazioni o lingue diverse.

CAPITOLO 3

IL CONTATTO IMMAGINATO

3.1 Assunti teorici

Il tema della riduzione del pregiudizio ha ricevuto un importante contributo grazie alla formulazione “dell’ipotesi del contatto” di Gordon Allport (1954), il quale sostiene che «la semplice interazione tra individui appartenenti a gruppi diversi, nelle condizioni appropriate, riduce il pregiudizio etnico e la tensione fra i gruppi» (Villano, 2003). Di conseguenza quando gli individui di gruppi diversi hanno un’interazione e uno scambio di informazioni reciproche, aumenteranno le loro conoscenze sull’altro e le basi sulle quali erano stati costruiti i pregiudizi e gli stereotipi verranno meno.

La possibilità di avere un contatto con il membro di un *outgroup* riduce gli atteggiamenti negativi e favorisce relazioni sociali positive.

Allport pone quattro condizioni ottimali che favoriscono un contatto efficace:

1. La relazione è finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune;
2. Lavorare in cooperazione;
3. Si deve avere lo status simile nei rispettivi gruppi;
4. Deve essere presente un sostegno sociale e istituzionale.

Queste condizioni non sono sufficienti per raggiungere risultati significativi dall’interazione tra il portatore di pregiudizio e l’individuo che ne è vittima. Per rendere la relazione ancora più significativa il contatto non deve essere saltuario ma deve avvenire in modo continuativo e profondo, in modo tale da poter consentire la costruzione dell’amicizia (Cook, 1962), deve essere presente una comunicazione linguistica facilitata, le informazioni raccolte devono essere

effettivamente utili per disconfermare lo stereotipo, e il livello di pregiudizio non deve essere troppo alto (Pettigrew, 1998).

Queste condizioni permettono agli individui di scoprire una somiglianza tra i rispettivi valori e atteggiamenti e una maggiore comprensione e simpatia reciproca (Villano, 2003).

Alcuni studiosi si sono interrogati sul modo migliore di strutturare il setting di contatto al fine di potenziarne gli effetti sulla riduzione del pregiudizio e in particolare, Brewer e Miller (1984) hanno notato che ridurre la salienza categoriale durante il contatto permette alle persone di vedersi come individui unici e senza appartenenza a un gruppo specifico. Infatti, il pregiudizio si costruisce facilmente con la sola categorizzazione dell'*outgroup* e dell'*ingroup*. Invece, Gaertner e Dovidio (2000) hanno proposto che *ingroup* e *outgroup* interagiscano non come membri di gruppi differenti, ma come membri del medesimo gruppo.

L'ipotesi del contatto, attraverso una meta-analisi su 700 campioni indipendenti con partecipanti adulti, ha ottenuto un ampio sostegno empirico (Pettigrew & Tropp, 2006); anche la ricerca con bambini e adolescenti (dai 3 anni in su) in diversi contesti ha dimostrato che il contatto diretto tra gruppi differenti è associato a una diminuzione del pregiudizio (Feddes, Noack & Rutland, 2009; Jackson, Barth, Powell e Lochman, 2006; Rutland, Cameron, Bennett e Ferrell, 2005; Tropp e Prenovost, 2008).

Non sempre è possibile creare le condizioni necessarie per il contatto, a causa dei costi e della mancanza di opportunità di incontro con i membri degli *outgroup* (Crisp & Turner, 2009).

Per ovviare a queste difficoltà è stata formulata "l'ipotesi del contatto esteso" (Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Ropp, 1997), secondo cui il semplice fatto di sapere che uno o più amici dell'*ingroup* hanno amici nell'*outgroup* è sufficiente per ridurre il pregiudizio. L'utilizzo del contatto esteso ha diversi vantaggi in suo favore: innanzitutto non necessita di una conoscenza diretta tra i membri dei gruppi, è sufficiente essere informati dell'amicizia tra membri dei due gruppi per favorire gli effetti positivi del contatto. Inoltre, questo tipo di contatto trae maggiori

benefici poiché raggiunge un numero molto più ampio di persone, con guadagni per costi, praticità e organizzazione.

In pochi anni si sono accumulate numerose evidenze a favore dell'efficacia del contatto esteso (Turner, Hewstone, Voci, Paolini, & Christ, 2007), anche per quanto riguarda forme più nascoste di pregiudizio, quali il pregiudizio implicito (Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012). Purtroppo, anche il contatto esteso ha dei limiti: non sempre i membri di un gruppo hanno amicizie con un membro dell'*outgroup*, soprattutto in contesti dove è presente un tasso elevato di conflittualità e in contesti in cui dichiarare l'amicizia con un membro dell'*outgroup* può causare sanzioni sociali e l'esclusione dall'*ingroup*.

Turner, Crisp e Lambert (2007) hanno superato questi limiti elaborando il "*contatto immaginato*": "una simulazione mentale di interazione positiva con uno o più membri dell'*outgroup*. Il contatto immaginato ha il vantaggio di dover soltanto chiedere di immaginare un contatto tra sé stessi e un membro dell'*outgroup* che non si conosce, inoltre non richiede una conoscenza diretta dei membri dell'*outgroup* ed è molto flessibile, poiché non necessita di istruzioni complicate e di importanti organizzazioni e costi".

In un lavoro di Vezzali, Capozza, Giovannini e Stathi (2012) sono stati esposti alcuni risultati presi dalla letteratura, i quali evidenziano la produzione di effetti positivi in seguito alla simulazione mentale:

- sugli atteggiamenti intergruppi (Harwood, Paolini, Joyce, Rubin, & Arroyo, 2011; Husnu & Crisp, 2010a; Turner, Crisp, & Lambert, 2007; West, Holmes, & Hewstone, 2011),
- sulle intenzioni comportamentali (Husnu & Crisp, 2010a, 2010b),
- aumenta la percezione della variabilità *outgroup* (Turner, Crisp, et al., 2007),
- migliora la proiezione di tratti positivi nell'*outgroup* (Stathi & Crisp, 2008),
- riduce la minaccia degli stereotipi (Abrams et al., 2008)

- aumenta la fiducia sulle future interazioni intergruppi (Stathi, Crisp e Hogg, 2011).
- esercita i suoi effetti attraverso la riduzione dell'ansia (Abrams et al., 2008; Husnu & Crisp, 2010a; Turner, Crisp, et al., 2007),
- maggiore vividezza dello scenario immaginato (Husnu & Crisp , 2010a)
- migliori atteggiamenti intergruppo (Harwood et al., 2011; Husnu & Crisp, 2010a).

Il contatto indiretto (esteso o immaginato) dovrebbe promuovere il desiderio di avere amicizie nell'*outgroup* (Christ et al., 2010). Ad esempio, se in una classe è previsto l'inserimento di un bambino con disabilità è molto utile utilizzare la tecnica del contatto immaginato in modo tale da far conoscere la disabilità del bambino nei suoi punti di forza, favorendo la familiarizzazione e le possibili modalità di interazione e far sentire il bambino già inserito nella classe non appena sarà entrato.

È stato dimostrato, infatti, che le immagini mentali suscitano risposte emotive e motivazionali simili a quelle dell'esperienza reale (Dadds, Bovbjerg, Redd e Cutmore, 1997) e studi neuropsicologici hanno dimostrato la condivisione delle stesse basi neurologiche della percezione e l'impiego di meccanismi neurologici simili alla memoria, all'emozione e al controllo motorio (Kosslyn, Ganis e Thompson, 2001). Di conseguenza, immaginare di interagire positivamente con un membro dell'*outgroup* attiverebbe i pensieri e i sentimenti simili a quelli vissuti in una interazione reale; attiverebbe anche i pensieri deliberativi, ad esempio pensando a ciò che potrebbe essere appreso dal membro del gruppo esterno e alle emozioni che potrebbero essere vissute durante l'interazione, favorendo così gli effetti positivi sulle valutazioni dell'*outgroup* (Turner, Crisp, & Lambert, 2007a).

Ricerche recenti con adulti di minoranze e non, supportano questa ipotesi (Stathi & Crisp, 2008; Turner et al., 2007a), infatti è stato dimostrato che il contatto immaginato modifica gli atteggiamenti degli uomini di orientamento eterosessuale nei confronti dell'uomo di

orientamento omosessuale (Turner et al., 2007b), gli atteggiamenti di persone messicane nei confronti delle persone con origini miste (Stathi & Crisp, 2008) e gli atteggiamenti impliciti dei delle persone di altre religioni verso le persone di religione musulmana (Turner & Crisp, 2010). Gli studi sul contatto immaginato con i bambini verranno esposti in dettaglio più avanti.

3.2 Migliorare l'atteggiamento verso la disabilità e culture diverse con il contatto immaginato

Come già stato esposto molte volte fino ad ora, la scuola nella nostra società è caratterizzata da una vasta eterogeneità all'interno delle classi. A primo impatto, si potrebbe immaginare che il contatto diretto tra studenti appartenenti a gruppi con caratteristiche differenti possa incentivare atteggiamenti positivi all'interno delle relazioni tra essi: sviluppare reciprocità e accettazione dell'*altro*.

In realtà, questo non avviene poiché non è sempre presente un contatto positivo tra gli studenti. Come verrà affrontato nella ricerca, per poter essere presente un'atmosfera inclusiva, c'è la necessità che non vi siano pregiudizi e che le interazioni avvengano con rispetto, con sostegno e accettazione reciproca, ma anche con integrazione delle differenze (Alonso-Tapia, Simón, López-Valle, Ulate & Biehl, 2019).

Per permettere agli studenti di essere parte attiva nella vita sociale e accademica all'interno della classe, è necessario progettare con molta attenzione le occasioni di interazione. Queste ultime devono andare oltre il semplice contatto fisico ed essere significative sia a livello relazionale che di apprendimento (Forslund Frykedal & Chiriack, 2018). Questo genere di contatto permette di sviluppare un ambiente inclusivo all'interno delle classi.

Da diversi studi empirici, è stato dimostrato come l'educazione inclusiva per tutti i bambini, con e senza disabilità, possa avere dei benefici: sviluppa apertura e tolleranza nei confronti delle differenze individuali e migliora anche il rendimento scolastico (Baker et al., 1995; Ruijs & Peetsma, 2009).

La scuola deve poter essere un luogo in cui tutte le diversità siano accettate, in cui vengano messe in risalto le qualità di ognuno e sfruttate per migliorare la partecipazione attiva alla vita di classe. Infatti, la scuola è un contesto ideale per insegnare agli studenti a relazionarsi con l'altro in modo rispettoso ed efficace, eliminando i pregiudizi (Hymel & Katz, 2019).

Le interazioni non positive, di conseguenza discriminatorie, e gli atteggiamenti negativi sono evidenti molto spesso nei confronti dei compagni con disabilità e appartenenti a culture differenti dell'*ingroup*. (Nota et al., 2018; Ostrosky et al., 2015).

Per ridurre questi atteggiamenti sarebbe utile creare delle situazioni di contatto diretto per migliorare le interazioni e diminuire gli atteggiamenti negativi. Quando non vi è la possibilità di avere un contatto diretto con membri dell'*outgroup*, si può mettere in atto la teoria del contatto immaginato, con lo scopo di dimostrare come un'interazione positiva, anche se immaginaria, può produrre e facilitare atteggiamenti positivi nei confronti di componenti dell'*outgroup*, diminuendo anche la presenza di pregiudizi e stereotipi.

È stato dimostrato come il contatto immaginato abbia la stessa capacità del contatto diretto di avere effetti sugli atteggiamenti dei bambini (Vezzali, Stathi, Crisp & Capozza, 2015).

In particolare, è stato dimostrato come il contatto immaginato possa migliorare le relazioni intergruppi sia negli adulti che nei bambini (Cameron et al., 2011; Vezzali, Capozza, Giovannini, et al., 2012; Vezzali, Capozza, Stathi, et al., 2012).

È importante lavorare e promuovere gli aspetti inclusivi durante l'età scolare, poiché in questa fascia d'età i bambini sono in via di sviluppo sia a livello sociale che cognitivo e possono essere

poste delle basi per una buona inclusione sociale e scolastica, soprattutto nei confronti dei bambini con disabilità (de Boer et al., 2014; Lindsay & Edwards, 2013).

3.2.1 Interventi sul contatto immaginato

La teoria del contatto immaginato, in questo elaborato, ha lo scopo di evidenziare come si possano rendere più positivi gli atteggiamenti dei bambini nei confronti dei loro pari con vulnerabilità. Rendere le relazioni tra i due gruppi differenti più positive porta a una maggiore accettazione degli studenti con disabilità, sia a livello personale sia a livello relazionale.

Un altro aspetto del contatto immaginato da porre in risalto è l'essere facilmente attuabile grazie alle poche risorse, economiche e strumentali, necessarie.

Di seguito sono riportati degli studi sul contatto immaginato svolti con gruppi bambini per migliorare gli atteggiamenti nei confronti dei pari con disabilità e con esperienza di immigrazione.

Il recente studio sperimentale che verrà trattato è stato condotto da Ginevra, Vezzali, Camussi, Capozza e Nota, ed è stato pubblicato nell'anno 2021. Lo studio ha lo scopo di migliorare gli atteggiamenti di bambini di scuola primaria nei confronti dei pari con disabilità. Hanno partecipato allo studio 142 bambini con sviluppo tipico (67 maschi e 75 femmine) che non hanno avuto contatti con studenti con disabilità.

Gli studenti sono stati suddivisi in quattro gruppi: il primo gruppo ha partecipato ha incontri informativi riguardanti i punti di forza di tre tipi di disabilità (sensoriale, intellettiva e difficoltà comportamentali) per favorire l'interazione; col secondo gruppo è stata utilizzata la tecnica del contatto immaginato con il compito di immaginare un'attività positiva con dei ipotetici compagni con le disabilità sopra elencate; la terza condizione sperimentale poneva i bambini a

un lavoro combinato dei due primi gruppi: incontri informativi su disabilità sensoriale, intellettiva e difficoltà comportamentali, suggerimenti di strategie per condividere l'attività da svolgere con i compagni con le vulnerabilità; il quarto e ultimo gruppo ha partecipato a discussioni riguardanti le interazioni tra pari, senza specifiche sulle disabilità.

Nella fase pre-test e post-test sono stati somministrati diversi questionari per misurare gli atteggiamenti nei confronti delle disabilità. La divisione in diverse condizioni sperimentali ha permesso di valutare le dimensioni cognitive, affettive e comportamentali, consentendo all'intervento di avere maggiore impatto.

Infatti, i risultati hanno evidenziato l'impatto significativo sulle tre dimensioni e ai relativi atteggiamenti. Inoltre, è stato dimostrato come fornire informazioni e strategie di interazione su ipotetici compagni con disabilità, possa migliorare gli atteggiamenti e i sentimenti nei loro confronti, con effetti positivi sulla diminuzione degli stereotipi e dei pregiudizi.

In linea con i risultati di ricerche precedenti (Di Maggio, Ginevra, Santilli & Nota 2019; Nabors & Larson, 2002) è stata confermato il vantaggio che offre fornire informazioni sulle disabilità e come il contatto immaginato possa migliorare le relazioni intergruppo (Cameron, Rutland, Turner, Nicolas & Powell, 2011; Crisp & Turner, 2009).

Invece, per quanto riguarda gli atteggiamenti nei confronti di bambini con esperienza di immigrazione, verrà esposto uno studio sul contatto immaginato descritto in un lavoro di Vezzali, Giovannini, Bergamini, Davolio, De Zorzi Poggioli e Capozza.

Lo studio è stato svolto da Vezzali, Capozza, Stathi, e Giovannini (2012). Hanno partecipato bambini di origine italiana di quarta primaria, divisi in piccoli gruppi, con incontri settimanali con scenari diversi (a scuola, a casa e al parco). È stato chiesto loro, innanzitutto, di immaginare degli incontri positivi e amichevoli con bambini con esperienza di migrazione in ognuno di questi luoghi, in seguito venivano discussi questi incontri immaginati con la ricercatrice, in modo da rinforzare l'esperienza positiva. L'analisi è stata effettuata somministrando un

questionario post-test dopo una settimana dall'ultimo incontro, e sono stati valutati mettendoli a confronto con test somministrati a un gruppo di controllo che non aveva effettuato gli incontri. Nella condizione sperimentale i risultati hanno riportato, prima di tutto, minore *infraumanizzazione* (considerare meno umano l'*outgroup* rispetto all'*ingroup*) (Leyens, Demoulin, Vaes, Gaunt, & Paladino, 2007; Leyens et al., 2000). In secondo luogo, anche in questo caso è stata confermata la validità del contatto immaginato nel promuovere atteggiamenti positivi e maggiore fiducia nei pari con esperienza di migrazione, favorendo così l'avvio di interazioni con membri dell'*outgroup*.

CAPITOLO 4

LA RICERCA

4.1 Introduzione

Nella società del XXI secolo, come già esposto fin dal principio di questo lavoro, vi è una importante presenza di eterogeneità (differenze culturali, sociali ed economiche) e di pregiudizi e stereotipi, fattori evidenziabili in grande numero nei confronti di individui con disabilità e con esperienze di migrazione.

Come scrive Voltaire nel suo Dizionario Filosofico (1764) “Il pregiudizio è un’opinione senza giudizio. Così su tutta la terra si istillano nei bambini tutte le opinioni che si vuole prima che essi siano in grado di giudicare”.

Queste caratteristiche della società si rispecchiano anche nel contesto della scuola, proprio dove i bambini si relazionano con i pari e, come dimostrato da diversi studi, gli studenti con disabilità sono presi di mira dai loro pari tramite atteggiamenti negativi (Nota et al., 2018; Ostrosky et al., 2015).

Alla base della scelta dell’intervento, esposto in questo capitolo, c’è la convinzione di ciò che rappresentano i bambini: sono le colonne portanti per una futura società inclusiva, sono il seme di oggi e il fiore di domani.

Il contesto scuola è “prima di tutto un luogo culturale che da una parte rispecchia la società e dall’altra la modella” (Ligorio, 2010). È molto importante lavorare nell’età scolare per promuovere e favorire atteggiamenti positivi nei confronti dei pari con disabilità o con esperienze di migrazione. Difatti è proprio la scuola uno dei principali luoghi nel quale vi sono interazioni tra pari, ma anche e soprattutto perché nella fase dell’infanzia il pregiudizio risulta più plasmabile rispetto alla fase adulta ed è importante ridurlo durante

quegli anni (Aboud et al., 2012; Killen, Mulvey, Hitti, & Rutland, 2012; Raabe & Beelmann, 2011).

Inoltre, in una meta-analisi è stato dimostrato come gli effetti positivi, del contatto immaginato, sulla riduzione del pregiudizio fossero più forti nei bambini rispetto agli adulti (Miles & Crisp, 2014): risultati che supportano la necessità di questi interventi nelle prime fasi educative per promuovere e favorire un cambiamento sociale positivo.

La scuola inclusiva deve puntare al concetto di unicità dell'individuo e tenere conto dei punti di forza che ogni individuo possiede, con le sue differenze, che siano fisiche o culturali o altre ancora.

La presente ricerca trova le proprie fondamenta in questo principio: conoscere *l'altro* e conoscere i suoi punti di forza. Ciò non significa soltanto essere informati, ma comprendere cosa può fare *l'altro* e come si può creare la relazione con *l'altro*.

La ricerca promuove le relazioni positive tra studenti e loro pari con disabilità, con esperienza di migrazione e con differente provenienza culturale, ma non sempre è possibile nel qui e ora. Per superare questo ostacolo è stata utilizzata la tecnica del “*contatto immaginato*”, cioè “la simulazione mentale di un'interazione sociale con un membro o membri di una categoria di *outgroup*” (Crisp & Turner, 2009).

Come vedremo nei paragrafi successivi, la ricerca è stata svolta in due classi di scuola primaria, ad entrambe le classi (classe di controllo e sperimentale) sono stati proposti specifici questionari atti a misurare le loro conoscenze riguardanti determinate vulnerabilità e sulle possibili interazioni che avrebbero potuto avviare con bambini con tali unicità. Inoltre, nella classe sperimentale, è stato svolto un intervento strutturato, basato sulla teoria del contatto immaginato, con possibili interazioni e collaborazioni con dei pari con differenti specificità, quali: disabilità visiva, autismo, provenienza dal Marocco e appartenenza alla cultura Rom. L'intervento, suddiviso in incontri, aveva l'obiettivo di

valorizzare i punti di forza dei bambini con vulnerabilità e far immaginare una collaborazione in diversi contesti situazionali tra loro e gli studenti.

Comprendere i punti di forza dell'*altro* è fondamentale per favorire l'avvio di un'interazione. Molto spesso, la non conoscenza delle caratteristiche dell'*altro* rende più difficoltoso per il bambino instaurare un'interazione con l'*altro* "sconosciuto".

Vengono apportate così, le fondamenta per trasformare i bambini in agenti e promotori di una scuola inclusiva.

4.2 Obiettivi ed ipotesi di ricerca

L'obiettivo principale della ricerca è di favorire l'inclusione scolastica, con maggiore interesse nel promuovere atteggiamenti positivi e favorire l'intenzione di avviare nuove relazioni sociali con i pari con disabilità e con esperienza di migrazione.

Alla conclusione dell'intervento ci si aspetta che i componenti del gruppo sperimentale possano:

- sperimentare atteggiamenti più positivi nei confronti di ipotetici compagni con autismo e menomazione visiva e con ipotetici compagni provenienti dal Marocco o appartenenti alla cultura rom;
- sperimentare una maggiore intenzione ad avviare relazioni di amicizia nei confronti di ipotetici compagni con autismo e menomazione visiva e con ipotetici compagni provenienti dal Marocco o appartenenti alla cultura Rom;
- sperimentare livelli di vicinanza più elevati nei confronti di ipotetici compagni con autismo e menomazione visiva e con ipotetici compagni provenienti dal Marocco o appartenenti alla cultura Rom;

- sperimentare una percezione più positiva di ipotetici compagni con autismo e menomazione visiva e con ipotetici compagni provenienti dal Marocco o appartenenti alla cultura Rom;
- compiere e ricevere un numero medio più alto di scelte e un numero minore di rifiuti da parte dei compagni di classe (indici sociometrici);
- individuare conoscenze più accurate nei confronti di quattro disabilità (motoria, visiva, uditiva, intellettiva) e un numero maggiore di azioni/attività che si presume che i bambini con disabilità siano in grado di svolgere, nonostante le limitazioni che presentano.

Per quanto riguarda il soggetto con disabilità a rischio di esclusione sociale del gruppo sperimentale, ci si aspetta che alla conclusione dell'intervento possa:

- ottenere un numero medio più alto di scelte e un minor numero medio di rifiuti dei compagni;
- ricevere dagli altri compagni e mettere in atto nei loro confronti più comportamenti relazionali positivi e meno comportamenti relazionali negativi.

4.3 Metodo

4.3.1 I partecipanti

La ricerca è stata svolta in una Scuola Primaria di Fontanafredda (PN), alla quale hanno partecipato due classi quinte.

In entrambe le classi è presente almeno un bambino con vulnerabilità: nella classe 5B (gruppo sperimentale), composta da 22 bambini (13 maschi e 9 femmine), è presente un

bambino con disabilità intellettiva e una bambina a rischio di esclusione sociale, sulla base delle rilevazioni sociometriche effettuate nella fase di pre-test; nella classe 5°A (gruppo di controllo), composta da 23 bambini (14 maschi e 9 femmine), è presente una bambina con una grave disabilità intellettiva e una bambina a rischio di esclusione sociale, sulla base delle rilevazioni sociometriche effettuate nella fase pre-test.

L'età media del gruppo sperimentale è 10,45 (DS 0,51) e l'età del gruppo di controllo è 10,35 (DS 0,57).

4.3.2 Strumenti

L'efficacia dell'intervento è stata valutata attraverso l'utilizzo di strumenti di osservazione diretta e indiretta nella fase pre-test e nella fase post-test.

La fase di pre-test, realizzata prima dell'intervento, è stata condotta nel mese di Aprile 2019, mentre la fase post-test è stata condotta nel mese di Maggio 2019. Di seguito la descrizione degli strumenti:

“Quanto conosco la disabilità? Strumento per l'analisi delle conoscenze a proposito di alcune menomazioni e disabilità” (Nota & Soresi, 2014) valuta le conoscenze che i bambini hanno nei confronti delle menomazioni e delle disabilità.

Ad ogni partecipante vengono presentate quattro immagini, ciascuna raffigurante un bambino o una bambina, tenendo in considerazione la variabile genere, con una menomazione: motoria agli arti inferiori, visiva, uditiva ed intellettiva (autismo).

Dopodiché viene chiesto loro di indicare quali potrebbero essere le possibili cause della menomazione e quali potrebbero essere le attività che il soggetto può realizzare. Nello

specifico, le due richieste che vengono fatte, dopo aver presentato, per esempio, la figura di una bambina con menomazione motoria agli arti inferiori, sono le seguenti:

1. *Questa bambina non può camminare, sai dirmi perché?*

2. *Anche se non può camminare, che cosa può fare questa bambina?*

Domande strutturate alla stessa maniera vengono poste per gli altri tre tipi di menomazione.

Per ognuna delle disabilità, le risposte possono essere classificate in: risposte corrette, risposte fantasiose e/o irrazionali, affermazioni attestanti non conoscenza. Le risposte corrette riguardano il riferimento a cause possibili e sostenute dalla letteratura sulle cause della menomazione (menomazione visiva e uditiva: malattie, danni alla nascita, traumi, infezioni, ecc.; menomazione motoria: traumi, danni presenti alla nascita, ecc.; menomazione intellettiva: difficoltà presenti dalla nascita, alterazioni cromosomiche, ecc.).

Le risposte fantasiose riguardano il riferimento a spiegazioni non scientificamente fondate e a false credenze (menomazione visiva: “guardare troppo la tv”, “guardare brutte cose”; menomazione uditiva: “ascoltare a lungo la radio”, “qualcuno ha urlato nelle orecchie”; menomazione intellettiva: “essersi sentiti male”, “provenire da un altro paese”). In questo caso sono stati calcolati dei punteggi di ‘conoscenza’ considerando il numero di risposte corrette. Per la seconda domanda, si è proceduto a calcolare il numero di attività individuate che si presume bambini con disabilità siano in grado di svolgere nonostante la limitazione che presentano.

“Come mi comporto con chi ha delle difficoltà” (Nota et al., 2015) è un questionario che misura gli atteggiamenti degli alunni nei confronti di ipotetici compagni con menomazione visiva e con autismo e nei confronti di ipotetici compagni provenienti dal Marocco e appartenenti alla cultura ROM. Più precisamente, vengono descritti quattro bambini o quattro bambine, a seconda del genere dell’alunno/a, uno per ogni condizione, presentando

anche i loro punti di forza. Le descrizioni per la versione femminile sono riportate in *Appendice A* assieme allo strumento. Per la versione maschile sono stati presentati quattro bambini con le stesse caratteristiche. In seguito ad ogni descrizione vengono presentati 14 item a cui viene chiesto di esprimere una valutazione sul grado di accordo in una scala Likert a 5 punti (1= completamente in disaccordo; 2= in disaccordo; 3= non so; 4= in accordo; 5= completamente d'accordo). Esempi di item sono “Mi piacerebbe avere questo/a bambino/a come migliore amico/a”; “Inviterei questo/a bambino/a alla mia festa di compleanno”; “Mi farebbe piacere che questo/a bambino/a mi invitasse a casa sua”.

Gli indici di coerenza interna per le quattro condizioni sono i seguenti. In fase di pre-test: disabilità visiva $\alpha = .91$, provenienza da un altro paese $\alpha = .92$, autismo $\alpha = .92$, appartenenza a un'altra cultura $\alpha = .93$. In fase di post-test: disabilità visiva $\alpha = .90$, provenienza da un altro paese $\alpha = .96$, autismo $\alpha = .94$, appartenenza a un'altra cultura $\alpha = .95$.

Quanto desidero conoscere e avviare relazioni con bambini con difficoltà (Vezzali et al., 2015) è un questionario che valuta l'intenzione di avviare relazioni di amicizia. Lo strumento è composto da 3 item, che vengono presentati per ogni condizione (menomazione visiva, autismo, provenienza da un altro paese e appartenenza a un'altra comunità). Negli item viene presentata la situazione di un incontro al parco e viene chiesto ai bambini di rispondere a tre domande su quanto desiderano conoscere, giocare e mangiare un gelato insieme a un coetaneo con un problema visivo, uno con autismo, uno proveniente dal Marocco e uno appartenente a una comunità ROM. Ad esempio, “*Se al parco incontri un/a bambino/a che nonosci con grave problema visivo, sei contento/a di conoscerlo/a? Vorresti giocare con lui/lei? Vorresti andare a mangiare un gelato insieme?*” al seguito di ogni domanda viene presentata una scala Likert a 5 punti (1 =

assolutamente no; 5 = assolutamente si) per esprimere una valutazione. Le stesse domande vengono ripresentate per gli altri tre target. Gli indici di coerenza interna per le quattro condizioni sono i seguenti. In fase di pre-test: disabilità visiva $\alpha = .74$, provenienza da un altro paese $\alpha = .85$, disabilità intellettiva $\alpha = .86$, appartenenza a un'altra cultura $\alpha = .85$. In fase di post-test: autismo $\alpha = .83$, provenienza da un altro paese $\alpha = .86$, autismo $\alpha = .87$, appartenenza a un'altra cultura $\alpha = .88$.

Il Termometro della vicinanza (Helman et al., 2019) è un singolo item che analizza il grado di vicinanza alle quattro tipologie di vulnerabilità prese in considerazione (menomazione visiva, autismo, esperienza di migrazione, appartenenza a un'altra comunità). È una misura esplicita degli atteggiamenti, con un'alta affidabilità test-retest (ibidem, 2019) rispetto alle misure implicite utilizzate per misurare gli atteggiamenti nei confronti dei membri outgroup. Lo strumento si presenta come una misura a un item che richiede la valutazione del proprio livello di vicinanza su una scala da 1 (poco vicino) a 10 (molto vicino) punti. Come si può notare dallo strumento riportato in *Appendice A*, per ciascuna vulnerabilità è stata presentata una linea orizzontale dove indicare da sinistra (min.) a destra (max.) quando ci si sente vicini al bambino o alla bambina presentato/a. Un esempio di item è “*Pensando a un bambino con un grave problema visivo, segna con una crocetta nella barra qui sotto quanto ti senti vicino a lui*”. Un punteggio elevato a questo tipo di item indica un grado di vicinanza alto nei confronti del membro outgroup e atteggiamenti più positivi nei suoi confronti.

Percezione di bambini con e senza menomazione (La.R.I.O.S.) è uno strumento in cui vengono presentati una serie di attributi per ciascuna condizione e viene chiesto quanto ciascuno di essi caratterizzano bambini con disabilità (menomazione visiva e autismo) e

con esperienza di migrazione (proveniente dal Marocco, appartenente a una comunità rom). Ad esempio, *“Pensando a una bambina con grave problema visivo, segna con una crocetta tutte le parole che pensi la caratterizzano”*. Per ogni bambino/a presentato/a, vengono proposti tredici aggettivi: *amichevole, carino, disponibile, poco amichevole, educato, felice, generoso, triste, pulito, gentile, poco disponibile, buono, diligente*. Come si può notare, tre di questi aggettivi hanno una connotazione negativa (poco amichevole, triste, poco disponibile), mentre gli altri hanno un accento più positivo.

Le *rilevazioni sociometriche*, nello specifico le tecniche di nominazione, derivano dal lavoro di Moreno (1934) e permettono valutare le reti sociali presenti all'interno del gruppo classe (Nota, Ginevra & Soresi, 2015). Nel dettaglio, il test consiste nel chiedere agli studenti vicino a quali compagni, si desidererebbe o non si vorrebbe essere seduti in pullman durante un'ipotetica gita scolastica. Il criterio scelto, che indica il tipo di relazione osservata, è di psicogruppo e non è stato posto nessun limite nel numero di scelte o di rifiuti, per poter rilevare in modo più realistico il livello di accettazione sociale e l'espansività sociale dei partecipanti. La storia che è stata utilizzata nella presente ricerca, per giustificare l'applicazione del test sociometrico, è la seguente: *“Fra qualche giorno, come sapete, faremo una gita; vorrei poter tenere conto, nel limite del possibile, del vostro parere per assegnare i posti nel pullman. Per questo vi chiedo di rispondere ad alcune domande. Nessuno verrà a conoscenza delle vostre risposte; fate in modo che nemmeno i vostri compagni vedano quello che scrivete. Per rispondere alla prima domanda scrivete i cognomi dei compagni che vorreste vicino a voi, cominciando da quello che vi piace di più; scrivete quanti nomi volete indicando eventualmente anche i nomi dei compagni che oggi possono essere assenti. Per la seconda domanda fate in modo analogo, scrivendo i nomi di quelli che non vorreste vicino a voi, cominciando da quello che vi piace di meno”*.

Le due domande, a cui fa riferimento il testo, sono:

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

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

Al termine della lettura della storia, ciascun soggetto ha elencato verbalmente tutti i compagni di classe scelti e rifiutati, senza che venga imposto un limite nel numero di nominazioni da poter compiere. Al termine di tutte le interviste è stata costruita una matrice sociometrica, nella quale sono state riportate le nominazioni effettuate, quindi le scelte e i rifiuti compiuti da ogni bambino nei confronti dei propri compagni di classe.

Gli indici sociometrici calcolati per ciascun soggetto sono:

- SC (*scelte compiute*): il numero totale dei compagni scelti da ciascun soggetto. Se il numero registrato è elevato, significa che il bambino si “proietta attivamente” nell’ambito del contesto classe, esprimendo il desiderio di avere numerose relazioni interpersonali positive;
- RC (*rifiuti compiuti*): il numero totale dei compagni rifiutati da ciascun soggetto. Se il numero ottenuto è elevato, si è in presenza di un bambino che tende a proporsi agli altri in modo minaccioso, con comportamenti che possono assumere caratteristiche di evidente ostilità;
- SO (*scelte ottenute*): il numero di scelte ottenute dal soggetto in esame;
- RO (*rifiuti ottenuti*): il numero di rifiuti ottenuti dal soggetto in esame;

Griglia di osservazione dei comportamenti centrati e non centrati sul compito (Soresi & Nota, 2001)

Partendo dall'analisi della matrice sociometrica, sono stati individuati, all'interno di ogni classe, un soggetto "target" (o rifiutato), cioè il bambino che ha ricevuto il numero maggiore di rifiuti da parte dei propri compagni, e un soggetto "di controllo" (o popolare), ovvero colui/colei che ha ottenuto il maggior numero di scelte. La *Griglia di osservazione dei comportamenti centrati e non centrati sul compito* (Soresi & Nota, 2001) è stata utilizzata per valutare il tipo e la quantità di relazione che si stabilisce all'interno della classe tra gli studenti in condizioni di vulnerabilità e i loro compagni. La procedura prevede sessioni di osservazione di 20 minuti a intervalli fissi di 2 minuti, realizzate in momenti diversi. Nella presente ricerca sono stati osservati i comportamenti relazionali ottenuti ed emessi dai bambini popolari e a rischio di esclusione sociale, individuati mediante il test sociometrico e i bambini con disabilità presenti nel gruppo classe. Sono state eseguite quattro sessioni di osservazione per ogni soggetto target o di controllo, due della durata di 20 minuti durante lo svolgimento delle lezioni e due della durata di 15 minuti durante l'intervallo, per una durata totale di 70 minuti per ogni bambino.

Le categorie utilizzate per la codifica dei comportamenti osservati sono le seguenti:

- a. Comportamenti positivi centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti dei compagni;
- b. Comportamenti negativi centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti dei compagni;
- c. Comportamenti positivi centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti;
- d. Comportamenti negativi centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti;

- e. Comportamenti positivi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti dei compagni;
- f. Comportamenti negativi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti dei compagni;
- g. Comportamenti positivi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti;
- h. Comportamenti negativi non centrati sul compito attivati dal soggetto nei confronti degli insegnanti;
- i. Comportamenti positivi centrati sul compito attivati dai compagni;
- j. Comportamenti negativi centrati sul compito attivati dai compagni;
- k. Comportamenti positivi non centrati sul compito attivati dai compagni;
- l. Comportamenti negativi non centrati sul compito attivati dai compagni.

4.4 Intervento

L'intervento implementato ha l'obiettivo di favorire processi di inclusione scolastica e di promuovere atteggiamenti positivi nei confronti di ipotetici compagni che presentano condizioni di vulnerabilità, in particolare di ipotetici compagni con disabilità visiva, autismo, proveniente dal Marocco e appartenente alla comunità rom, attraverso la tecnica del '*contatto immaginato*'.

L'intervento è stato condotto in due classi quinte della Scuola Primaria "G. Marconi" di Fontanafredda tra aprile e maggio 2019 e ha previsto tre diverse fasi: il *pre-test* condotto nel mese di aprile in entrambe le classi (sperimentale e controllo), l'*intervento* vero e

proprio, realizzato esclusivamente nel gruppo sperimentale nei mesi di aprile e maggio, e il *post-test* eseguito nel mese di maggio in entrambe le classi (sperimentale e controllo). Nello specifico, l'intervento è costituito da quattro incontri a cadenza settimanale, ciascuno della durata di circa 60 minuti. La classe sperimentale (5B) è stata suddivisa in tre sottogruppi da 7-8 bambini ciascuno, sulla base dei risultati emersi dalle "Rilevazioni Sociometriche". Di seguito viene descritta la struttura degli incontri, che è stata pensata per creare le condizioni necessarie affinché gli obiettivi venissero raggiunti.

4.4.1 Struttura degli incontri

All'inizio di ogni incontro è stato presentato il bambino/a con vulnerabilità, nello specifico i primi due incontri sono stati dedicati alla presentazione di due bambini/e con disabilità (menomazione visiva, autismo), mentre negli ultimi due sono stati descritti rispettivamente un/a bambino/a con esperienza di migrazione (Marocco) e uno/a appartenente alla comunità rom. Il genere del bambino o della bambina presentati è stato alternato nei diversi incontri (ad esempio: al primo incontro un bambino, al secondo una bambina, e così via).

Ogni incontro si fondava su un obiettivo specifico (vedasi *Appendice B*), articolato in *condizioni*, *prestazioni* e *criterio di padronanza*. Le *condizioni* sono le situazioni all'interno delle quali ci si aspetta che le prestazioni si manifestino; le *prestazioni* riguardano i comportamenti che ci si attende che il bambino manifesti al termine dell'attività, infine il *criterio di padronanza* è la qualità o quantità di prestazione che si vuole ottenere per considerare l'obiettivo raggiunto.

Ogni incontro prevedeva la seguente modalità: *presentazione in ottica positiva del bambino/a con menomazione (visiva, intellettiva) e del bambino/a con esperienza di migrazione (Marocco, comunità Rom), pubblicizzazione degli obiettivi; attività di contatto immaginato con specifiche domande-stimolo e conclusione*. A partire dal secondo incontro si iniziava con il *richiamo dei prerequisiti*, ovvero una sintesi dell'incontro precedente, per poi procedere con la presentazione del successivo bambino con vulnerabilità.

Nello specifico, nei due incontri sulla menomazione dopo una breve presentazione del/della bambino/a descritto in ottica positiva come loro ipotetico/a futuro/a compagno/a di classe, è stata spiegata la definizione di una menomazione, esponendo le possibili cause e caratteristiche e procedendo subito dopo con una '*verifica dell'apprendimento*' nella quale veniva chiesto ad alcuni bambini di ripetere e spiegare cos'è e come potremmo definire la menomazione appena trattata; in seguito sono state descritte alcune attività che il/la bambino/a era in grado di svolgere autonomamente, e altre in cui invece necessitava di un aiuto o semplicemente di più tempo. Si procedeva anche per questa sessione con una breve '*discussione e ripetizione*' per verificare l'apprendimento delle informazioni appena trattate, in cui venivano coinvolti e chiamati altri alunni del gruppo. Successivamente si introducevano le strategie per favorire la partecipazione e l'inclusione scolastica, legate alla menomazione visiva per il/la bambino/a con menomazione visiva (come: *chiedere se ha bisogno d'aiuto, comunicare verbalmente tutto quello che vogliamo condividere, decidere insieme giochi e regole ecc...*), e quelle sull'aspetto relazionale per il/la bambino/a con autismo (come: *semplificare le spiegazioni e le richieste difficili, fare esempi, dare suggerimenti, chiedergli/le pareri ecc...*).

Nei due incontri successivi che hanno avuto a che fare più strettamente con l'aspetto culturale dopo la presentazione dell'ipotetico alunno/a proveniente dal Marocco nel terzo incontro, e dell'alunno/a appartenente alla comunità Rom nel quarto e ultimo incontro,

venivano date indicazioni sulla cultura di appartenenza, sulla loro lingua, sulle loro usanze e tradizioni trattando tali differenze in un'ottica positiva, come occasioni per arricchire il personale bagaglio culturale. Anche in questi due incontri dopo una breve *'verifica dell'apprendimento'* in cui si chiedeva ad alcuni componenti del gruppo di riesporre alcune particolari caratteristiche culturali, religiose, linguistiche dei bambini provenienti da altri paesi, venivano presentati i punti di forza dello studente rispetto ad attività che era in grado di fare, rispetto alle sue preferenze e passioni, e anche rispetto alle difficoltà che avrebbe potuto incontrare nel contesto scolastico; procedendo di seguito con la ripetizione e discussione dei vantaggi che le differenze linguistiche, religiose, culturali portano con loro, e ricapitolando con altri bambini del gruppo sia le attività che amava fare, sia quelle in cui avrebbe riscontrato difficoltà.

Successivamente anche per questi/e due bambini/e sono state presentate alcune specifiche strategie per facilitarne la partecipazione tenendo conto delle difficoltà che potevano manifestare: nel/nella bambino/a proveniente dal Marocco la difficoltà era legata alla non conoscenza della lingua italiana e in particolare le strategie erano centrate principalmente per favorirne la partecipazione tenendo conto delle sue difficoltà linguistiche (come: *imparare frasi o parole nella sua lingua, usare più immagini, gesti, chiedere se ha capito ecc...*). Nel/nella quarto/a bambino/a presentato/a appartenente alla cultura Rom le strategie, invece, erano legate a supportarlo/a e aiutarlo/a nelle attività didattiche (come: *chiedere se ha bisogno d'aiuto, spiegare e far vedere come si svolge un esercizio, fare insieme i compiti per casa ecc...*) in quanto la letteratura suggerisce che spesso i bambini appartenente alla comunità Rom tendono a non frequentare assiduamente la scuola.

Dopo la descrizione del bambino con vulnerabilità, in tutti e quattro gli incontri gli studenti del gruppo sperimentale venivano invitati ad aggiungere altri esempi di attività che l'ipotetico compagno di classe sarebbe stato in grado di svolgere secondo loro; a pensare o

inventare altre strategie funzionali a favorire la partecipazione dell'alunno/a con vulnerabilità. In ogni incontro venivano dati ai bambini stimoli e spunti di riflessione soprattutto su cosa vuol dire partecipare e su come si potrebbe favorire la partecipazione di tutti in attività scolastiche e ricreative, enfatizzando tutti i vantaggi dell'eterogeneità di una classe, e come si può arricchire sempre più l'intreccio di relazioni presenti al suo interno. Infine, si è proceduto con la proposta dell'attività del contatto immaginato: si è chiesto ad ogni incontro ai bambini di immaginare ad occhi chiusi un'interazione positiva e di successo con il coetaneo o la coetanea con vulnerabilità protagonista dell'incontro.

I partecipanti hanno individualmente immaginato per circa due minuti di prendere parte a una competizione, assieme al nuovo ipotetico/a compagno/a di classe; di essere in squadra con lui/lei e di vincerla. Per favorire la generalizzazione del modello di interazione acquisito durante l'intervento, ad ogni incontro è stata proposta una sfida diversa: nel primo incontro si è presentato il compito di svolgere una *staffetta* assieme a un bambino o una bambina con menomazione visiva, chiedendo di immaginare quali strategie si possono attuare per vincere la gara insieme; durante la seconda sessione la competizione ha riguardato lo svolgimento di una *ricerca scolastica* assieme ad un/a ipotetico/a compagno/a con autismo da presentare alla classe; nel terzo incontro viene chiesto di immaginare di partecipare a una *gara di lego* assieme ad un bambino o una bambina proveniente dal Marocco e nel quarto di *comporre una storia* da mettere in scena nella recita di fine anno scolastico assieme a un/a coetaneo/a appartenente a una comunità Rom.

Al termine dell'attività di immaginazione venivano presentate quattro domande-stimolo aperte alle quali i bambini venivano invitati a rispondere dettagliatamente per rinforzare l'effetto del contatto immaginato e per favorire una riflessione sugli argomenti trattati durante l'incontro.

Le quattro domande presentate sono: *cosa vi siete detti tu e Federico/a? Quali strategie hai utilizzato per accordarti con lui/lei? Cosa avete fatto insieme per completare il percorso e raggiungere la meta? Qual è stato il momento più bello che hai condiviso con Federico/a?*

I partecipanti hanno risposto alle domande con la mia supervisione dove, in modo individualizzato, passando tra i banchi, aiutavo e stimolavo ognuno di loro a individuare e a scrivere proprio quelle strategie che erano state presentate e su cui avevamo ragionato e lavorato insieme nella prima parte dell'intervento in relazione alla specifica menomazione e difficoltà.

Al termine dell'esercizio, abbiamo letto a voce alta le risposte più pertinenti ed esaustive da me individuate coinvolgendo a rotazione tutti gli alunni presenti nel gruppo; le risposte sono state poi riportate su una lavagnetta per rileggerle insieme evidenziando e ripetendo, ancora una volta, tutte le strategie positive emerse.

Tra le risposte contenenti alcune delle strategie trattate insieme e altre originali strategie da loro inventate troviamo: per il/la bambino/a con menomazione visiva: *« ci siamo tenute per mano e ci siamo aiutate»*; *« tranquilla Fede, quando ci saranno delle curve ti avviserò io e tu dovrai solo correre, io sarò i tuoi occhi e ti avviserò.»*; per il bambino/a con autismo: *« Io e Francesco abbiamo deciso di fare un disegno»*, *« ci siamo messi d'accordo sull'argomento che piaceva a entrambi: la matematica»*, *« Abbiamo fatto tutto con calma e quando non aveva capito qualcosa glielo spiegavo lentamente e ci prendevamo un po' di tempo per fare una pausa.»*, *« gli ho spiegato le mie intenzioni lentamente e con chiarezza lui mi ha spiegato le sue proposte e poi abbiamo fatto un mix delle idee»*; per il/la bambino/a proveniente dal Marocco: *« io le parlavo attraverso dei semplici disegni e abbiamo deciso di fare una città lego»*, *« io montavo e lei leggeva le istruzioni in arabo e me le diceva con i gesti»*, *« In inglese gli ho chiesto qual era il suo gioco preferito, il suo*

film, cose così e a entrambi piaceva Minecraft» ; per il bambino/a appartenente alla comunità Rom: «abbiamo dipinto una scena e scritto la storia, lui scriveva la storia e io la dipingevo», «Lui mi ha guardato con un po' di timore negli occhi, ma io l'ho rassicurato dicendogli: "ci mettiamo al lavoro?"».

Tra i momenti più belli riportati dai bambini sono emersi:

«Quando abbiamo riletto il testo e lo abbiamo interpretato», «nel momento della costruzione perché' le dicevo qualche barzelletta e poi lei ne diceva a me e abbiamo riso molto», «stare con lui e giocare insieme», «allora io gli ho detto bravo più volte e alla fine abbiamo vinto un sacchetto pieno di caramelle che a ricreazione ci siamo divisi, abbiamo festeggiato e l'ho anche invitato a casa mia a fare un pigiama party».

Al termine della discussione di gruppo, ma anche durante i loro individuali interventi, i bambini sono stati rinforzati sia verbalmente che gestualmente per tutti gli aspetti positivi emersi dalle risposte; inoltre, per ogni alunno è stato enfatizzato almeno un comportamento positivo attuato durante l'incontro e l'intero gruppo è stato ampiamente rinforzato per l'impegno e l'attenzione mostrati durante la sessione.

4.4.2 Tecniche utilizzate

Durante gli incontri, sono state utilizzate alcune tecniche per favorire l'apprendimento dei concetti fondamentali; in particolare, il conduttore ha impiegato le *istruzioni*, le *esemplificazioni*, le *discussioni*, i *feedback* e i *rinforzi positivi*.

Le *istruzioni* sono state usate per spiegare cos'è una menomazione e il significato del termine partecipare, per promuovere riflessioni sul valore della partecipazione di tutti i compagni alle attività della classe; inoltre, sono state affiancate dalla presentazione di

slides con immagini e parole chiave. Esse sono risultate molto utili anche per il richiamo dei prerequisiti, cioè per riprendere i costrutti emersi nei precedenti incontri. Un'altra tecnica utilizzata è quella di fornire *esemplificazioni* sui concetti proposti, illustrando alcune attività che i bambini descritti potevano svolgere e che i partecipanti avrebbero potuto fare assieme a loro. I momenti di esposizione dei concetti sono stati alternati a occasioni di *discussione* e partecipazione attiva, durante le quali venivano poste ai bambini alcune domande per verificare l'apprendimento dei contenuti. È un metodo per favorire la partecipazione di tutti, coinvolgendo due o tre soggetti alla volta e facendo le domande in modo personalizzato, per evitare che rispondano sempre gli stessi. Le risposte adeguate venivano rinforzate dando *feedback individualizzati*, sia in modo verbale, attraverso frasi positive e complimenti, sia con comportamenti non verbali, attraverso i gesti e le espressioni del volto.

4.5 Risultati

4.5.1 Analisi in fase di pre-test

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative all'inizio dell'intervento negli atteggiamenti nei confronti delle quattro condizioni considerate (menomazione visiva, autismo, provenienza dal Marocco e appartenenza a una comunità Rom), nell'intenzione ad avviare relazioni di amicizia, nel grado di vicinanza, nella percezione delle caratteristiche di altri bambini, e negli indici sociometrici, sono stati condotti una serie di *t* test che hanno evidenziato i seguenti risultati:

- Atteggiamenti nei confronti della menomazione visiva: $t(31) = -2,287; p = .029$

- Atteggiamenti nei confronti della provenienza dal Marocco: $t(31) = -1,901; p = .067$
- Atteggiamenti nei confronti dell'autismo: $t(30) = -1.468; p = .153$
- Atteggiamenti nei confronti dell'appartenenza a una comunità rom: $t(31) = -1.881; p = .069$
- Intenzioni ad avviare relazioni di amicizia con coetanei con menomazione visiva: $t(31) = -1,233; p = .227$
- Intenzioni ad avviare relazioni di amicizia con coetanei provenienti dal Marocco: $t(31) = -1.121; p = .271$
- Intenzioni ad avviare relazioni di amicizia con coetanei con autismo: $t(29) = -.654; p = .518$
- Intenzioni ad avviare relazioni di amicizia con coetanei appartenenti a una comunità rom: $t(30) = -.722; p = .476$
- Vicinanza nei confronti della menomazione visiva: $t(31) = -.477; p = .637$
- Vicinanza nei confronti della provenienza dal Marocco: $t(31) = -.57; p = .573$
- Vicinanza nei confronti dell'autismo: $t(29) = -.149; p = .883$
- Vicinanza nei confronti dell'appartenenza a una comunità rom: $t(31) = -1.089; p = .285$
- Percezione positiva della menomazione visiva: $t(31) = -2,659; p = .012$
- Percezione positiva della provenienza dal Marocco: $t(31) = -.433; p = .668$
- Percezione positiva dell'autismo: $t(31) = -2,995; p = .005$
- Percezione positiva dell'appartenenza a una comunità rom: $t(31) = -2,007; p = .054$
- Scelte Compiute: $t(31) = .616; p = .542$
- Rifiuti Compiuti: $t(31) = -1,108; p = .276$
- Scelte Ottenute: $t(31) = .807; p = .426$
- Rifiuti Ottenuti: $t(31) = -.761; p = .452$

Nello specifico, il gruppo di controllo presenta atteggiamenti più positivi del gruppo sperimentale nei confronti di un ipotetico compagno con disabilità visiva, e una percezione più positiva nei confronti di un ipotetico compagno con disabilità visiva, con autismo e appartenente alla cultura rom. In tutte le altre variabili considerate non emergono differenze significative.

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

Scelte ottenute: $Z = -1.01, p = .312$

Rifiuti ottenuti: $Z = -.396, p = .692$

Comportamenti positivi attivati dal bambino nei confronti degli altri: $Z = -.775, p = .667$

Comportamenti positivi attivati dagli altri nei confronti del bambino: $Z = .000, p = 1$

Comportamenti negativi attivati dal bambino nei confronti degli altri: $Z = .000, p = 1$

Comportamenti negativi attivati dagli altri nei confronti del bambino: $Z = .317, p = .667$

4.5.2 Differenze tra pre-test e post-test

4.5.2.1 Atteggiamenti nei confronti delle quattro condizioni (menomazione visiva, autismo, provenienza dal Marocco, appartenenza a una comunità Rom)

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo negli atteggiamenti nei confronti di quattro condizioni (menomazione visiva, provenienza dal Marocco, autismo, appartenenza a una comunità rom), è stato condotto un disegno misto con una variabile *between subjects* (Gruppo: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e due variabili *within subjects* (Condizione: menomazione visiva, provenienza dal Marocco, autismo, appartenenza a una comunità rom; Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi ha evidenziato un'interazione significativa tra i fattori Gruppo x Tempo: Lambda di Wilks = .863; $F(1,29) = 4.611$; $p = .040$. Nello specifico, i confronti post hoc hanno evidenziato che, a prescindere dalla condizione, i bambini del gruppo sperimentale presentano in fase di post-test atteggiamenti più positivi rispetto ai bambini del gruppo di controllo (vedasi Tabella1).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Menomazione visiva	29,50	7,39	34,18	2,77	32,64	4,94	32,59	5,57
Esperienza di migrazione	29,07	7,78	33,35	3,81	33,43	5,71	32,12	5,83
Autismo	29,14	8,45	33,12	4,11	32,36	6,87	32,12	5,83
Comunità rom	28,50	8,67	33,76	3,73	32,21	6,60	32,00	7,15

Tabella 1: Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) degli *atteggiamenti* nei confronti di quattro condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test

4.5.2.2 Intenzione di avviare relazioni di amicizia con coetanei che presentano menomazione visiva, con autismo, provenienti dal Marocco, appartenenti a una comunità Rom

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo nelle intenzioni ad avviare relazioni di amicizia con coetanei che presentano le quattro condizioni oggetto di intervento (menomazione visiva, provenienza dal Marocco, autismo, appartenenza a una comunità rom), è stato condotto un disegno misto con una variabile *between subjects* (Gruppo: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e due variabili *within subjects* (Condizione: menomazione visiva, provenienza dal Marocco, autismo, appartenenza a una comunità rom; Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi non ha evidenziato interazioni significative tra i fattori Gruppo x Tempo o Gruppo x Condizione x Tempo (vedasi Tabella 2).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Menomazione visiva	11,57	2,98	12,63	1,93	11,36	2,62	12,44	1,79
Esperienza di migrazione	11,43	3,37	12,44	1,90	11,71	3,22	11,88	2,16
Autismo	11,07	3,29	11,94	2,41	11,21	2,97	11,19	1,64
Comunità rom	12,00	2,91	12,63	2,06	11,71	2,52	12,00	2,10

Tabella 2: Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) delle *intenzioni ad avviare relazioni di amicizia* nei confronti di quattro condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test

4.5.2.3 Vicinanza nei confronti delle quattro condizioni (menomazione visiva, provenienza dal Marocco, autismo, appartenenza a una comunità rom)

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo nella vicinanza nei confronti di quattro condizioni (menomazione visiva, provenienza dal Marocco, autismo, appartenenza a una comunità rom), è stato condotto un disegno misto con una variabile *between subjects* (Gruppo: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e due variabili *within subjects* (Condizione: menomazione visiva, provenienza dal Marocco, autismo, appartenenza a una comunità rom; Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi ha evidenziato un'interazione significativa tra i fattori Gruppo x Tempo: Lambda di Wilks = .869; $F(1,28) = 4.212$; $p = .05$. Nello specifico, i confronti post hoc hanno evidenziato che, a prescindere dalla condizione, il gruppo sperimentale mostra in fase di post-test una maggiore vicinanza nei confronti di coetanei con vulnerabilità rispetto al gruppo di controllo (vedasi Tabella 3).

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Menomazione visiva	6,86	2,60	7,56	1,26	6,86	2,28	7,63	1,46
Esperienza di migrazione	6,64	2,17	7,19	1,56	6,93	2,37	6,31	2,65
Autismo	6,57	2,77	6,94	2,32	7,00	2,42	6,63	2,47
Comunità rom	5,86	2,28	7,19	1,83	6,71	2,13	6,69	2,41

Tabella 3: Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) del *grado di vicinanza* nei confronti di quattro condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test

4.5.2.4 Percezione positiva di coetanei con menomazione visiva, con autismo, provenienti dal Marocco, appartenenti a una comunità rom

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo nella percezione positiva di coetanei che presentano le quattro condizioni oggetto di intervento (menomazione visiva, provenienza dal Marocco, autismo, appartenenza a una comunità rom), è stato condotto un disegno misto con una variabile *between subjects* (Gruppo: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e due variabili *within subjects* (Condizione: menomazione visiva, provenienza dal Marocco, autismo, appartenenza a una comunità rom; Tempo: pre-test vs post-test). L'analisi non ha evidenziato interazioni significative tra i fattori Gruppo x Tempo o Gruppo x Condizione x Tempo (vedasi Tabella 4)

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Menomazione visiva	5,71	2,02	7,39	2,00	6,71	1,82	7,61	1,46
Esperienza di migrazione	5,79	3,17	5,94	3,04	6,71	3,12	6,11	3,79
Autismo	5,79	2,29	7,61	1,54	6,07	1,86	7,61	2,20
Comunità rom	5,43	3,01	7,22	2,86	6,43	2,85	7,44	2,64

Tabella 4: Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) della *percezione positiva* nei confronti di quattro condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test

4.5.2.5 Indici sociometrici

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo negli indici sociometrici (Scelte Compiute, Rifiuti Compiuti, Scelte Ottenute, Rifiuti Ottenuti), è stato condotto un disegno misto con un fattore *between subjects* (Gruppo: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un fattore *within subjects* (Tempo: pre-test vs post-test).

L'analisi non ha evidenziato effetti di interazioni significative. (vedasi Tabella 5)

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Scelte Compiute	11,64	4,74	12,56	3,73	7,07	4,23	11,22	3,42
Scelte Ottenute	9,29	4,55	10,61	4,64	5,71	3,56	9,67	2,72
Rifiuti Compiuti	6,00	3,51	7,39	3,43	5,21	3,66	6,11	2,81
Rifiuti Ottenuti	6,07	3,91	6,94	3,80	5,43	3,69	5,33	2,99

Tabella 5: Punteggi medi (M) e deviazione standard (DS) degli *indici sociometrici* del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test

4.5.2.6 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. (vedasi Tabella 6)

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Scelte ottenute	0,26	0,45	0,36	0,49	0,31	0,47	0,30	0,46
Rifiuti ottenuti	0,43	0,50	0,39	0,49	0,36	0,49	0,36	0,49
Comportamenti positivi attivati dal bambino nei confronti degli altri	42,50	4,95	45,50	3,54	43,50	3,54	38,50	0,71
Comportamenti positivi attivati dagli altri nei confronti del bambino	16,00	4,24	19,50	2,12	19,00	4,24	20,00	5,66
Comportamenti negativi attivati dal bambino nei confronti degli altri	0,00	0,00	0,00	0,00	1,50	2,12	0,50	0,71
Comportamenti negativi attivati dagli altri nei confronti del bambino	0,50	0,71	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

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

4.6 DISCUSSIONE FINALE

Il progetto di intervento, svolto in due classi di scuola primaria e che prevede l'utilizzo della tecnica "*contatto immaginato*", ha lo scopo di promuovere l'inclusione sociale favorendo l'interazione tra gli studenti e possibili bambini con disabilità, con esperienze di migrazione e con appartenenza a una cultura diversa. In particolare, considerando la presenza di bambini con condizioni di vulnerabilità all'interno delle classi, si è cercato di rendere più positivi gli atteggiamenti e le interazioni sociali tra pari.

Come dimostrato in diversi studi, la promozione di atteggiamenti positivi nei confronti di pari con vulnerabilità durante la fascia d'età esaminata risulta essere rilevante poiché gli atteggiamenti sono ancora in fase di sviluppo e, quindi, facilmente plasmabili con le basi dell'inclusione (de Boer et al., 2014; Lindsay & Edwards, 2013).

Per quanto riguarda i risultati, in fase di post-test, nel gruppo sperimentale è stato riscontrato un aumento degli atteggiamenti positivi e del grado di vicinanza nei confronti di ipotetici bambini con vulnerabilità (menomazione visiva, autismo, provenienza dal Marocco, appartenenza a una comunità Rom).

I risultati ottenuti, nel gruppo sperimentale, negli atteggiamenti e nel grado di vicinanza possono essere legati al fatto che, nel corso degli incontri, si è posta l'attenzione alle capacità e ai punti di forza dei bambini con le vulnerabilità. Questo aspetto ha aiutato gli studenti a immaginare con maggiore facilità l'attività da svolgere insieme al bambino con vulnerabilità, e potrebbe aver favorito ipotetiche reazioni di vicinanza con relativa diminuzione di pregiudizi preesistenti. Osservando gli *outcome* ottenuti è possibile essere in linea con la letteratura che dimostra come gli interventi atti a diminuire i pregiudizi nei bambini, basati sulla teoria del "*contatto immaginato*", siano particolarmente efficaci (Aboud et al., 2012; Raabe & Beelmann, 2011; Skinner & Meltzoff, 2018; Ülger, Dette-Hagenmeyer, Reichle, & Gaertner, 2018).

Per gli studenti, quindi, immaginare di avviare una relazione positiva con un pari con vulnerabilità favorisce un cambiamento, a sua volta positivo, nelle rappresentazioni mentali. Come descritto da Kosslyn (2001) e in accordo con quello che avviene col contatto diretto, le rappresentazioni mentali possono migliorare la percezione e le emozioni, permettendo di sentirsi più in sintonia coi membri dell'*outgroup*.

Per agevolare gli atteggiamenti è stata messa in risalto l'importanza del considerare le diversità fisiche e culturali come valori aggiuntivi all'interazione, diversità che arricchiscono la relazione.

Non solo, con l'incremento degli atteggiamenti positivi e il grado di vicinanza verso i pari con vulnerabilità, si è facilitata l'interazione e lo sviluppo di un contesto più inclusivo all'interno della classe, ove già presenti bambini con vulnerabilità.

Nonostante i risultati positivi sopra descritti fanno ben sperare sull'efficacia dell'intervento, va precisato che nono stati riscontrate differenze significative tra pre- e post-test tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo in alcune variabili relative in particolare ai comportamenti relazionali nei confronti dei compagni con vulnerabilità e negli indici sociometrici. Nonostante questi risultati non siano significativi, nel gruppo sperimentale si osserva un incremento positivo rispetto alla fase pre-test e questo potrebbe suggerire la necessità di prevedere maggiori incontri o attività di generalizzazione tra un incontro e l'altro, in modo che i bambini possano essere allenati a mettere in atto i comportamenti positivi appresi durante le sessioni di intervento nei confronti dei pari.

In conclusione, un altro obiettivo dell'intervento è stato quello di far comprendere la ricchezza delle unicità di ognuno: accogliere le diversità di ognuno come unicità che rendono più ricco e più forte il gruppo classe. Il concetto dell'unicità come ricchezza dell'eterogeneità è alla base di una società inclusiva.

Da tali conclusioni si può affermare che i bambini che hanno partecipato al progetto di intervento, hanno acquisito le basi per diventare loro stessi agenti del cambiamento verso una società più inclusiva, che accolga le diversità come unicità da valorizzare e che promuova la partecipazione attiva di tutti i componenti.

Si è compiuto un piccolo passo verso una classe più inclusiva.

4.7 LIMITI E IMPLICAZIONI

Nella ricerca appena esposta, il contatto immaginato viene utilizzato per promuovere e favorire l'inclusione scolastica nei confronti di bambini con disabilità, con esperienza di migrazione e con appartenenza a culture diverse in una scuola primaria. È stata dimostrata l'efficacia della tecnica attraverso le analisi dei diversi *outcome*, che spaziano dalla conoscenza delle diversità al livello di vicinanza con i pari.

C'è la necessità, però, di mettere in evidenza anche i limiti di questo intervento.

Innanzitutto, considerando le risorse disponibili sono state prese in esame soltanto due classi: è possibile, quindi, notare con facilità il numero esiguo dei partecipanti alla ricerca (un totale di 45 bambini), facenti parte della medesima scuola (dato da considerare poiché non è possibile la generalizzazione dei risultati).

Inoltre, è stato possibile effettuare solo quattro incontri relativi a sole quattro vulnerabilità con specifiche caratteristiche. In future ricerche sarebbe interessante indagare un numero maggiore di tipi di vulnerabilità che rendono i bambini a rischio di esclusione dal gruppo classe.

Un altro aspetto è l'assenza di un *follow-up* eseguito dopo un certo periodo dalle fasi post-test; in modo da confrontare i risultati con i dati degli studi con bambini, nei quali è stato

evidenziato come gli effetti del contatto immaginato possano persistere da alcune settimane a diversi mesi (Vezzali, Stathi, Crisp, Giovannini et al., 2015).

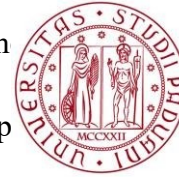
Infine, un aspetto che andrebbe considerato è quello di indagare più a fondo su come si modificano le relazioni all'interno della classe in seguito all'intervento del contatto immaginato.

Sarebbe utile arricchire e perfezionare questi interventi attraverso la collaborazione degli altri componenti della scuola, quali genitori, insegnanti e collaboratori scolastici e attraverso, anche, la partecipazione di associazioni e servizi della comunità. Un intervento completo che possa favorire non solo l'inclusione nel contesto scuola ma anche nei contesti familiari e comunitari.

Prendendo atto che i bambini e la loro identità si sviluppano fin dalla giovane età e i pregiudizi si formano fin da allora, sarebbe utile inserire questi interventi completi già nei percorsi scolastici, includendo interventi creati *ad hoc* per ridurre il pregiudizio (Aboud & Levy, 2000).

Infatti, nella nostra società sempre più eterogenea, questi tipi di interventi mirati alla diminuzione dei pregiudizi sarebbero molto importanti e determinanti per prevenire fin dall'inizio i conflitti tra i gruppi (Birthel, Di Bernardo, Stathi, Crisp, Cadamuro & Vezzali, 2019).

Conflitti fin troppo presenti nella società attuale, dai più vicini ai più distanti.



1. Quanto conosco le disabilità?

**Strumento per l’analisi delle conoscenze a proposito di alcune menomazioni e
disabilità**

Nota e Soresi (2014)

Istruzioni

Guardando le immagini, rispondere alle domande

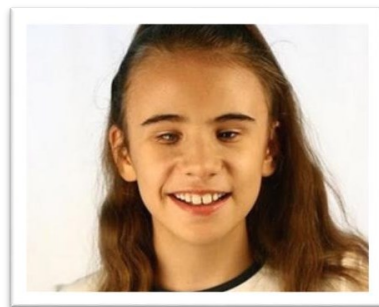


1) Questa bambina non può camminare, sai dirmi perché?

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

1.1) Anche se non può camminare, che cosa può fare questa bambina?

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



2) Questa bambina non può vedere, sai dirmi perché?

.....
.....

2.1) Anche se non può vedere, che cosa può fare questa bambina?

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

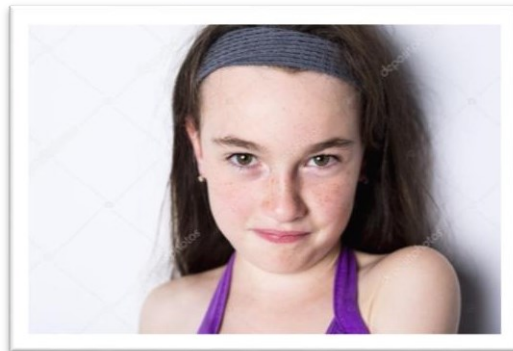


3) Questa bambina non può sentire, sai dirmi perché?

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

3.1) Anche se non può sentire, che cosa può fare questa bambina?

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



4) Questa bambina ha l'autismo, sai dirmi perché?

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

4.1) Anche se ha l'autismo, che cosa può fare questa bambina?

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

1. Come mi comporto con chi ha delle difficoltà

Nota e Soresi (2014)

Istruzioni

Qui di seguito vengono descritti delle bambine della tua età. Dopo aver letto la descrizione di ognuna rispondi alle domande che trovi sotto. Ricordati che non ci sono risposte giuste o sbagliate, quello che è importante è che tu risponda in base a quello che pensi veramente.

Nel rispondere ricorda che:

1 = 'completamente in disaccordo'

2 = 'in disaccordo'

3 = 'non so'

4 = 'in accordo'

5 = 'completamente d'accordo'

Federica, una bambina della tua stessa età, ha un grave problema visivo, e non riesce a vedere quello che le sta attorno come ad esempio gli oggetti e le persone. Federica ha anche alcune difficoltà negli spostamenti, nella lettura dei testi, in alcune attività di gioco. I maestri che Federica ha avuto quando era più piccola la descrivono come una bambina calma, molto partecipe alla vita di classe, e volenterosa, che faceva ciò che le veniva chiesto di fare con chiare istruzioni verbali. Pensando a Federica...

	1	2	3	4	5
1. Mi piacerebbe avere questa bambina come migliore amica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Riuscirei a svolgere un compito scolastico con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi farebbe piacere che questa bambina mi invitasse a casa sua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Andrei a giocare a casa di questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Inviterei questa bambina a dormire a casa mia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Inviterei questa bambina alla mia festa di compleanno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Durante la ricreazione farei compagnia a questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mi divertirei con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mi piacerebbe che questa bambina fosse mia vicina di casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Racconterei a questa bambina i miei segreti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mi metterei a parlare con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mi piacerebbe avere questa bambina come amica così come mi piacciono altri bambini/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mi andrebbe bene se questa bambina fosse mia compagna di banco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farei conoscere questa bambina ai miei amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Charifa è una bambina della tua stessa età, che è arrivata in Italia dal Marocco da qualche mese e fa molta fatica a parlare nella lingua italiana e, allo stesso tempo, fa fatica a comprendere quello che gli altri le dicono in italiano. Ha molte difficoltà sia nella lettura che nella scrittura. I maestri che Charifa ha avuto quando era più piccola la descrivono come una bambina socievole e tranquilla e che le piace partecipare alle attività scolastiche. Pensando a Charifa...

	1	2	3	4	5
1. Mi piacerebbe avere questa bambina come migliore amica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Riuscirei a svolgere un compito scolastico con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi farebbe piacere che questa bambina mi invitasse a casa sua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Andrei a giocare a casa di questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Inviterei questa bambina a dormire a casa mia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Inviterei questa bambina alla mia festa di compleanno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Durante la ricreazione farei compagnia a questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mi divertirei con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mi piacerebbe che questa bambina fosse mia vicina di casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Racconterei a questa bambina i miei segreti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mi metterei a parlare con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mi piacerebbe avere questa bambina come amica così come mi piacciono altri bambini/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mi andrebbe bene se questa bambina fosse mia compagna di banco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farei conoscere questa bambina ai miei amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Francesca è una bambina della tua stessa età, con l'autismo. Francesca fatica a capire e a fare alcune cose, ha difficoltà nel leggere e nel comprendere i testi scolastici più lunghi e difficili e a pronunciare bene le parole, a volte fa dei gesti strani. I maestri che Francesca ha avuto quando era più piccola la descrivono come una bambina che a volte ha difficoltà a stare con gli altri bambini ma anche che andare a scuola le piace molto, è ordinata, puntuale e desiderosa di partecipare a tutte le attività. Pensando a Francesca...

	1	2	3	4	5
1. Mi piacerebbe avere questo bambina come migliore amica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Riuscirei a svolgere un compito scolastico con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi farebbe piacere che questa bambina mi invitasse a casa sua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Andrei a giocare a casa di questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Inviterei questa bambina a dormire a casa mia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Inviterei questa bambina alla mia festa di compleanno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Durante la ricreazione farei compagnia a questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mi divertirei con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mi piacerebbe che questa bambina fosse mia vicina di casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Racconterei a questa bambina i miei segreti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mi metterei a parlare con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mi piacerebbe avere questa bambina come amica così come mi piacciono altri bambini/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mi andrebbe bene se questa bambina fosse mia compagna di banco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farei conoscere questa bambina ai miei amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vadoma è una bambina della tua stessa età, appartenente alla comunità rom. Talvolta non va a scuola e capita che non faccia i compiti per casa; a volte ha i vestiti trascurati, un po' sporchi. I maestri che Vadoma ha avuto quando era più piccola la descrivono come una bambina che le piace giocare con i compagni, è molto sportiva e attenta in classe. Pensando a Vadoma...

	1	2	3	4	5
1. Mi piacerebbe avere questa bambina come migliore amica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Riuscirei a svolgere un compito scolastico con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi farebbe piacere che questa bambina mi invitasse a casa sua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Andrei a giocare a casa di questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Inviterei questa bambina a dormire a casa mia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Inviterei questa bambina alla mia festa di compleanno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Durante la ricreazione farei compagnia a questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mi divertirei con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mi piacerebbe che questa bambina fosse mia vicina di casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Racconterei a questa bambina i miei segreti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mi metterei a parlare con questa bambina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mi piacerebbe avere questa bambina come amica così come mi piacciono altri bambini/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mi andrebbe bene se questa bambina fosse mia compagna di banco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farei conoscere questa bambina ai miei amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se al parco incontri una bambina che non conosci con un grave problema visivo,

sei contenta di conoscerla?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

vorresti giocare con lei?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

vorresti andare a mangiare un gelato insieme?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

Se al parco incontri una bambina che non conosci che si è appena trasferita in Italia dal Marocco,

sei contenta di conoscerla?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

vorresti giocare con lei?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

vorresti andare a mangiare un gelato insieme?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

Se al parco incontri una bambina che non conosci con l'autismo,

sei contenta di conoscerla?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

vorresti giocare con lei?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

vorresti andare a mangiare un gelato insieme?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

Se al parco incontri una bambina appartenente alla comunità rom,

sei contenta di conoscerla?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

vorresti giocare con lei?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

vorresti andare a mangiare un gelato insieme?

1	2	3	4	5
Assolutamente no	Probabilmente no	Forse si, forse no	Probabilmente si	Assolutamente si

Immagina che le barre qui sotto riprodotte indicano quanto ti senti vicina ad un'altra bambina. Per ciascuna delle barre, segna con una crocetta quanto ti senti vicina a lei. Nel rispondere ricorda che la parte destra della barra indica che ti senti molto vicina e la parte sinistra che ti senti poco vicina a lei.

2. Pensando ad una bambina con un grave problema visivo, segna con una crocetta nella barra qui sotto quanto ti senti vicina a lei



3. Pensando ad una bambina che si è appena trasferita in Italia dal Marocco, segna con una crocetta nella barra qui sotto quanto ti senti vicina a lei



4. Pensando ad una bambina con autismo, segna con una crocetta nella barra qui sotto quanto ti senti vicina a lei



5. Pensando ad una bambina appartenente alla comunità rom, segna con una crocetta nella barra qui sotto quanto ti senti vicina a lei



Qui sotto sono indicate una serie di parole. Pensando ad altre bambine segna con una crocetta tutte le parole che pensi che le caratterizzano.

Pensando ad una bambina con un grave problema visivo segna con una crocetta tutte le parole che pensi che la caratterizzano:

- Amichevole
- Carina
- Disponibile
- Poco amichevole
- Educata
- Felice
- Generosa
- Triste
- Pulita
- Gentile
- Poco disponibile
- Buona
- Diligente

Pensando ad una bambina che si è appena trasferita in Italia dal Marocco segna con una crocetta tutte le parole che pensi che la caratterizzano:

- Amichevole
- Carina
- Disponibile
- Poco amichevole
- Educata
- Felice
- Generosa
- Triste
- Pulita
- Gentile
- Poco disponibile
- Buona
- Diligente

Pensando ad una bambina con autismo segna con una crocetta tutte le parole che pensi che la caratterizzano:

- Amichevole
- Carina
- Disponibile
- Poco amichevole

- Educata
- Felice
- Generosa
- Triste
- Pulita
- Gentile
- Poco disponibile
- Buona
- Diligente

Pensando ad una bambina appartenente alla comunità rom segna con una crocetta tutte le parole che pensi che la caratterizzano:

- Amichevole
- Carina
- Disponibile
- Poco amichevole
- Educata
- Felice
- Generosa
- Triste
- Pulita
- Gentile
- Poco disponibile
- Buona
- Diligente

Una gita in pullman

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

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

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

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

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

Primo incontro

Il conduttore si presenta alla classe e spiega il motivo della sua presenza.

“Ciao bambini, io mi chiamo ... e nella vita faccio.... I vostri insegnanti mi hanno dato la possibilità di essere qui con voi per pensare insieme alle attività divertenti che potreste fare con compagni diversi.

Dopo essersi presentato procede ad illustrare brevemente l'attività:

“Come sapete ci vedremo per quattro incontri e ogni volta vi racconterò delle storie di bambini della vostra età che potrebbero essere inseriti nella vostra classe”.

Obiettivo del primo incontro

Condizioni alla richiesta di scrivere un'attività di gioco con un/una bambino/a con menomazione visiva

Prestazioni

Il soggetto: scrive un'attività di gioco con un/una bambino/a con menomazione visiva

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se il soggetto: scrive almeno un aspetto positivo dell'attività di gioco con un/una bambino/a con menomazione visiva

Pubblicizzazione dell'obiettivo

Il conduttore dell'attività introduce ai bambini gli obiettivi e le attività che verranno proposte in questa unità.

“Bene bambini, oggi vorrei presentarvi una bambina, Federica, che potrebbe venire nella vostra classe. Federica ha una menomazione visiva e vedremo insieme quante belle attività possiamo fare insieme a lei”.

Guida all'apprendimento

Istruzioni

“Come vi ho detto, Federica è una bambina della vostra età che potrebbe essere venire nella vostra classe che ha una menomazione visiva ... vediamo insieme cos'è una menomazione visiva”

Il conduttore dell'attività presenta la definizione del termine menomazione visiva e la legge ad alta voce (Allegato 1.1).

“Bene, questa definizione ci dice che la menomazione è un danno ... è come un problema che non permette ad alcune parti del nostro corpo di funzionare bene come dovrebbero. Per esempio, Federica ha un grave problema visivo e non riesce a vedere quello che le sta attorno come ad esempio gli oggetti e le persone. Una menomazione alla vista può esser dovuta a un danno genetico, alla cataratta (una specie di membrana fitta che si forma sugli occhi), all'uso di prodotti dannosi per gli occhi, a un danno al cristallino o alla cornea, come conseguenza di alcune

malattia come il diabete... può essere presente già dalla nascita o può comparire con l'avanzare dell'età.

Discussione e ripetizione

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

“Bene bambini, dunque abbiamo visto quale menomazione ha Federica: (nome bambino/a) mi potresti spiegare cosa è? Come potremmo definirla? ...

Istruzioni

Utilizzando l'allegato 1.2, il conduttore dell'attività fa molti esempi di attività che Federica può fare autonomamente e quelle in cui invece può avere delle limitazioni; invita i bambini a fare ulteriori esempi.

“Una persona con una menomazione può fare molte cose, compiere molte. Federica, ad esempio, sa fare molte cose... può parlare con i suoi amici e fare delle lunghe chiacchierate, può ascoltare con loro delle canzoni e cantare insieme, può partecipare alle discussioni in classe, può rispondere bene alle interrogazioni, può fare domande, può fare le flessioni, gli addominali, la cyclette, può confidarsi con un compagno,

Federica ha difficoltà invece in quelle attività che necessitano dell'uso della vista; quindi, magari farà fatica a correre in cortile con gli amici, giocare a calcio. E se la maestra decide ad esempio di spostarsi in un'altra aula può essere che i suoi compagni debbano aiutarla negli spostamenti perché lungo la strada non trovi degli ostacoli. Federica ha anche difficoltà a leggere dei testi ma se avrà a disposizione alcuni strumenti specifici potrà leggere e scrivere...

... Non è detto quindi che chi ha una menomazione visiva non riesce a fare alcune cose, può semplicemente aver bisogno di più tempo, o aver bisogno di un aiuto, avere quindi alcune limitazioni.

Discussione e ripetizione

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

“Bene bambini cosa potrebbe fare Federica? molto bene ... invece, in quali attività avrebbe delle difficoltà?”

Istruzioni

Il conduttore dell'attività presenta la definizione di partecipazione e fa esempi su come favorire la partecipazione di Carla, utilizzando l'allegato 1.2.

“Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità favorire la partecipazione di tutti i compagni in un'attività significa prima di tutto scegliere le cose insieme ai compagni, coinvolgere tutti nelle decisioni da prendere; in questo modo ognuno può proporre la sua idea, i suoi pensieri, i suoi desideri; ognuno dovrebbe sentirsi libero di far presente quello che vorrebbe fare. Dunque, significa anche partecipare alla scelta di quella proposta, poter sostenere i propri punti di vista di fronte agli altri, per poi scegliere le cose insieme. Per favorire la partecipazione di tutti, potremmo fare tante cose ... aiutare o cambiare 'le regole' di un compito o di un gioco per consentire anche a chi ha delle menomazioni come Federica di collaborare e partecipare alle cose che stiamo facendo... abbiamo già visto ad esempio che Federica ha difficoltà a leggere ma

se avrà a disposizione i testi in scrittura braille (in cui le lettere scritte sono in rilievo e si possono toccare), degli audiolibri e libri digitali, dei software specifici per il computer per la lettura potrà anche lei leggere come gli altri... magari i compagni potranno correggerla se sbaglia a scrivere sulla tastiera e leggergli ad alta voce le consegne se queste sono scritte ... (leggere quanto riportato nell'allegato 1.2).

Discussione e ripetizione

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

“Bene bambini cosa potremmo fare per favorire la partecipazione di Federica?”

Esercizio

“Allora bambini abbiamo visto insieme che Federica ha alcune difficoltà negli spostamenti, nella lettura, in alcune attività sportive e di gioco. Le maestre che Federica ha avuto quando era più piccola la descrivevano come una bambina calma, che sa controllarsi e che sa fare tantissime cose. Nella scuola in cui andava era molto partecipe alla vita di classe, manifestava interesse verso le attività da svolgere. È stata descritta anche come una bambina volenterosa, che faceva ciò che le veniva chiesto di fare con chiare istruzioni verbali.

Adesso pensate di fare una gara con altri compagni della classe in cui a gruppi di due dovete fare una staffetta. Tu e Federica siete in squadra insieme, e insieme a lei dovrai pensare a come raggiungere la meta... Vi divertite molto tu e Federica e alla fine siete i più veloci e bravi a completare il percorso e vincete la gara.

Adesso tieni gli occhi chiusi per due minuti e immagina questa situazione come se fosse un film. Pensa bene a come parli con Federica, a come ti metti d'accordo con lei per trovare la strategia vincente, cosa fai insieme a lei per completare il percorso e raggiungere la meta.

Adesso che hai pensato a questa situazione scrivi quello che hai immaginato”

Cosa vi siete detti tu e Federica?

Quali strategia hai utilizzato per accordarti con Federica?

Cosa avete fatto insieme per completare il percorso e raggiungere la meta?

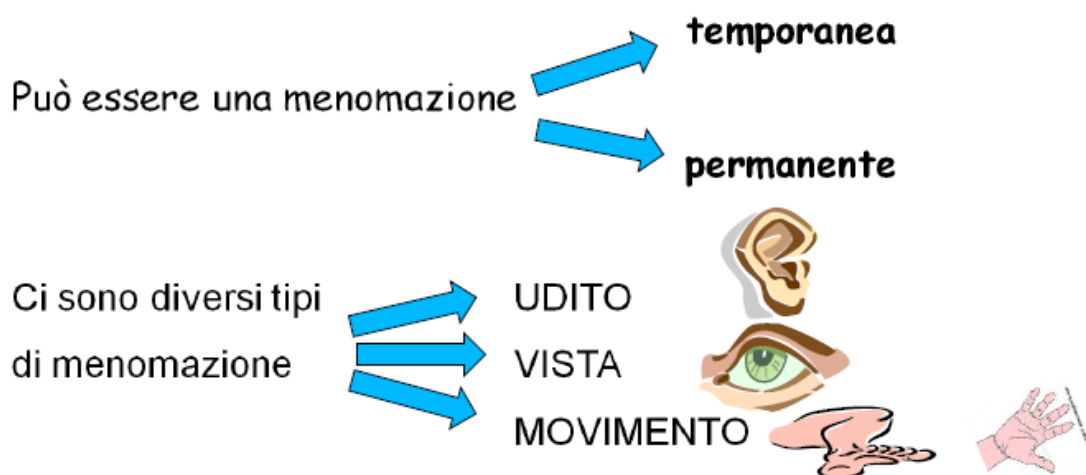
Quale è stato il momento più bello che hai condiviso con Federica?

Al termine dell'esercizio, stimolare i bambini a leggere quanto riportato rinforzando gli aspetti positivi. Scrivere alla lavagna gli aiuti e le strategie emerse.

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

Menomazioni

Riguardano danni agli organi, agli apparati, al sistema nervoso delle persone, all'udito, alla vista, all'apparato locomotore, ecc.. Possono essere transitorie o permanenti.

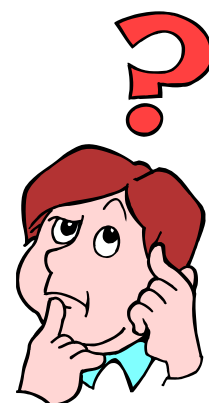


Alcune strategie per stare bene insieme

<i>Una persona con menomazioni visive può:</i>	<i>Per favorire la partecipazione è necessario:</i>
<p>Parlare e partecipare a dialoghi e discussioni verbalmente</p> <p>Riconoscere gli odori</p> <p>Ascoltare la lezione</p> <p>Ascoltare un film</p> <p>Se avrà a disposizione alcuni strumenti specifici come i testi in scrittura braille (in cui le lettere scritte sono in rilievo e si possono toccare) potrà leggere e scrivere</p> <p>...e tanto altro ancora</p>	<p>Chiedere se ha bisogno di aiuto</p> <p>Decidere insieme quale supporto fornire e quando</p> <p>Decidere insieme giochi e regole</p> <p>Comunicare verbalmente tutto quello che vogliamo condividere</p> <p>Presentare richieste in forma verbale</p> <p>Descrivere verbalmente gli oggetti e i luoghi in cui si è o con cui si sta giocando</p> <p>...e tanto altro ancora</p>

AIUTI

- Chiedere di che aiuto può avere bisogno
- Descrivere verbalmente gli oggetti e i luoghi in cui si è o con cui si sta giocando
- Comunicare verbalmente tutto quello che vogliamo condividere
- Comunicare verbalmente la presenza di ostacoli lungo il percorso
- Chiedergli prima se ha bisogno di aiuto
- Comportarsi con lui/lei come con gli altri compagni



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- *Abrams, D., Crisp, R. J., Marques, S., Fagg, E., Bedford, L., & Provias, D. (2008). Threat inoculation: Experienced and imagined intergenerational contact prevents stereotype threat effects on older people's math performance. *Psychology and Aging*, 23, 934–939.
doi:10.1037/a0014293
- *Agbenyega J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41–56.
http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html
- *Ainscow, Mel. «Towards Inclusive Schooling». *British Journal of Special Education* 24, n. 1 (6 gennaio 2003): 3–6. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00002>
- *Aksamit, D., Morris, M., & Leunberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53–59.
- Albuquerque, P., Inês G. Pinto, e Lea Ferrari. (2019) «Attitudes of Parents of Typically Developing Children towards School Inclusion: The Role of Personality Variables and Positive Descriptions». *European Journal of Special Needs Education* 34, n. 3, 369–82.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1520496>
- *Alghazo, E.M., & Naggar Gaad, E.E. (2004). Insegnanti di istruzione generale negli Emirati Arabi Uniti e loro accettazione dell'inclusione di studenti con disabilità. *British Journal of Special Education*, 31, 94e99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>.
- *Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York, NY: Addison-Wesley.
- *Alonso, T., Jesús, Simón, C., López-Valle, N., Ulate, M.A., & Biehl, M.L.(2019) «Classroom Coliving Climate: Nature, Measurement, Effects and Implications for Social Education. A Cross-Cultural Study». *Anales de Psicología* 35, n. 3, 424–33.
<https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.363501>.

- *Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 170-182.
- *Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139–149.
<https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
- 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* 10, n. 1 (gennaio 2017): 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>.
- *Augè, M. (2009). *Non luoghi: introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Balboni, G., & L. Pedrabissi. (2000). “Attitudes of Italian Teachers and Parents toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience.” *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 148–159.
- Bastart, J., Rohmer, O., & Popa-Roch, M. «Legitimizing Discrimination Against Students with Disability in School: The Role of Justifications of Discriminatory Behavior». *International Review of Social Psychology* 34, n. 1 (13 gennaio 2021): 1. <https://doi.org/10.5334/irsp.357>
- *Bauman Z. (2001). *La società dell'incertezza*. Il Mulino.
- *Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press Glencoe.
- *Bergamaschi, A. (2013). «Giù le mani dal mio amico». Considerazioni sul ruolo delle amicizie intergruppo negli atteggiamenti dei giovani francesi e italiani nei confronti dell'immigrazione. *Autonomie locali e servizi sociali*, 36(2), 265-278.
- *Bertini, P. «2003 Anno Europeo del Disabile: un'occasione per tutti». Apogeo Editore.
<https://www.apogeonline.com/articoli/2003-anno-europeo-del-disabile-unoccasione-per-tutti-patrizia-bertini/>.

- Birtel, M. D., Di Bernardo, G.A, Stathi, S., Crisp, R. J., Cadamuro, A. & Vezzali, L.. (2019)
 «Imagining Contact Reduces Prejudice in Preschool Children». *Social Development*, 28, 4.
 1054–73. <https://doi.org/10.1111/sode.12374>
- *Bocci, F. (2018). Contesti e scenari per l'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (Eds),
*L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola di II
 grado*. Roma: Roma tre-press.
- *Brewer, M. B., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on
 desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of
 desegregation* , 281-302, San Diego, CA: Academic Press.
- Brown, Hilary K., Hélène Ouellette-Kuntz, Rosemary Lysaght, e Philip Burge (2011) «Students'
 Behavioural Intentions Towards Peers with Disability». *Journal of Applied Research in
 Intellectual Disabilities*, 24, n. 4, 322–32. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00616.x>.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience.
Education, 125(2), 163–172.
- Butler R. S. & Hodge S. R. (2004) Social inclusion of students with disabilities in middle school
 education classes. *Research in Middle Level Education Online* 27.
<http://www.nmsa.org/Publications/RMLEOnline/tabid/101/Default.aspx>
- Cameron, L., Rutland, A., Turner, R., Nicolas, R. H., & Powell, C. (2011). «„Changing Attitudes
 with a Little Imagination“: Imagined Contact Effects on Young Children“'s Intergroup
 Bias», s.d., 11.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella
 percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- *Carter, I., Quaglia, C., & Leslie, D. (2010). 21. Enriching social work through interdisciplinary
 disability studies. *Collected essays on learning and teaching*, 3, 124-130.

- *Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228.
- Chiappetta Cajola, L. (2015) «Conditions, Standards and Practices of Inclusion for Children with Disabilities in Italian Infant School». *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, n. 12, 169–215. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-012-chia>
- *Chohan, B. (2018). The impact of academic failure on the self-concept of elementary grade students. *Bulletin of Education and Research*, 40(2), 13–25.
- *Chong S., Forlin C., & Au M.L. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- *Christ, O., Hewstone, M., Tausch, N., Wagner, U, Voci, A., Hughes, J., & Cairns, E. (2010). Direct contact as a moderator of extended contact effects: Cross-sectional and longitudinal impact on outgroup attitudes, behavioral intentions, and attitude certainty. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1662-1674.
- *Ciciurkaite, G. & Perry, Brea. (2017). Body weight, perceived weight stigma and mental health among women at the intersection of race/ethnicity and socioeconomic status: Insights from the modified labelling approach. In “*Sociology of Health & Illness*”, 40, 1, 18-37
- Consiglio, Arianna, Maria Guarnera, e Paola Magnano. (2014). «La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell’ipotesi del contatto a scuola», 11.
- Convenzione ONU, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx>
- *Cook S.W. (1962). The systematic analysis of socially significant events: a strategy for social research. *Journal of Social Issues*, 18: 66-84., DOI: 10.1111/j.1540-4560.1962.tb02201.
- *Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist*, 64(4), 231–240. <https://doi.org/10.1037/a0014718>

- Cuenot, M. (2018) «Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute». EMC - Medicina Riabilitativa 25, n. 1, 1–6. [https://doi.org/10.1016/S1283-078X\(18\)88533-9](https://doi.org/10.1016/S1283-078X(18)88533-9)
- *Cuminetti, A. «Effetto Pigmalione: Fenomeno Psicologico dell'Aspettativa», 4 maggio 2017. <https://www.psicosocial.it/effetto-pigmalione/>.
- *Dadds, M. R., Bovbjerg, D. H., Redd, W. H., & Cutmore, T. R. (1997). Imagery in human classical conditioning. *Psychological Bulletin*, 122, 89–103. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.122.1.89>
- *Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, 29–31
- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31–39.
- *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(3), 572–583. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>
- *De Caroli M. E., Sagone E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 9(1), pp. 41-59.
- *Del Bianco, Noemi, e Catia Giaconi. In azione: prove di inclusione. Milano: Angeli, 2018.
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., & Nota, L. (2019). *Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors* [Paper Presentation]. National Conference “Orientamento inclusivo e sostenibile: ricerche, strumenti, azioni” [Inclusive and sustainable career guidance: researches, instruments, actions]. University of Catania and Kore University.

- Di Maggio, I., Soresi, S. & Nota, L. (2015). Verso un'inclusione "senza se e senza ma", in L. Nota, M. C. Ginevra & S. Soresi, *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Cleup, 35-57
- *Dore' R., Dion E., Wagner S. & Brunet J.-P. (2002) High school inclusion of adolescents with mental retardation: a multiple case study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 37, 253–261
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>
- *Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- *Emerson E. & McVilly K. (2004) Friendship activities of adults with intellectual disabilities in supported accommodation in Northern England. *Journal of Research in Intellectual Disabilities*, 17, 191–197.
- *Evans, Gr. (2005). Measure for Measure: Evaluating the Evidence of Culture's Contribution to Regeneration. *Urban Studies*. 42
- *Evans, M.(1983) *Psicologia dell'educazione*. Milano: Unicopli
- Falanga, R., de Caroli, M.E., & Sagone, M.E. (2011). Attitudes towards disability: The experience of "contact" in a sample of Italian college students. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 91-99.
- Feddes, A. R., Noack, P. & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development*, 80, 377 – 390.

- Filosofi, F. & Venuti, P.(2019) «Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici». *Encyclopaideia* Vol 23, 81-95 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/10088>
- Fiorucci, A. (2014). «Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale». *Italian journal of special education for inclusion*, 2, n.1, 53–66.
- Fiorucci, A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161-178.
- Fiorucci, A. (2019), «Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID». *Italian journal of special education for inclusion* 7, n. 2, 271–93.
<https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>
- Fiorucci, A.(2016). «Inclusion in school. A study of pre- e in-service teachers' perceptions». *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, , 20-34
<https://doi.org/10.13128/FORMARE-19109>
- *Forlin C. (2010a). Re-framing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-10). Abingdon: Routledge.
- *Forlin C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), pp. 649-654.
- *Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York, NY: Routledge.
- *Forlin C., Chambers D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.
doi:10.1080/1359866X.2010.540850

- *Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? . *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331.
- *Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2018). Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 183–198. doi:10.1080/1034912X.2017.1363381
- Franco Basaglia. https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Franco_Basaglia&oldid=126247784
- *Freitas, E. M., L. N. Arroja, P. M. Ribeiro, and P. C. Dias. 2015. “Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.” [Parents’ Perception Regarding Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream Education.] *Revista Educação Especial* 28 (52): 443–458.
- *Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Ginevra, M.C., Carraro, F., Zicari, S. (2014). Psicologia positiva e bambini. In L. Nota & S. Soresi (Eds.), *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi* (pp. 7-21). Firenze: Hogrefe.
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S. & Nota, L. (2021). «Teachers’ Attitudes towards Students with Disabilities: The Role of the Type of Information Provided in the Students’ Profiles of Children with Disabilities». *European Journal of Special Needs Education*, , 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
- Ginevra, M. C., Vezzali, L., Camussi, E., Capozza, D. & Nota, L. «Promoting Positive Attitudes toward Peers with Disabilities: The Role of Information and Imagined Contact.» *Journal of Educational Psychology* 113, n. 6 (agosto 2021): 1269–79. <https://doi.org/10.1037/edu0000661>
- Ginevra, M. C., Santilli, S., Di Maggio, I. & Nota, L. (2020) «‘The Good Actions’: A Kindergarten Children Intervention to Promote Social and Inclusive Relationships». *European Journal*

of *Developmental Psychology* 17, n. 6, 855–76.

<https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1733961>

*Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. London:

Department of Education.

Greder, A. G., Kain, R.A., Lutz, O.K., & Miyazaki, R. N. «Why Can't We Be Friends: The Use of Imagined Contact in Changing Negative Attitudes Towards Outgroups», 2020, 18.

*Harwood, J., Paolini, S., Joyce, N., Rubin, M., & Arroyo, A. (2011). Secondary transfer effects from imagined contact: Group similarity affects the generalization gradient. *British Journal of Social Psychology*, 50, 180–189. doi:10.1348/014466610X524263

*Heyd-Metzuyanim, E., & Sfard, A. (2012). Identity struggles in the mathematics classroom: On learning mathematics as an interplay of mathematizing and identifying. *International Journal of Educational Research*. 51-52, 128-145.

Heyder, A., Südkamp, A. & Steinmayr, R. (2020), «How Are Teachers' Attitudes toward Inclusion Related to the Social-Emotional School Experiences of Students with and without Special Educational Needs?» *Learning and Individual Differences*, 77, 101776.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>

Hymel, S., & Katz, J. (2019). «Designing Classrooms for Diversity: Fostering Social Inclusion».

Educational Psychologist, 54, 4, 331–39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098>

*Husnu, S., & Crisp, R. J. (2010a). Elaboration enhances the imagined contact effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 943–950. doi:10.1016/j.jesp.2010.05.014

*Husnu, S., & Crisp, R. J. (2010b). Imagined intergroup contact: A new technique for encouraging greater inter-ethnic contact in Cyprus. *Peace and Conflict, Journal of Peace Psychology*, 16, 97–108. doi:10.1080/10781910903484776

*Husnu, S., & Crisp, R. J. (2010) «Imagined Intergroup Contact: A New Technique for Encouraging Greater Inter-Ethnic Contact in Cyprus.» *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 16, n. 1 , 97–108. <https://doi.org/10.1080/10781910903484776>

Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.

Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian journal of special education for inclusion* 7, n. 2, 271–93. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>

*ISTAT (2014). *Istruzione e formazione* [School and education].

<http://www.istat.it/it/files/2014/11/C07.pdf>

ISTAT <https://www.istat.it/it/files/2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>

*Jackson, M. F., Barth, J. M., Powell, N. & Lochman, J. E. (2006). Classroom Contextual Effects of Race on Children's Peer Nominations. *Child Development*, 77, 1325 – 1337.

Jobe, D., & Rust, J. O. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117, 148–154.

*Kanter A., Damiani M., & Ferri B. (2014). The Right to inclusive education under international law: following Italy's lead. *Journal of Inter-national Special Needs Education*, 17(1), 21-32.

*Kosslyn, S. M., Ganis, G., & Thompson, W. L. (2001). Neural foundations of imagery. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 635–642. <https://doi.org/10.1038/35090055>

*Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381–394.

*Levinas, E. (1961), *Totalità e Infinito*, tr. it. Jaca Book, Milano, 1980

*Leyens, J. Ph., Demoulin, S., Vaes, J., Gaunt, R., & Paladino, M. P. (2007). Infra-humanization: The wall of group differences. *Social Issues and Policy Review*, 1, 139–172.

*Leyens, J. Ph., Paladino, M. P., Rodriguez, R. T., Vaes, J., Demoulin, S., Rodriguez, A. P., & Gaunt, R. (2000). The emotional side of prejudice: The attribution of secondary emotions to ingroups and outgroups. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 186-197

- *Leyser, Y., & Kirk*, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International journal of disability, development and education*, 51(3), 271-285.
- *Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologiche e culturali*.
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation: An International Multidisciplinary Journey*, 35(8), 623–646. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
- *Link, B. G., & Phelan, J. C. (2013). Labeling and stigma. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health* (pp. 525–541). Springer Science + Business Media.
- *Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education. *International Journal of whole schooling*, 3, 22–38.
- *Magyar-Moe, J.L., Owens, R.L., Conoley, C.W. Positive Psychological Interventions in Counseling: What Every Counseling Psychologist Should Know. In “*The Counseling Psychologist*”. 2015;43(4):508-557.
- Maria Montessori. https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Maria_Montessori&oldid=126262895
- *McGuire, L., Rutland, A., & Nesdale, D. (2015) «Peer Group Norms and Accountability Moderate the Effect of School Norms on Children’s Intergroup Attitudes». *Child Development* 86, n. 4, 1290–97. <https://doi.org/10.1111/cdev.12388>
- *Medeghini, R. «l’inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni», s.d., 23.
- *Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
- *Murdaca, A.M, Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L’insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14(3).

- *Murdaca, A.M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa/Italian Journal of Educational Research*, 7(12), 99-120.
- *Nabors, L. A., & Larson, E. R. (2002). The effects of brief interventions on children's playmate preferences for a child sitting in a wheelchair. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(4), 403–413. <https://doi.org/10.1023/A:1020339004125>
- *Nikolarazi M. & de Rebekiel N. (2002) A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs, and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education* 16, 167–182
- Nota, L., & J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design. From practice to theory and from theory to practice*, pp. 183-199. Gottingen; Hogrefe.
- Nota, L., Di Maggio, I. & Soresi, S. (2015). Riflessioni, idee e proposte per la costruzione di contesti educativi, in L. Nota, M. C. Ginevra & S. Soresi, *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Cleup, 123-143
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015), *L'inclusione scolastica nel 21° secolo. Programmi per favorirla e sostenerla*. Padova: Cleup.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Cleup, p. 18
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2018). School inclusion of children with intellectual disability: An intervention program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(4), 439–446. <https://doi.org/10.3109/13668250.2018.1428785>
- Nota, L., Ginevra, M.C., & Soresi, S. (2019) «School Inclusion of Children with Intellectual Disability: An Intervention Program». *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 44, n. 4, 439–46. <https://doi.org/10.3109/13668250.2018.1428785>.
- Nota, L., Soresi, S., & Ferrari, L. (2014) What are emerging trends and perspectives on inclusive schools in Italy? , in J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner e B. Algozzine (a cura di),

Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice, London, Routledge, pp. 521-534.

*Orefice, P., & Cunti, A. (2005). *Multieda : dimensioni dell'educare in età adulta : prospettive di ricerca e d'intervento*. Liguori.

*Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes towards peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30–43.

<https://doi.org/10.1177/1096250613512666>

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751

Pinnelli, S. & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. IX. n. 1, <https://doi.org/10.30557/MT00080>.

Pinnelli, S. (2014). La Scala Rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla Formazione Inclusiva (SACIE-R) per la Misurazione delle Percezioni degli Insegnanti tirocinanti circa l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 67-84.

Portera, A. (2018) «Zygmunt Bauman e il bisogno di educazione interculturale». Educazione interculturale, n. 1 <https://doi.org/10.14605/EI1611809>

Quaranta, M. (2017). Zygmunt Bauman, la scuola in una società “liquida”. ADi.

<https://adiscuola.it/zygmunt-bauman-la-scuola-in-una-societa-liquida/>*Ramel S. (2014).

Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs ensei-gnants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.

Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). «Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences: Age

Differences in Prejudice». *Child Development* 82, n. 6, 1715–37.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x> .

*Ravenna, Marcella. «Psicologia sociale del pregiudizio», s.d., 29.

Romano, R. G. (2010) «Identità e alterità nella società postmoderna: quale dialogo?» *Quaderni di Intercultura* 1–24. <https://doi.org/10.3271/M06>

*Rosenberg M. J., Hovland C. I., (1960).
Cognitive, Affective and Behavioural Components of Attitudes.

*Rosenthal, R.(1968). “Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils’ Intellectual Development”

Rubini, M. (2003). Henri Tajfel: dai processi di categorizzazione al pregiudizio sociale. In A. Palmonari, & N. Cavazza (A cura di), *Ricerche e protagonisti della psicologia sociale* (p. 187-214). Bologna: il Mulino.

*Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L. & Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3-5 year old Anglo-British children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 699 – 713.

Sante De Sanctis. https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Sante_De_Sanctis&oldid=122752938

Santilli, S. (2021), «Linguaggio inclusivo nell’ambiente scolastico: esempi di attività», presentato al convegno “*INCLUSIONE SCOLASTICA e DISABILITA’ INTELLETTIVA: in che direzione andiamo?*”, Videoconferenza, 13 marzo 2021

Santilli, S., Di Maggio, I., Ginevra, M. C. (2019) «Il linguaggio dell’inclusione». In Nota, L., Mascia, M. & Pievani, T. (Eds.), *Diritti umani e Inclusione*. 119-34. Bologna: Il Mulino

Scopelliti, Gianni. (2006) «Chiamatemi per nome». In *Conoscere l’handicap, riconoscere la persona: la Pedagogia dei Genitori*.

Schachner, M. K., Peter Noack, Fons J. R. Van de Vijver, e Katharina Eckstein.(2016) «Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School-Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism». *Child Development* 87, n. 4, 1175–91.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12536>

- Sharma U., Forlin C., Loreman T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), pp. 773-785.
- *Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L., & Thompson, J. R. (2016). Reframing Educational Supports for Students with Intellectual Disability through Strengths-Based Approaches. In M. L. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability* (pp. 17-30). New York: Routledge.
- Soresi, S., (2007). *Psicologia delle disabilità*. Bologna: Il Mulino
- Soresi, S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Il mulino
- Soresi, S., & Nota, L. (2001). *La facilitazione dell'integrazione scolastica in: Facilitating school inclusion*. Pordenone, Italy: Erip Editrice.
- Stathi, S., & Crisp, R. J. (2008). Imagining intergroup contact promotes projection to outgroups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 943-957.
- *Stathi, S., & Crisp, R. J. (2010). Intergroup contact and the projection of positivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 580–591. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.04.002
- *Stathi, S., Crisp, R. J., & Hogg, M. A. (2011). Imagining intergroup contact enables member-to-group generalization. *Group Dynamics-Theory Research and Practice*, 15, 275–284. doi:10.1037/a0023752
- Steen, Tommy van, e Claire Wilson. (2020) «Individual and Cultural Factors in Teachers' Attitudes towards Inclusion: A Meta-Analysis». *Teaching and Teacher Education* 95. 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- *Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>

- *Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- *Tafa, E., and G. Manolitsis. 2003. "Attitudes of Greek Parents of Typically Developing Kindergarten Children Towards Inclusive Education." *European Journal of Special Needs Education*, 18, 2, 155–171. doi:10.1080/0885625032000078952
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Titzmann, Peter F., Alaina Brenick, e Rainer K. Silbereisen. «Friendships Fighting Prejudice: A Longitudinal Perspective on Adolescents' Cross-Group Friendships with Immigrants».
- *Shields N., Synnot A.J., Barr M., (2012) Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review, in "*British Journal of Sports Medicine*", 46
- *Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007b). Reducing explicit and implicit prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 369-388.
- *van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: a meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- *Vender, S. (2005). *Stigma interiorizzato e Vergogna*. Nòos. 11. 233-243.
- *Vertovec, S. (2010). Toward Post-Multiculturalism? Changing Communities, Conditions and Contexts of Diversity, *International Social Science Journal*, vol. 61, n. 199
- *Vianello, R., & Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29–43.
- *Villano P. (2003). *Pregiudizi e stereotipi*. Roma, Carocci editore

- *West, K., Holmes, E. & Hewstone, M. (2011). Enhancing imagined contact to reduce prejudice against people with schizophrenia. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 407–428. doi:10.1177/1368430210387805
- *Wong, D. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 70-82.
- *Wright, B. A. (1988). Attitudes and the fundamental negative bias: Conditions and corrections. In H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 3–21). Springer Publishing Company.
- *Wright, B. A., & Lopez, S. J. (2002). Widening the diagnostic focus: A case for including human strengths and environmental resources. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 26–44). Oxford University Press.
- *Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.73>
- *Yazbeck M., McVilly K. & Parmenter TR (2004) Atteggiamenti verso le persone con disabilità intellettiva: una prospettiva australiana. *Journal of Disability Policy Studies* 15, 97–111.
- *Zambelli, F. & Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q Sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 351–366. <https://doi.org/10.1080/0885625042000262505>
- Tropp, L. R. & Prenovost, M. (2008). The role of intergroup contact in predicting interethnic attitudes: Evidence from meta-analytic and field studies. In S. Levy and M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*, 236-248. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 427-441.

- Varrasi, S., & Hichy, Z. (2020) «Contatto, emozioni e atteggiamenti intergruppi nella relazione tra meridionali e settentrionali», *Annali della facoltà di Scienze della formazione*. Università degli studi di Catania, 19 , pp. 77-90
- Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., & Stathi, S. (2012). Migliorare gli atteggiamenti intergruppi impliciti ed espliciti utilizzando il contatto immaginato: un intervento sperimentale con i bambini delle scuole elementari. *Processi di gruppo e relazioni intergruppo*, 15, 203–212. doi:10.1177/1368430211424920
- Vezzali, L., Capozza, D., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Increasing outgroup trust, reducing inhumanization, and enhancing future contact intentions via imagined intergroup contact. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 437-440.
- Vezzali, L., Giovannini, D., Bergamini, G., Davolio, G., De Zorzi Poggioli, L. & Capozza, D. In-Mind Italia, IV, 20–26 <http://it.in-mind.org> ISSN 2240-2454
- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R.J. & Capozza, D. (2015). Confrontando contatto diretto e immaginario tra i bambini: effetti sugli stereotipi dell'outgroup e sulle intenzioni di aiuto. *Giornale internazionale di relazioni interculturali*, 49, 46–53.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.06.009>
- WHOQOL (1995), The world health organization quality of life assessment, Position paper from the World health organization. *Social science and medicine*, 41, 10
- Zannoni, Federico. «Stereotipi e pregiudizi etnici nei pensieri dei bambini», s.d., 29

* = opere non direttamente consultate

SITOGRAFIA

http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf

<http://kar.kent.ac.uk/27770/>

<http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.flc>

http://www.rivistadidattica.com/norme/norme_12.pdf

<https://gruppocrc.net/salamanca-grande-successo-della-conferenza-mondiale-sull-educazione/>

<https://people.unica.it/disabilita/files/2010/10/circolareMIUR.pdf>

https://www.aiditalia.org/Media/Documents/linee_guida_legge_170.pdf

<https://www.donlorenzomilani.it/lha-detto-don-lorenzo/>

<https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>

https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297_28.htm

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

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

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg>

<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx>

<https://www.parlamento.it/parlam/leggi/990681.html>

<https://www.passionepsicologia.org/la-teoria-del-linguaggio-di-vygotskij/>

<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3>

<https://www.sio-online.it/newsletter/proposito-inclusione-la-voce-del-mondo-della-scuola-questa-inclusione-vogliamo/>

https://www.wecanjob.it/archivio21_scuola-cosa-e-pdp-piano-educativo-personalizzato-a-chi-si-rivolge_0_618.html#:~:text=Il%20PDP%2C%20Piano%20Didattico%20Personalizzato,prese ntano%20delle%20esigenze%20didattiche%20specifiche.

