



# L'inclusione scolastica: atteggiamenti, partecipazione e benessere degli alunni

Quali caratteristiche ambientali e personali facilitano a scuola l'assunzione di atteggiamenti favorevoli all'inclusione degli alunni con disabilità o disturbi dello sviluppo?

 di **Mirella Zanobini**  15 minuti di lettura 04 agosto 2020

È ormai ampiamente condiviso che un'educazione orientata all'inclusione comporti vantaggi a livello di risultati scolastici e di competenze sociali per tutti i bambini con bisogni educativi speciali e non solo (Vianello, Lanfranchi, 2011; 2015). Tuttavia, diversi autori sottolineano come la semplice condivisione dello stesso ambiente scolastico non assicuri la qualità della partecipazione alla vita scolastica e talvolta nasconda dei fenomeni di micro-esclusione (Zanobini, 2013). Tipicamente, diverse ricerche hanno descritto il senso di solitudine e di scarsa accettazione esperiti dai bambini con sviluppo atipico. Tali percezioni trovano spesso conferma nelle risposte dei coetanei: studi che hanno impiegato metodi sociometrici per indagare le preferenze degli alunni hanno infatti rilevato come i bambini con disabilità siano oggetto di un minor numero di scelte da parte dei coetanei, soprattutto per quanto riguarda le attività ludiche. Questo aspetto è particolarmente importante, considerando che i rapporti sociali e i legami di amicizia sono cruciali per il benessere individuale, soprattutto in età evolutiva.

## Gli atteggiamenti dei coetanei

Ma quali sono i fattori che condizionano gli atteggiamenti dei compagni? Bisogna anzitutto sottolineare che gli atteggiamenti dei bambini, e spesso anche quelli dei genitori e degli insegnanti, differiscono in rapporto alle tipologie di disturbo: le disabilità fisiche, le difficoltà cognitive lievi, i disturbi sensoriali e di apprendimento sono generalmente associati a un atteggiamento maggiormente orientato all'inclusione, mentre tale tendenza è minore quando si tratta di problemi comportamentali o di situazioni più severe, che limitano fortemente la partecipazione sociale o che implicano elevate difficoltà nel soddisfare le richieste insite nelle attività da condividere.

Questo indica che il timore di trovarsi di fronte a situazioni difficili da gestire può condizionare negativamente i bambini, ma ci dice anche che il superamento delle paure può avvenire attraverso una maggiore conoscenza dell'altro e della sua situazione. Infatti, spesso le disabilità cosiddette "invisibili" incontrano maggiori resistenze di quelle "visibili", in quanto rendono meno facile capire l'origine di manifestazioni inaspettate o di comportamenti inconsueti. Le conoscenze che i bambini hanno sulle implicazioni e sulle conseguenze di diversi


disturbi, e ancor più le loro esperienze di vita, rappresentano contributi preziosi al formarsi di un atteggiamento che consideri le differenze individuali come risorse piuttosto che come limite: la presenza di una relazione di amicizia, o per lo meno la familiarità con i bambini che presentano bisogni speciali, sono infatti positivamente legate ad atteggiamenti inclusivi. Il rischio è quello di trovarsi talvolta di fronte a un circolo vizioso: un atteggiamento di indifferenza, o addirittura negativo, da parte dei compagni può portare chi si sente escluso a isolarsi o a manifestare il proprio disagio attraverso comportamenti problematici, e tali manifestazioni a loro volta vanno ad alimentare atteggiamenti e comportamenti poco orientati all'inclusione, che di fatto costituiscono un ostacolo alla partecipazione.

## Quali fattori per una reale partecipazione

Quali sono, dunque, gli aspetti psicosociali e ambientali che potrebbero favorire una reale partecipazione degli alunni con bisogni speciali?

Occorre anzitutto chiarire che quando si parla di partecipazione alla vita scolastica non ci si riferisce solo alle attività di classe, ai compiti e agli apprendimenti.

La partecipazione deve includere anche altri eventi, come feste, gite, recite, gruppi di studio o sportivi, relazioni con gli adulti e amicizie con i pari.



Atteggiamenti positivi, supporto e amicizia da parte dei compagni rappresentano un fattore che favorisce la partecipazione.

In sintesi, si può comprendere il livello di inclusione a scuola considerando in che misura, con che frequenza e in quante attività si realizza la partecipazione dell'alunno con disabilità, tenendo altresì conto dell'esperienza soggettiva di sentirsi accettato e coinvolto a pieno titolo nelle diverse dimensioni della comunità scolastica.

Come già sottolineato, atteggiamenti positivi, supporto e amicizia da parte dei compagni rappresentano un fattore che favorisce la partecipazione. Ma anche gli atteggiamenti, le conoscenze e le abilità degli insegnanti sono cruciali nel creare opportunità di partecipazione, nel prevedere ruoli positivi per i bambini con bisogni speciali e nel migliorare il coinvolgimento nella vita scolastica (Maciver *et al.*, 2019).

Inoltre, Kiel e collaboratori (2019), analizzando varie dimensioni del senso di autoefficacia di insegnanti tedeschi operanti in contesti scolastici inclusivi, hanno osservato come il gruppo con senso più positivo di autoefficacia contribuisse in modo significativamente più rilevante

nell'implementare tutti gli aspetti di un'educazione inclusiva, rispetto a gruppi con minor senso di autoefficacia.

È dunque cruciale che la formazione degli insegnanti offra solide basi affinché una reale condivisione del progetto educativo da parte di tutti si fondi sulla personale percezione di competenza, oltre che sulla necessaria adesione alle indicazioni normative. Come di fatto accade in alcune realtà scolastiche d'eccellenza, la necessità di una pianificazione personalizzata per parecchi alunni si può di fatto tradurre in un personale docente meglio formato e in una più ampia varietà di opportunità educative offerte a tutti gli studenti

## Ostacoli e barriere

Tuttavia, è inutile negare che gli impedimenti, le barriere, gli ostacoli possono essere molti, legati sia a fattori ambientali come la scarsa accessibilità degli spazi, delle informazioni, della comunicazione, sia a fattori personali come pregiudizi o scarse competenze sociali o ancora scarsità di interessi comuni (Woodgate *et al.*, 2019).

Un motivo di ostacolo, come evidenziato da molti autori, può essere rappresentato dalla forte dipendenza dagli adulti: in questo senso la figura dell'insegnante di sostegno, se percepita e utilizzata come "al servizio" dell'alunno con disabilità piuttosto che come insegnante dell'intera classe, può costituire un ulteriore elemento di emarginazione anziché «favorire quelle situazioni organizzative mirate a realizzare il processo di integrazione» (Barzaghi, 2019, p. 301; si veda anche Zanazzi, 2018), così come previsto dalla nostra legislazione.

Se a questo si aggiunge il fatto che anche il tempo fuori dalla scuola trascorso dagli alunni con disabilità è spesso vissuto più con gli adulti che con i coetanei (Woodgate *et al.*, 2019), si accentua il rischio di un mancato potenziamento delle capacità relazionali legato allo scarso esercizio, alla mancanza di quella naturale palestra costituita dai rapporti quotidiani.

## Strategie per l'inclusione

A partire dalla scuola, si può cercare di interrompere questo circolo vizioso, non solo attraverso un effettivo coinvolgimento di tutti gli insegnanti nel percorso educativo di tutti gli alunni, ma anche puntando a creare un clima di condivisione, mutuo aiuto e supporto, sia all'interno della classe sia fuori di essa. Su tali basi educative è possibile innestare un utilizzo efficace di strategie didattiche basate sul coinvolgimento attivo degli studenti e sulle attività di gruppo: il *peer tutoring* e il *cooperative learning*, per esempio, facendo leva sulle diverse potenzialità degli studenti, facilitano la cooperazione tra gli alunni anche in presenza di asimmetrie in alcune competenze (Zanazzi, 2018).

## Benessere e atteggiamenti verso l'inclusione

Come può la scuola coltivare e mettere a frutto conoscenze e strategie che spesso sono presenti nei bambini (si veda il riquadro qui sotto)?

È possibile ipotizzare che un clima positivo in classe, attento al benessere di tutti gli alunni, favorisca non solo il consolidarsi di atteggiamenti favorevoli all'inclusione più generalizzati, ma anche la messa in atto di strategie e comportamenti effettivamente inclusivi. I risultati di alcune ricerche ci dicono per esempio che il benessere soggettivo a scuola correla in modo significativo con, o addirittura consente di prevedere, la soddisfazione degli studenti, il senso di appartenenza alla scuola e l'impegno nelle attività scolastiche (Yang *et al.*, 2019).

Purtroppo non esiste una letteratura scientifica consolidata che metta in relazione il benessere degli alunni con i loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. Tuttavia, è possibile ipotizzare che la forte relazione riscontrata tra gli atteggiamenti inclusivi dei pari e il benessere negli studenti con specifici disturbi dell'apprendimento (Tobia, Marzocchi, 2011) possa caratterizzare anche gli studenti con sviluppo tipico. Dai primi risultati di una ricerca pilota condotta con bambini delle classi terza, quarta e quinta della scuola primaria emerge come alcune dimensioni del benessere a scuola misurato con il questionario QBS di Tobia e Marzocchi (2015) – soprattutto il rapporto con i pari e il senso di autoefficacia – siano più positive nei bambini che mostrano atteggiamenti più inclusivi. Un riscontro indiretto a questo risultato ci viene dagli studi che evidenziano come il clima scolastico nelle sue diverse sfaccettature (qualità delle relazioni con insegnanti e coetanei, connessione tra scuola e contesto di riferimento, percezione di partecipazione e appartenenza, opportunità per gli studenti di essere ascoltati e coinvolti nella vita scolastica) sia significativamente correlato con la soddisfazione scolastica degli studenti. Come precisa efficacemente Zanazzi (2018), una cultura inclusiva può realizzarsi solo quando l'inclusione è una realtà condivisa, non solo dallo staff degli adulti, ma anche dagli studenti. Potremmo aggiungere che una cultura inclusiva non può non oltrepassare i confini della scuola, in quel tempo extrascolastico dove spesso si consolidano rapporti interpersonali e vere e proprie amicizie e dove spesso prevale ancora una sensazione diffusa di isolamento nella percezione dei minori con disabilità e disturbi dello sviluppo (Woodgate *et al.*, 2019).

## Le “strategie” dei bambini nelle relazioni con i pari con disabilità

Spesso i bambini elaborano spontaneamente delle strategie per “accorciare le distanze” tra loro. Partendo da una rassegna dei lavori sull'argomento, Woodgate *et al.* (2019) riportano, tra le altre strategie:

- prendere iniziative quali salutare per primi o ingaggiare una conversazione;
- invitare a casa il compagno;
- essere perseveranti nelle interazioni, cercando di mettersi dal punto di vista dell'altro per superare le difficoltà;
- essere supportivi quando serve;
- coinvolgere il compagno nel gioco, con attenzione alle abilità che può mettere in campo e ai ruoli che gli sono più congeniali;
- adattare le modalità di gioco e/o le attività di tutti i partecipanti;
- valorizzare gli interessi comuni;
- passare del tempo insieme in attività collaborative;
- avere pazienza, dedicare più tempo alle attività;
- concentrarsi sulle somiglianze piuttosto che sulle differenze.

In sintesi, in molti casi i bambini si rendono conto che nelle relazioni e nelle amicizie che coinvolgono i pari con disabilità, ancor più che in altre relazioni, sono cruciali sia il senso di responsabilità personale sia una grande comprensione reciproca, intimità e fiducia.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barzaghi C. (2019), «Gli alunni con disabilità nella scuola di tutti. Il tortuoso percorso dall'integrazione all'inclusione», in Zanobini M., Usai M.C., *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo: elementi di riabilitazione e di intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Kiel E., Braun A., Muckenthaler M., Heimlich U., Weiss S. (2019), «Self-Efficacy of Teachers in Inclusive Classes. How Do Teachers with Different Self-Efficacy Beliefs Differ in Implementing Inclusion?», *European Journal of Special Needs Education*; doi: 10.1080/08856257.2019.1683685.
- Maciver D., Rutherford M., Arakelyan S., Kramer J.M., Richmond J., Todorova L. et al. (2019), «Participation of Children with Disabilities in School: A Realist Systematic Review of Psychosocial and Environmental Factors», *PLoS ONE* 14(1); doi: 10.1371/journal.pone.0210511.
- Tobia V., Marzocchi G.M. (2011), «Il benessere nei bambini con disturbi specifici dell'apprendimento e nei loro genitori: uno studio pilota con il questionario sul benessere scolastico – Versione per genitori», *Ricerche di Psicologia*, 4, 499-517.
- Tobia V., Marzocchi G.M. (2015), *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*, Erickson, Trento.
- Vianello R., Lanfranchi S. (2011), «Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class», *Life Span and Disabilities*, 14, 1, 75-84.
- Vianello R., Lanfranchi S. (2015), «Allievi con disabilità intellettive. Meglio in classe con tutti o nelle scuole speciali», in Vianello R., Di Nuovo S., *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento, 35-56.
- Woodgate R.L., Gonzalez M., Demczuk L., Snow W.M., Barriage S., Kirk S. (2019), «How Do Peers Promote Social Inclusion of Children with Disabilities? A Mixed-Methods Systematic Review», *Disability and Rehabilitation*, 24, 1-27; doi: 10.1080/09638288.2018.1561955.
- Yang U., Tian L., Huebner E.S., Zhu X. (2019), «Relations Among Academic Achievement, Self-Esteem, and Subjective Well-Being in School Among Elementary School Students: A Longitudinal Mediation Model», *School Psychology*, 34(3), 328-340; doi: 10.1037/spq0000292.

- Zanazzi S. (2018), «Does Mainstreaming Work? Teachers' Perspectives on Inclusive Education», *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(10), 55-69.
- Zanobini M. (2013), «Some considerations about inclusion, disability and special educational needs: A reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012)», *Life Span and Disability*, XVI(1), 83-94.