Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea
Magistrale

in Scienze del
Linguaggio

ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

Conoscersi nelle differenze per includere

Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità

Relatore
Prof.ssa Monica Banzato

Correlatore
Prof.ssa Francesca Coin

Laureando
Chiara Simionato
Matricola 828091

Anno Accademico
2015 / 2016

A mia madre, perché ha sempre creduto in me in ogni istante e gioiva per i miei successi.

A mio padre, perché trova la forza di sostenermi.

A mia sorella Marta e al mio futuro marito Nicola che mi sono sempre vicini.

A Laura e Margherita, che nei momenti di vera difficoltà si sono dimostrate le amiche più belle che si possono avere.

“Ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua capacità di arrampicarsi sugli alberi, lui passerà tutta la vita a credersi stupido.”

A. Einstein

INDICE

Abstract ..…… 8

Introduzione ..…….... 12

CAPITOLO I. LA DISABILITA' ……..…….. 15

1.1 La disabilità nella storia ….……...…… 15

1.1.1 La disabilità nell'epoca greco-romana .....……...….. 15

1.1.2 La disabilità nel Medioevo ……...…… 16

1.1.3 La disabilità nel mondo moderno ..…… 18

1.2 Definizione di disabilità ....……...…… 19

1.3 La popolazione con disabilità ……...…… 26

1.4 Gli alunni con disabilità nella scuola ....……...…….. 28

1.5 Le tipologie di disabilità …… 30

CAPITOLO II. L'INCLUSIONE ….……...…..…… 31

2.1 Le normative per l'inclusione e l'integrazione …..……...…… 31

2.2 Definizione di inclusione …….……...…….. 38

2.3 Le dimensioni dell'intervento educativo per l'inclusione …….…… 39

2.3.1 Il processo di inclusione nella scuola ……...…… 41

2.3.2 Il ruolo svolto dalla famiglia per l'inclusione ……...…….48

2.3.3 L'inclusione nella società …….. 48

CAPITOLO III. GLI ATTEGGIAMENTI NEI CONFRONTI DELLA DISABILITA' ……..…….. 51

3.1 La percezione sociale: come percepiamo gli altri …… 51

3.2 Le ricerche precedenti sugli atteggiamenti nei confronti della disabilità …...….. 53

3.2.1 Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità in età prescolare ……...…….. 54

3.2.2 Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità nella scuola Primaria ……..……...…… 56
3.2.3 Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità nella scuola Secondaria di primo grado ……..…… 58
3.2.4 Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità nella scuola Secondaria di secondo grado ……...…….. 60
3.2.5 Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità negli adulti ……...…….. 62

CAPITOLO IV. LO STUDIO ESPLORATIVO: STRUMENTI E METODO ...…. 65
4.1 Lo studio esplorativo: introduzione …..…… 65
4.2 Obiettivo e finalità dello studio …...……...…….. 66
4.3 Domande e ipotesi di ricerca ……...……..… 67
4.3.1 Prima ipotesi: gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità si modificano con l'avanzare dell'età ……...…….. 67
4.3.2 Seconda ipotesi: le esperienze di contatto favoriscono gli atteggiamenti di tipo inclusivo ……...……...… 68
4.4 Metodi e strumenti ……...……...….. 69
4.4.1 Il questionario ……...…….. 69
4.4.2 Modalità di intervento ……...…… 71
4.5 Partecipanti allo studio ……..……...…….. 72

CAPITOLO V. ANALISI DEI DATI ……...……. 74
5.1 Sezione uno: i contatti con persone con disabilità ……...…… 75
5.1.1 Conoscenza di persone con disabilità …..……..……... 75
5.1.2 Luoghi d'incontro ...……..…….. 76
5.1.3 Tipologie di disabilità ...…….... 78
5.2 Analisi degli atteggiamenti di tipo inclusivo …… 79
5.3 Sezioni due, tre e quattro: atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali ……..…… 86
5.3.1 Atteggiamenti a livello affettivo e comportamentale …….…… 89
5.3.2 Le esperienze personali …….. 93

5.3.3 Gli atteggiamenti a livello cognitivo ……...…….. 95
5.4 Gli interventi di informazione svolti nelle classi …….……...……. 96
5.5 La disabilità in famiglia ……..……..... 99
5.6 Termini più frequenti per parlare del rapporto con la disabilità ……...…… 102

CAPITOLO VI. DISCUSSIONE E CONCLUSIONE ……..…..…… 104
6.1 La prima ipotesi …… 104
6.1.1 Gli atteggiamenti inclusivi e l'accrescimento d'età ……...……. 104
6.1.2. Atteggiamenti dei bambini della scuola Primaria sono più inclusivi rispetto ai compagni delle scuole Secondarie? ……..... 105
6.1.3. I bambini della scuola Primaria hanno meno pregiudizi rispetto ai ragazzi più grandi? ……..…… 106
6.2 La seconda ipotesi …..……...….. 108
6.2.1 Conoscere una persona con disabilità porta ad avere atteggiamenti inclusivi? ……...……...… 108
6.2.2 Gli alunni che hanno compagni con disabilità, hanno meno stereotipi e pregiudizi rispetto ai coetanei che non hanno mai conosciuto persone con disabilità? 108
6.2.3 Gli alunni che hanno affrontato il tema della disabilità in classe, hanno atteggiamenti più inclusivi rispetto ai coetanei che non hanno mai ricevuto una formazione in quest'ambito? …...…...…….. 109
6.3 Osservazioni conclusive sul concetto di disabilità ……..……...…….. 110
6.3.1 Prima osservazione: disabilità in famiglia ……...……...…… 110
6.3.2 Seconda osservazione: termini utilizzati per parlare del rapporto con la persona con disabilità …….. 110
6.4 Limite dello studio e proposte per nuove ricerche …..…… 112
6.5 Conclusioni …..……...…… 112

Appendice ……..…….. 115
A. Presentazione del progetto alle scuole …...……...….. 116
B. Consenso informativo per i genitori …… 117
C. Questionario ……..……...…… 119

D. Domande per gli insegnanti ……..…….. 124
E. Risposte del questionario …….…… 128

Bibliografia ……...……...…….. 143

ABSTRACT

This work deals with a subject that has been much discussed: how people perceive and treat individuals with disabilities.

The study brings together a range of research and previous studies that have mostly investigated how genre, specific information and being acquainted with disabled people can influence the attitudes toward them in a particular age group.

Hong, Kwon e Jeon[1] in their research project analyze the children behaviour in relation to their previous experience with disabled people. The results show that more everyday contact increases positive attitudes towards disabled people.

The important issue of the personal experience is explored by Tirosh, Schanin and Reiter[2]: attitudes towards peers with disabilities were compared in groups of Israeli and Canadian children, using the CATCH scale. Results show how cultural factors appear to play a role in modeling children's attitudes toward their disabled peers: Israeli children, as opposed to Canadian children, expressed more positive general attitudes. This reflects a cultural acceptance of the disability, where personal experience with disabled people increases inclusive attitudes and positive perception of disability

The aim of this work is to test if these attitudes can be modified through personal experience with disabled people, and the effect that the age of the non-disabled person has on these attitudes; moreover we want to investigate if the development of some prejudices and stereotypes takes place in the age range of eight years to adult.

In the first chapter of this thesis I will explore how disability has been considered during history. I will show how in the ancient Greek and Roman societies disabled peopled were considered as people punished by god. In the Middle-aged disabled people where again considered the product of their mother's sins and couldn't play any role in society. Only during the Enlightenment the situation changed as they were considered people in

[1] S-Y. Hong, K.A. Kwon, H-J. Jeon, *"Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors"*, University of Nebraska-Lincoln, Faculty Publications from CYFS. Paper 30. (2014)

[2] E. Tirosh – M. Schanin – S. Reiter, *"Children's Attitudes Toward Peers with Disabilities: the Israeli perspective"*, 1997

need of social support. Though, this led to a paternalistic attitude which became predominant and reached modern society. I will then show how society and in particular Italian society managed – thanks to different and gradual regulations such as the Italian Constitution of 1948- to recognize disabled people as equal as non-disabled one. In the conclusion to the first chapter I will focus on the concept of being disabled and on the term disability itself to better understand the nuances of this term and its meanings. I will then examine the condition of disabled people inside a specific social context: the school. The school is one of the first context in which children learn social behaviors and should also be the first context in which – thanks to different reforms and regulations that bring disabled and non-disabled people children together - disabled and non-disabled people meet and socialize.

In the second chapter I will discuss the important topic of the inclusion of disabled people into society. I will explore the important difference between integration and inclusion. To better understand it, I will present different laws – from an Italian but also an international perspective - that during history promoted integration first and then inclusion and show how inclusion can take place in schools, family and society. I will underline how school can play an important role to educate children to be inclusive when dealing with disabled people. I will also explore how the family can help non-disabled and disabled people to brake down prejudiced and stereotypes. I will furthermore discuss methods that can help the inclusion of disabled people in these three ambiences. I will also underline how society still needs to work on the real inclusion of disabled people without following a paternalistic way of thinking.

Central will be once again the difference between inclusion and integration.In the third chapter I will examine deeper non-disabled people's perception of disabled one. To do so I will consider previous studies which were focused on how non-disabled people would behave when dealing with disabled one, I will take a look at the kind of attitudes and behaviours that people who are not disabled display towards disabled people. I will consider in particular how children in Kindergarten, Primary, Intermediate and Secondary school consider disabled people and how they react when socializing with them. A paragraph will also be dedicated to adults perception of disabled people. I will underline differenced and common points between these groups.

In the fourth chapter I will present my case study that starts from two main questions.

The first one regards age: can age play a distinctive role on non-disabled people's perception of disabled one? The second question concerns the contact with disabled people and wants to understand if it helps developing inclusion. In fact, much of the discomfort people fell about disability may stem from a lack of understanding: not enough people know a disabled person.

I will also explain important methods I have used to structure my case study such as the questionnaire that was given to answer to the two central questions. I will then specifically present the questionnaire that was given to children in Primary, Intermediate and Secondary Schools and to a sample of adults.

The questionnaire is based on previous studies; it has been developed and readapted for the Italian school, relying on the Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children Handicaps (CATCH) scale structure.

In the fifth chapter I will eventually analyze and compare the many and different questionnaires I have collected. I will summaries and represent data with the help of graphics and schemes. In the fifth chapter I will then expose the results of the questionnaires. The results - and in particular the answers of children frequenting the Secondary School - show how increasing age leads to a decrease in inclusive attitudes and an increase of prejudices and stereotypes. Children description of their relationship with disabled people as 'awkward', 'complicated' and 'difficult' reveal a general problem with accepting 'what is different'. This problem seems to underline how society in general is not totally inclusive and prejudices or stereotypes are still very common.

The study shows also how most of the classes involved in this study had already faced the definition of disability together with their teachers, but this method has not always developed inclusive attitudes. It seems that sporadic readings and discussions are not always enough to help non-disabled children understanding and accepting disable one.

Results also show that prejudices and stereotypes are greater among subjects who have never dealt with disabled people. When dealing with less known disabilities, it was noticed that prejudices, negative public attitudes and awkwardness about disability were also common among subjects who were acquatinted with disable people. These negative attitudes often affect the way people behave in particular situations or towards other people.

A good solution to this issue could be more everyday interactions and greater public

education about disability, which could increase understanding and acceptance of disabled people.

This study wants finally to provide new data regarding how non-disable people consider disable people, emphasizing the importance of promoting contacts between them. This work is addressed to operators, teachers and educators that deal with this problematic, so that they can help disabled individuals to be successful, to have opportunities in life, to pursue their passion and to be accepted by the society.

Introduzione

Questa tesi affronta un argomento ancora oggi molto dibattuto: l'atteggiamento delle persone normodotate nei confronti delle persone con disabilità.

Attraverso la somministrazione di un questionario ispirato alle domande e alla struttura della Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) scale utilizzate in diverse ricerche, sono stati raccolti i dati, in una scuola primaria e secondaria di I e II grado, volti a verificare come si modificano gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità con l'avanzare dell'età e la previa esperienza di contatto con esse.

Nel primo capitolo di questa tesi verrà presentata la storia del termine 'disabilità' e della considerazione delle persone con disabilità nelle diverse epoche, partendo da quella greco-romana, passando al Medioevo fino ad analizzare il termine nell'epoca moderna. Ogni epoca infatti riflette nel mondo della disabilità la propria visione della società: la persona con disabilità viene vista come un ostacolo al raggiungimento della perfezione e come un mostro nella società greco-romana; un castigo divino nel Medioevo e come "persona bisognosa di cure" con l'avvento del Cristianesimo. Solo nei periodi successivi si inizia a vedere in modo diverso la persona con disabilità, cioè come una persona da controllare e studiare. Con l'Illuminismo, infatti, inizieranno ad esserci studi sulle nuove malattie e sulla disabilità e nasceranno in quest'epoca le scuole per educarli. Nello stesso capitolo verrà poi definito il termine disabilità, considerando le classificazioni e le strutture proposte dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, passati dalla struttura dell'ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), per poi arrivare alla struttura dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute). Verrà infine visionato un quadro demografico sulla disabilità, basandosi sui dati raccolti dall'ISTAT, della popolazione con disabilità in Italia e la disabilità nella scuola.

Nel secondo capitolo si discuterà sulle normative che hanno portato a ciò che

consideriamo oggi con il termine inclusione, le leggi e le conquiste ottenute dal passato ai giorni nostri. Verrà analizzata anche la differenza che concetti come l'inclusione e integrazione assumono nella storia moderna e le dimensioni dell'intervento educativo per l'inclusione. In questo capitolo verranno presentati diversi interventi proposti a livello ministeriale e nelle scuole atti a favorire l'inclusione nella classe del bambino con disabilità, senza dimenticare il lavoro importante di cooperazione che deve essere fatto con la famiglia e con la società. Solo una stretta rete di informazione e collaborazione tra questi tre enti, importantissimi e centrali nella vita di ogni persona, infatti, dà la possibilità di far nascere una società in grado di includere persone con disabilità, e non solo esse, in tutto ciò che ci circonda, partendo anche da un sostegno maggiore alla famiglia.

Nel capitolo terzo verranno presentate le ricerche svolte precedentemente circa gli atteggiamenti delle persone normodotate nei confronti di quelle con disabilità. Il capitolo vedrà suddivise le ricerche secondo la fascia d'età studiata: bambini d'età prescolare, bambini della scuola dell'infanzia, della scuola primaria, ragazzi delle scuole secondarie di I e II grado ed infine studi svolti tra gli adulti.

Nel capitolo quarto verrà presentato il lavoro di ricerca. Verranno introdotte le finalità dello studio e i suoi obiettivi, volti a riportare l'attenzione sull'importanza di favorire opportunità di contatto con le diversità. Avvicinare le persone a questo tema cruciale, anche aiutandole a comprenderne determinati aspetti, può essere utile al fine di individuare alcune attività specifiche educative da adottare nelle classi.

Il capitolo quinto presenterà i dati più significativi ottenuti dai ragazzi al questionario creato sulla base della struttura della Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) scale.

Nell'ultimo capitolo, il sesto, verranno messi in relazione i dati analizzati riguardanti gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità e diverse variabili, tra cui l'età e la previa esperienza di contatto con persone con disabilità. I dati acquisiti attraverso la somministrazione del questionario atto a verificare gli atteggiamenti a livello cognitivo, comportamentale e affettivo, verranno rappresentati attraverso dei grafici con suddivisione per età e frequenza delle risposte. Dalle considerazioni esposte, emerge che le variabili di età ed esperienza di contatto si sono rivelate importanti nell'influenzare gli atteggiamenti inclusivi dei

partecipanti, tuttavia la loro influenza non si esprime in maniera diretta, ma passa attraverso il fattore conoscenza/informazione, portando alla luce una situazione piuttosto complessa. Alle prime due variabili proposte, infatti, ne andrebbero incrociate con altre, come ad esempio la consapevolezza di cosa sia la disabilità (a quanto pare avere un compagno con disabilità in classe non è sufficiente) e la differenza tra conoscenze formali (interventi educativi) e informali (esperienze personali).

Verranno infine esposti gli interventi educativi che sono risultati più efficaci per la promozione di atteggiamenti di tipo inclusivo nelle classi, i limiti dello studio e i termini che vengono più utilizzati dai ragazzi per raccontare il rapporto con una persona con disabilità.

Saranno presentati in appendice i documenti utilizzati per la realizzazione del questionario, le autorizzazioni e i grafici dei dati ottenuti per ogni domanda.

CAPITOLO I
LA DISABILITA'

1.1. La disabilità nella storia

Il tema della disabilità è un tema oggi molto attuale e dibattuto. Per poterlo affrontare in modo approfondito è necessario ripercorrerne la storia. Nel corso dei secoli, infatti, la percezione delle persone con disabilità è cambiata profondamente. Per citare alcune tappe, nell'antichità era considerato un castigo divino; nel '700 le persone disabili erano viste come soggetti bisognosi e sofferenti. Oggi invece ne vengono affermati i pieni diritti di cittadinanza. (Schianchi, 2009)

Da un punto di vista culturale è possibile sostenere che non siano solo gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità a modificare le loro condizioni di vita; infatti l'ignoranza, le superstizioni e anche la paura sono fattori che hanno contribuito all'isolamento di questi individui.

La situazione oggi è molto diversa rispetto al passato, ma ancora "la disabilità continua ad essere, in Italia e nel mondo, causa di gravi forme di discriminazione ed esclusione" perché la disabilità sfugge a ciò che noi consideriamo "normalità" (Schianchi M., 2009).

1.1.1 La disabilità nell'epoca greco-romana

Nel pensiero greco-romano la disabilità fisica era considerata in modo negativo: in una società basata sul culto del bello, la persona con disabilità suscitava disprezzo ed era considerata soggetta al castigo degli dei. Platone ad esempio suggeriva gli accoppiamenti tra persone sane, in modo da generare una città di individui perfetti. Aristotele invece sosteneva che la cura e la crescita dei neonati deformi erano uno spreco di energie e di risorse da parte della società. Nella società ellenica le persone con disabilità, coloro che

venivano considerati *mostri,* erano utilizzati come capri espiatori per placare l'ira degli dei durante carestie o eventi naturali funesti.

Seneca nel De Ira scriveva "<<Soffochiamo i feti mostruosi, ed anche i nostri figli, se sono venuti alla luce minorati e anormali, li anneghiamo, ma non è ira, è ragionevolezza separare gli esseri inutili dai sani>> […] soffocare poiché […] la morte di molti nati deformi era provocata in questo modo o per strangolamento" (Schianchi, 2009, p. 42). La comparsa della disabilità nel mondo greco-romano aveva una rilevanza pubblica e le decisioni non venivano lasciate alla famiglia, dal momento che questi individui non potevano essere utili alla collettività.

Il concetto di disabilità a quell'epoca era molto chiaro: significava collera divina ed era rappresentato da tutto ciò che si diversificava dalla normalità e da un corpo perfetto. Definivano "mostruose" le persone con deformità fisiche e venivano dunque rifiutati i corpi "non normali".

Partendo proprio da questo ideale, diverso era il destino delle persone ceche: ad esse infatti erano associati poteri soprannaturali e sensibilità non comuni. Diverso era il destino per le persone sorde: Aristotele riteneva che "le persone sorde fossero prive di ragione, non meglio degli animali selvatici, e dunque persone a cui non si potesse insegnare nulla" (Ferrucci, 2004).

Le persone con disabilità mentale venivano poco considerate e spesso isolate in quanto difficilmente gestibili. Nonostante ciò, questi individui suscitavano paura ma anche rispetto perché considerati depositari di virtù profetiche e poteri soprannaturali.

1.1.2 La disabilità nel Medioevo

La disabilità nel periodo medioevale mantiene un connotato negativo. Anche in questo periodo, come per la civiltà greco-romana, la nascita di un bimbo con disabilità era segno di un castigo divino di cui la colpa però era nota: venivano considerati figli del demonio o frutto dell'adulterio (Schianchi, 2009). In altre parole, la colpa ricadeva sulla madre: il figlio partorito non era altro che lo specchio degli errori e delle colpe della madre, nonché possibile figlio del diavolo e di spiriti maligni (Amendolagine, 2014).

Con l'avvento del Cristianesimo però si cominciano, nelle varie epoche, ad associare alla persona con disabilità anche altri aspetti mai considerati prima. Nel Nuovo Testamento si inizia a parlare dei disabili, nonché diventa "*la base religiosa e teorica di molte pratiche e molte istituzioni religiose che si sono occupate non solo dell'anima, ma anche dei corpi viventi e sociali delle persone con disabilità"* (Fonte: Schianchi, 2012).

Le persone con disabilità, raggruppate in questo periodo in un'unica grande categoria detta gli *infermi*, diventano il simbolo di chi non rispetta i precetti della Chiesa e delle debolezze umane e la disabilità si ritiene superabile invece con la fede e la carità verso i sofferenti.

> *"Ecco la mano del Signore è sopra di te: sarai cieco e per un certo tempo non vedrai il sole. Di colpo piombò su di lui oscurità e tenebra, e barcollando cercava chi lo guidasse per mano"*
>
> *(Atti, 13,11)*

Fonte: M. Schianchi, Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare, 2012.

Diverso invece era il destino per i "gobbi" e i "nani": essi diventavano giullari di corte, con il compito di divertire i nobili e i principi. Erano molto rispettati ed erano gli unici che potevano burlarsi del potere e del re, dicendo la verità e ciò che pensavano veramente perché erano considerati degli alieni, estranei a questo mondo (Schianchi, 2009).

Per quanto riguarda i *folli,* essi assunsero la funzione di portatori dell'eredità satanica e quindi dovevano essere isolati. È proprio in questo periodo che nascono i primi manicomi e gli ospedali per gli infermi. (Schianchi, 2009)

1.1.3 La disabilità nel mondo moderno

Nel Seicento e nel Settecento la disabilità si salda con la povertà, l'emarginazione e il vagabondaggio. Per creare e mantenere un ordine sociale chiaro, per queste persone vennero create delle strutture in cui poterle tenerle sotto controllo, assisterle ed educarle, in senso medico, lavorativo, morale e pedagogico per essere comunque utili alla società.

Chi era affetto da patologie gravi o creava difficoltà nell'essere rieducato, veniva allontanato dal mondo considerato "normale" rendendolo quindi innocuo. A differenza del Medioevo, in cui si era spinti ad accudire le persone con disabilità dalla carità cristiana, in questi secoli si era spinti dalla necessità di tenere sotto controllo ciò che veniva considerato anormale, puntando all'educazione dell'individuo e rendendolo oggetto di studi (Schianchi, 2009).

Con l'Illuminismo si inizia a riflettere sulla condizione della persona con disabilità, vedendola come persona che soffre e che ha necessità di essere accudita ed educata. Da qui iniziano gli studi sul corpo e la conoscenza delle malattie, così da poter sviluppare soluzioni adeguate per alleviare le sofferenze di queste persone.

In questi secoli si sviluppa anche una suddivisione della categoria "disabili": le persone da educare e che quindi possono comunque essere utili alla società da una parte e dall'altra le persone, come i malati di mente, da rendere inoffensive e da rinchiudere perché incurabili.

Nell'Ottocento, le persone con disabilità vivono, oltre all'educazione, un periodo di correzione: si provava a rendere normale ciò che era diverso. Con lo sviluppo di discipline mediche nascono le istituzioni di recupero atte a "normalizzare" le persone con disabilità in vista di una possibilità di diventare utili e produttivi per la società. La medicina inoltre riesce a comprendere meglio alcune malattie e menomazioni descrivendole dettagliatamente in modo da poter trovare delle soluzioni e delle cure (Schianchi, 2009).

Dal Novecento in poi, con l'avvento delle "grandi" guerre e dunque degli innumerevoli danni inflitti dai conflitti, l'handicap diventa di "massa" e quindi inizia ad essere considerata una condizione a cui dover trovare dei rimedi. Quest'idea viene supportata anche dal rapido evolversi della tecnologia: protesi, ausili, carrozzine,

macchine che spostano e raddrizzano l'asse del corpo vengono create in questo periodo per poter normalizzare ciò che era diverso (Schianchi, 2009).

Dal dopoguerra si sviluppa un sistema sociosanitario che ha il compito di assistere le persone con disabilità offrendo loro corrette cure e ausili necessari.

Inoltre, grazie al rapido sviluppo e ai progressi nella medicina e nella scienza, si è reso possibile un intervento più efficace nelle cure e nella produzione di farmaci, aumentando l'aspettativa di vita delle persone con disabilità. Questo allungamento della vita ha comportato però il comparire di altre disabilità nella vecchiaia e la nascita di nuove malattie e forme invalidanti. Oggi viviamo dunque in questa apparente contraddizione dettata della tecnologia che da una parte è causa di diverse forme di disabilità mentre contemporaneamente ne diventa anche la soluzione (Schianchi, 2012).

In Italia, la Costituzione e i suoi principi entrati in vigore dal 1948, stabiliscono la base dello stato sociale di oggi, garantendo per ogni cittadino l'uguaglianza dei diritti e dei doveri, indipendentemente dalla razza, dal sesso, dalla lingua e dalle condizioni personali e sociali. La persona con disabilità possiede, o almeno dovrebbe, gli stessi diritti di qualsiasi cittadino, senza alcuna discriminazione.

1.2 Definizione di disabilità

Nel corso della storia si è sempre cercato di trovare una giusta definizione e classificazione di ciò che è la disabilità. Molti termini sono stati cambiati ed utilizzati a seconda del contesto, ma per lo più si è cercato di classificare la disabilità marcando il confine tra chi è disabile e chi no, basandosi su una lettura degli attributi del corpo prima del loro agire sociale (Stella 2001; Lupton 1994; Galimberti 1983).

L'obiettivo era quello di avere delle definizioni standardizzate che potessero fornire criteri specifici a scopo conoscitivo e come base per i diversi interventi, sia medici che politici e sociali. La prima classificazione formulata nel 1970 dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) inserita nell'International Classification of Diseases (ICD) vuole individuare "le principali categorie, le frequenze e l'impatto di *cause morbose* che producono malattia e morte" (Schianchi, 2012, p. 230). L'ICD individua alcune sindromi e patologie delle quali fornisce le caratteristiche cliniche principali, le indicazioni diagnostiche e le loro cause. L'ICD si delinea come classificazione causale traducendo la

diagnosi delle patologie in codici numerici, favorendo la memorizzazione delle patologie. Questa classificazione però dimostra rapidamente i suoi limiti, portando così alla creazione di una nuova classificazione basata sull'individuo nel suo complesso e non sulla patologia, focalizzando l'attenzione non solo sulla causa ma anche sulle conseguenze della malattia. Viene così adottata la ICIDH[1] (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), la quale parte dal concetto di salute e benessere fisico piuttosto che dal concetto di malattia. Con l'ICIDH si definiscono e distinguono i termini che fino ad allora erano stati utilizzati senza un criterio comune. In Italia l' ICIDH è alla base della legge quadro 104 del 1992 (Ferrucci, 2004).

Questa classificazione innovativa si basa su tre concetti attraverso i quali vengono analizzate e valutate le malattie: la menomazione, la disabilità e l'handicap (Ferrucci, 2004). *Menomazione* (impairment), intesa come <<mancanza o un'anomalia delle strutture anatomiche, fisiologiche, psicologiche o delle loro funzioni>>, questo concetto è il più vicino alla realtà organica, essendo essa la manifestazione visibile di una patologia e costituisce un attributo individuale che non ha alcuna rilevanza sociale. La *disabilità* (disability) che si riferisce a <<qualsiasi mancanza di capacità o limitazione a svolgere un'attività nella maniera in cui è considerato normale compierla>>, è un concetto che presuppone un modello ideale e di misura dal quale la disabilità costituisce una deviazione, che diventa anche un limite a carattere metodologico poiché è complesso definire la soglia che separa ciò che è normalmente atteso e ciò che invece si discosta da esso. L'*handicap*, inteso invece come <<lo svantaggio e le difficoltà di un individuo riscontrate nell'ambiente circostante e dovuto dalla menomazione o alla disabilità che ne limitano l'assolvimento di un ruolo>>, è un prodotto dei due concetti precedenti ed è uno svantaggio che si verifica nell'impatto sociale (Gelati 2004). Dal 2001 però, durante l'assemblea dell'OMS, è stata accettata come valutazione standard una nuova classificazione chiamata Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute[2] (ICF). A differenza dell'ICIDH, che rappresenta più una sequenza e uno stato di conseguenze collegate una all'altra, l'ICF si basa sulle componenti della salute, individuandone gli elementi costitutivi piuttosto che valutare l'impatto di una menomazione o una malattia su di essa. Questa classificazione coinvolge

[1] Vedi immagine 1.

[2] Vedi immagine 2.

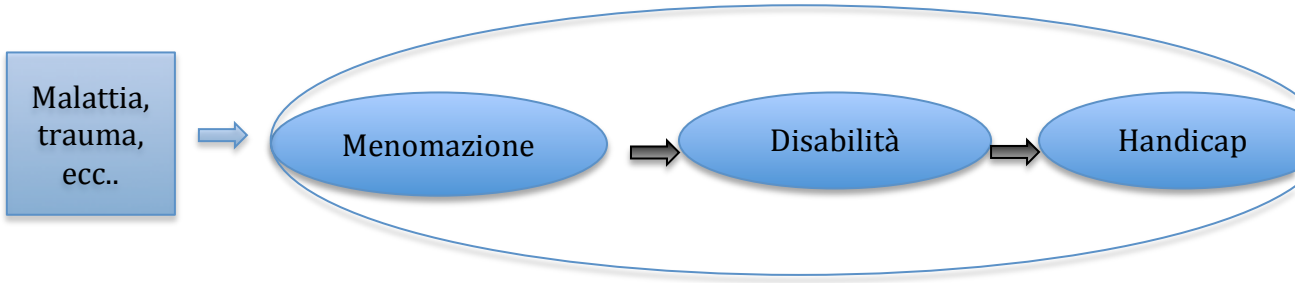
tutte le persone perché rappresenta il funzionamento umano e i suoi limiti: la disabilità viene qui considerata come la conseguenza dell'unione di diversi fattori, da quelli della salute dell'individuo, a quelli personali, fino a considerare i fattori ambientali. La novità di questa classificazione è quella di unire e integrare due visioni riguardanti la disabilità che fino ad allora erano sempre state separate. Questa classificazione infatti unisce in sé sia il modello medico che il modello sociale. L'approccio medico considera la disabilità come un problema personale, causa diretta della malattia o del trauma, ed è sull'individuo che bisogna intervenire attraverso cure, cambiamenti di comportamento e adattamento alla propria condizione. Contrariamente a ciò, l'approccio sociale trova nella stessa società la causa della disabilità, diventando non più un problema e una caratteristica dell'individuo ma una combinazione di molti fattori, tra i quali quelli ambientali creati dalla società. La classificazione ICF considera entrambi i modelli ritenendo fondamentale intervenire sia sull'individuo che sull'ambiente circostante in modo da poter migliorare anche i contesti di vita sociale e non (Ferrucci, 2004; OMS, 2005).

In questa classificazione vengono utilizzati dei termini più neutrali che sostituiscono i termini come "menomazione", "handicap" e "disabilità". Vengono infatti suddivisi i concetti fondamentali in due domini più ampi che si riferiscono a funzioni fisiologiche, azioni, compiti o aree correlate ad esse. L'ICF suddivide le informazioni in due parti: *Funzionamento e Disabilità* da una parte e *Componenti dei Fattori Contestuali* dall'altra. La prima è a sua volta suddivisa in (a) Funzioni e Strutture del Corpo, le quali si riferiscono alla classificazione delle funzioni corporee e la sua struttura, e in (b) Attività e Partecipazione, dominio in cui viene classificato tutto ciò che indica gli aspetti del funzionamento da un punto di vista individuale o sociale. Queste informazioni possono essere utilizzate poi per individuare un problema (termine legato al concetto di disabilità che contiene in sé molti aspetti, quali la menomazione, la limitazione delle attività o della partecipazione) o per aspetti correlati alla salute (termine collegato al concetto di funzionamento, comprendenti funzioni corporee, attività e partecipazione). La seconda parte dell'ICF-Fattori Contestuali- è composta principalmente da un elenco di Fattori Ambientali, cioè tutti gli aspetti del mondo che creano un contesto di vita dell'individuo e che dunque hanno un impatto sul funzionamento della persona. Può essere suddiviso a sua volta in due livelli: (a) individuale, che si riferisce a tutti gli aspetti ambientali personali all'individuo, luoghi in cui vive e persone con cui ha contatto diretto; (b)

sociale, che si riferisce invece alle strutture sociali e formali. Viene citato ma non riportato nell'ICF anche un insieme di Fattori Personali, il quale è molto legato alla cultura e alla società a cui un individuo appartiene. Questi fattori si riferiscono all'esperienza, ai fattori personali, alle abitudini di vita di un individuo che possono comunque contribuire alla classificazione della disabilità.

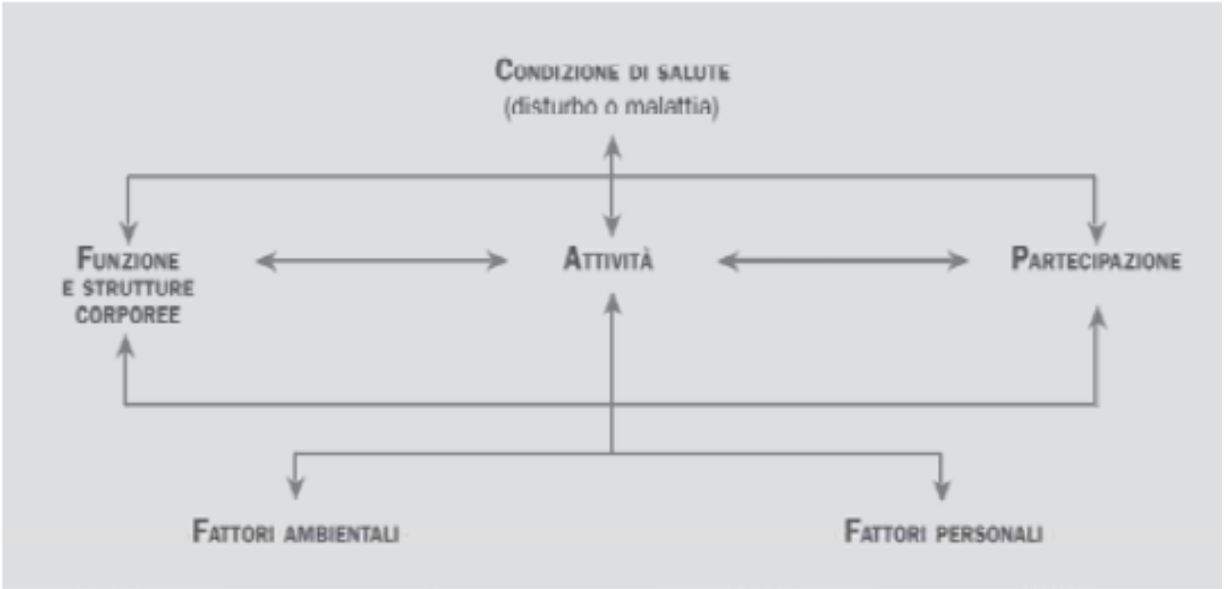
Il funzionamento e la disabilità di un individuo viene considerata, attraverso la classificazione ICF, come uno scambio tra le condizioni di salute e i fattori contestuali (OMS, 2005).

Immagine 1. Struttura ICIDH



Fonte: Ferrucci, schema ICIDH

Immagine 2. Struttura ICF



Fonte: ICF, versione breve

Riassumendo il concetto di "disabilità" può essere interpretato in svariate modalità ma è possibile racchiuderle in due principali visioni che si approcciano al termine "disabilità" con strutture diametralmente opposte. La prima, basata su un approccio medico, vede la disabilità come un problema individuale, come un prodotto delle difficoltà e delle caratteristiche proprie di una persona; la seconda è una posizione opposta alla precedente e vede nei fattori esterni la causa principe delle difficoltà e dei deficit delle persone, perché prodotti da dinamiche sociali che comportano esclusione, emarginazione (Ferrucci, 2004).

Come spiega Gelati M. nel libro *Pedagogia Speciale e Integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi* (2004), per molti anni il termine "disabile" è stato usato come sinonimo di handicap e dunque contestato perché sembrava dichiarare solamente la mancanza di abilità di un individuo senza evidenziare quelle che egli ne possiede, ponendo l'accento sul condizionamento negativo nella vita della persona. Qualche associazione ha proposto l'utilizzo del termine "diversamente abile", il quale definisce che l'individuo possiede delle abilità anche se esse sono differenti da quelle che solitamente hanno gli individui. Nel 2003 questo termine viene sostituito con una nuova nomenclatura: *diversabile*, termine che qui in Italia non è pienamente utilizzato se non in alcuni contesti e slogan. In una delle sue interviste, Claudio Imprudente afferma che "la conoscenza del soggetto va fatta partendo dalle abilità che possiede e non da ciò che non ha."(Gelati, 2004, pp 24-25), e di vedere la diversità come un'opportunità piuttosto che come un ostacolo.

La Convenzione ONU, nel 2006, ha introdotto una definizione di disabilità e di persona con disabilità che si allontana dalle definizioni suggerite negli anni precedenti. Propone infatti una definizione più ampia nella quale le minorazioni, intese come "differenze", non implicano e non si correlano obbligatoriamente con l'avvenuta dell'handicap, bensì l'handicap è causato da fattori esterni, quali comportamenti delle persone o fattori ambientali che influiscono sulla vita della persona e non le permettono di vivere in condizioni di uguaglianza nella società.

Sulla base di ciò, nel 2010 in Italia viene emanata la legge 170, la quale prende in considerazione tutti quegli alunni che hanno competenze intellettive nella norma ma che possono incontrare comunque delle difficoltà nel rendimento scolastico e

nell'apprendimento, definendo la categoria dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) caratterizzata da dislessia, discalculia, disgrafia e distortografia. Questa legge promuove per loro l'inclusione nella classe garantendo metodologie e strategie di intervento specifiche.

Con questa direttiva si fa presente inoltre che la disabilità non avviene esclusivamente attraverso una certificazione medica ma si può far riferimento anche al modello diagnostico dell'ICF. Proprio grazie al modello dell'ICF inizia ad aprirsi la strada un altro concetto di disabilità, supportato anche dalla teoria della *capability* introdotto dal filosofo Amartya Sen. Nella sua teoria infatti Sen dichiara che è necessario riflettere sulla capacità e possibilità di ogni persona di raggiungere lo stato di *well-being*: ogni persona per trovare il corretto stadio di benessere deve intersecare i propri funzionamenti (functionings), cioè i propri risultati fisici ed intellettivi come lo stato di salute, la nutrizione ecc, con i contesti e le condizioni esterne (capability) perché siano favorevoli alla propria capacità di funzionare e che diano la libertà di crescita o che compensino i deficit funzionali. (Booth, Ainscow, 2002, ed. italiana a cura di Dovigo e Ianes, 2008)

> *Functionings represent parts of the state of a person – in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life. The capability of a person reflects the alternative combinations of functionings the person can achieve, and from which he or she can choose one collection*
>
> *(Sen, 1993/b, p.31).*

Fonte: Corrado, F., Capacità e funzionamenti

Grazie a questa teoria, ai concetti proposti dal modello ICF che considera la persona nella sua intera totalità e alla consapevolezza che "gli alunni con disabilità si trovano inseriti in un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi"(Miur, 2012, p. 1), nasce il nuovo concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), inteso come qualsiasi ragazzo che in età evolutiva riscontra delle difficoltà nell'apprendimento, siano causate da una disabilità o dovute da un rallentato e scarso apprendimento.

Nel 2012 viene dunque emanata dal Miur una direttiva che definisce il panorama dei disturbi in modo più ampio rispetto alla legge 170/2010. In questo nuovo concetto, quello di Bisogni Educativi Speciali, vengono compresi anche la disabilità, i disturbi evolutivi specifici, nei quali rientrano i DSA, alunni con deficit del linguaggio e delle abilità non verbali, i deficit della coordinazione motoria e i deficit dell'attenzione e dell'iperattività; e vengono definite le indicazioni organizzative per l'inclusione della persona con difficoltà nell'apprendimento dovuta a situazioni di svantaggio, determinate da particolari contesti sociali, personali o ambientali (Miur, 2012).

UNESCO lo definisce in questo modo:

> *Il concetto di Bisogno Educativo Speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale.*
>
> Fonte: Booth, Index per l'inclusione, 2008

Con queste definizioni ci si riferisce a tutte quelle persone che in età evolutiva trovano difficoltà, ostacoli o rallentamenti nell'apprendimento a causa di qualche difficoltà nel loro functioning, sia a livello organico, biologico, sociale o familiare. Definire i BES significa dunque osservare e rendersi conto delle differenze e dei bisogni appunto di ogni alunno non per discriminarli, renderli differenti ed etichettarli attraverso diagnosi, ma bensì per poter rispondere in modo adeguato alle loro esigenze perché ogni persona nella sua vita può incontrare momenti che creano la necessità di "bisogni speciali".

In conclusione, l'obiettivo da raggiungere è quello di eliminare tutti gli svantaggi e pregiudizi che non permettono la piena inclusione della persona con disabilità, e di arrivare a pensare e vedere la diversità di ogni persona come una cosa normale e positiva, una risorsa positiva da cui potersi arricchire.

1.3 La popolazione con disabilità

Da qualche anno ISTAT e Censis si sono impegnati a trovare una metodologia adeguata per quantificare e identificare la popolazione con disabilità. Un'indagine di questo tipo è però sempre un'operazione difficile dal momento in cui il termine disabilità indica anche gli aspetti dell'interazione di un individuo e dell'ambiente circostante e la cultura in cui vive. Inoltre la nuova classificazione dell'ICF ha posto nuovi stimoli su cui riflettere, richiedendo anche una maggiore qualità di informazione su tale argomento. Le indagini svolte dall'ISTAT sono dunque molto difficili perché lo stesso argomento della disabilità è difficile da identificare e da quantificare.

Secondo le stime delle indagini ISTAT (ISTAT, 2009) la popolazione con disabilità in Italia nel 2004 è di due milioni e 600 mila, quasi il 5% della popolazione italiana e coinvolge soprattutto gli anziani e le donne (il 66,2 % delle persone con disabilità e il 6,1 % delle donne italiane). La ricerca ISTAT ha anche differenziato la presenza di persone con disabilità a livello territoriale: la disabilità è più presente nel Sud e nelle isole (rispettivamente un 5,2% e un 5,7% di incidenza), mentre al Nord la percentuale è molto bassa. La ricerca rileva inoltre che circa 700 mila persone presentano difficoltà nel movimento (l'1,3% della popolazione con disabilità), 217 mila (lo 0,4%) sono le persone che provano invece difficoltà nella sfera della comunicazione, dunque la cecità e la sordità.

Le ultime statistiche vedono il dato d'incidenza della popolazione con disabilità in aumento. Secondo i dati Censis (Fondazione Censis e Serono, 2010) si è verificato che il numero di persone con disabilità è passato da due milioni e 600 nel 2005[3], il 4,8% della popolazione italiana, a circa tre milioni e 200, il 5,6% della popolazione, nel 2013[4] fino ad arrivare ad oggi a quasi quattro milioni, dunque ad un 6,7% della popolazione italiana; si stima inoltre che nel 2020 arriverà a raggiungere i quattro milioni e 800, cioè il 7,9% della popolazione italiana. Sempre secondo i dati Censis, un italiano su 4 afferma che non ha mai avuto l'occasione di incontrare una persona con disabilità, probabilmente

[3] Vedi i dati raccolti dall'ISTAT nell'anno 2005, immagine 3

[4] Vedi i dati raccolti dall'ISTAT nell'anno 2013, immagine 4.

perché quando si pensa ad una persona con disabilità ci si riferisce alla disabilità motoria, dimenticandosi le disabilità intellettive.

Immagine 3. Popolazione con disabilità anno 2005

Tavola: Persone con disabilità di 6 anni e più per classe di età (per 100 persone con le stesse caratteristiche) per sesso - Totale Totale (Gerarchia Amministrativa) Anno 2005.

CLASSE DI ETÀ	SESSO		
	Maschi	Femmine	Totale
6-14 anni	1,6	1,6	1,6
15-24 anni	0,6	0,6	0,6
25-34 anni	0,7	0,6	0,6
35-44 anni	1,0	0,9	0,9
45-54 anni	1,4	1,3	1,3
55-64 anni	2,2	2,7	2,5
65-69 anni	4,3	6,5	5,5
70-74 anni	7,7	11,4	9,7
75-79 anni	13,4	20,8	17,8
80 anni e più	35,8	48,9	44,5
Totale	**3,3**	**6,1**	**4,8**

Fonte: ISTAT, disabilità in cifre: http://dati.disabilitaincifre.it

Immagine 4. Popolazione con disabilità anno 2013

Tavola: Persone con disabilità di 6 anni e più per classe di età (per 100 persone con le stesse caratteristiche) per sesso - Totale Totale (Gerarchia Amministrativa) Anno 2013.

CLASSE DI ETÀ	SESSO		
	Maschi	Femmine	Totale
6-14 anni	1,7	1,4	1,6
15-24 anni	0,6	0,8	0,7
25-34 anni	0,8	0,6	0,7
35-44 anni	1,2	1,1	1,2
45-54 anni	1,5	1,5	1,5
55-64 anni	2,4	3,2	2,8
65-69 anni	4,7	5,5	5,1
70-74 anni	7,0	11,4	9,3
75-79 anni	14,2	21,2	18,2
80 anni e più	32,5	49,1	43,3
Totale	**3,9**	**7,1**	**5,6**

Fonte: ISTAT, disabilità in cifre: http://dati.disabilitaincifre.it

1.4 Gli alunni con disabilità nella scuola

La scuola ha un ruolo molto importante per l'inclusione della persona con disabilità nella società. Le stime Censis mostrano ancora una volta come gli alunni con disabilità siano aumentati anche nella scuola. Dai 139 mila nell'anno scolastico 2010/2011[5] ai 150 mila nell'anno scolastico successivo[6], per arrivare a circa 154 mila nell'anno scolastico 2014/15, circa il 3,4% del totale degli studenti (vedi immagine 7).

Immagine 5. Alunni con disabilità nelle diverse scuole, a.s. 2010/2011

Tavola: Alunni con disabilità (valori per 100 alunni con le stesse caratteristiche) per ordine scolastico - Totale Totale (Gerarchia Amministrativa) Anno 2011.

ORDINE SCOLASTICO	Alunni con disabilità (valori per 100 alunni con le stesse caratteristiche)
Infanzia	1,2
Primaria	2,8
Secondaria primo grado	3,4
Secondaria secondo grado	1,8
Totale	**2,3**

Fonte: ISTAT, disabilità in cifre: http://dati.disabilitaincifre.it

Immagine 6. Alunni con disabilitò nelle scuole, a.s. 2012/2013

Tavola: Alunni con disabilità (valori per 100 alunni con le stesse caratteristiche) per ordine scolastico - Totale Totale (Gerarchia Amministrativa) Anno 2013.

ORDINE SCOLASTICO	Alunni con disabilità (valori per 100 alunni con le stesse caratteristiche)
Infanzia	1,3
Primaria	3,0
Secondaria primo grado	3,7
Secondaria secondo grado	2,0
Totale	**2,5**

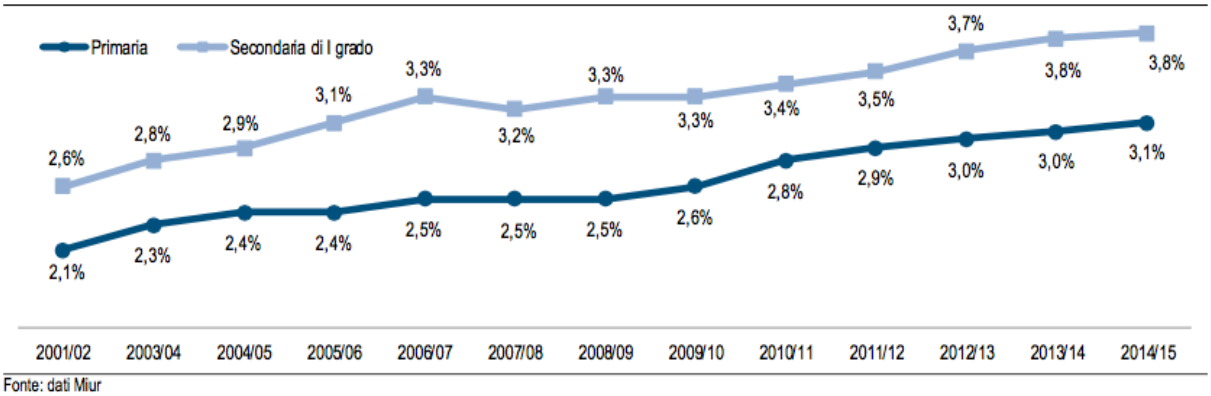
Fonte: ISTAT, disabilità in cifre: http://dati.disabilitaincifre.it

[5] Vedi i dati raccolti dall'ISTAT per l'anno scolastico 2010/2011, immagine 5.
[6] Vedi i dati raccolti dall'ISTAT per l'anno scolastico 2012/2013, immagine 6.

Gli alunni, secondo le cifre ricavate dall'ISTAT e dal Censis, sono circa 87 mila nella scuola primaria e 66 mila nella scuola secondaria. I maschi sono il 66,7% degli alunni con disabilità (Statistiche ISTAT; Fondazione Censis e Serono, 2010).

Immagine 7. Alunni con disabilità nelle classi primarie e secondarie

Anno scolastico 2014-2015, valori per 100 alunni



Fonte: dati Miur

Fonte grafico: ISTAT_ Statistiche Report 2014/2015

In entrambi gli ordini scolastici gli alunni hanno disabilità intellettiva, in media il 41,9% nella scuola primaria e il 49,8% nella scuola secondaria di I grado; disturbi dello sviluppo e del linguaggio, circa il 26% e il 21,4% degli alunni con disabilità (immagine 8).

Immagine 8. Tipologie di disabilità nella scuola primaria e secondaria nel territorio

Anno scolastico 2014-2015, valori per 100 alunni con disabilità

TIPOLOGIA DI PROBLEMA	Scuola primaria				Scuola secondaria di I grado			
	Nord	Centro	Mezzogiorno	Totale	Nord	Centro	Mezzogiorno	Totale
Cecità	0,7	2,0	1,1	1,1	0,7	1,2	0,8	0,8
Ipovisione	3,3	3,6	4,1	3,7	3,0	4,6	4,8	3,9
Sordità profonda o grave	2,0	1,8	2,3	2,1	2,0	2,7	1,2	1,8
Ipoacusia	3,1	2,5	3,6	3,1	3,2	3,5	4,0	3,5
Motoria	12,3	13,9	15,6	13,8	10,1	10,5	12,9	11,1
Apprendimento	15,8	19,6	24,3	19,5	19,8	25,1	23,7	22,1
Linguaggio	19,0	23,7	23,2	21,4	13,5	14,1	13,5	13,6
Sviluppo	24,5	27,1	27,3	26,0	21,1	20,7	21,2	21,1
Disabilità intellettiva	42,3	37,2	44,2	41,9	52,0	44,6	49,8	49,8
Attenzione e comportamentali	14,2	19,4	20,4	17,4	15,7	19,3	15,7	16,4
Affettivo relazionale	15,4	16,3	17,7	16,4	15,9	15,6	16,7	16,2
Altro tipo di disabilità	21,7	21,1	17,3	20,1	0,7	1,2	0,8	0,8

Nota: La somma per ripartizione è maggiore di 100 perché un alunno può avere più di una tipologia di problema.

Fonte: ISTAT_Statistiche Report 2014/2015

1.5 Tipologie di disabilità

Le categorie in cui viene considerata la disabilità in questa tesi sono quattro e comprendono le disabilità più conosciute e generali: disabilità motoria, disabilità intellettiva, disabilità relazionale e disabilità sensoriale.

La categoria *disabilità motoria* fa riferimento a tutte quelle persone che hanno difficoltà nel muoversi, sia per quanto riguarda lo spostamento e il deambulare, che il movimento di arti e altre parti del corpo. La categoria delle *disabilità intellettive* racchiude tutte quelle patologie e sindromi che hanno deficit a livello di sviluppo intellettivo, come ad esempio la Sindrome di Down o il ritardo mentale. La categoria della *disabilità relazionale* racchiude tutto ciò che comporta disagio e sofferenza nella sfera emotiva e sociale; comprende tutto ciò che è una compromissione in diverse aree dello sviluppo, come la capacità di interagire con gli altri, la capacità di comunicazione o la presenza di comportamenti o attività stereotipate, come ad esempio l'autismo, la sindrome di Asperger. La categoria della *disabilità sensoriale* comprende tutte le disabilità che impediscono il corretto funzionamento degli organi sensoriali, come ad esempio la sordità o la cecità.

CAPITOLO II
L'INCLUSIONE

2.1. Le normative per l'integrazione e l'inclusione

Il percorso per una vera inclusione delle persone con disabilità nel nostro Paese non sembra essersi ancora effettivamente ed interamente compiuto.

Se oggi siamo abituati a vedere le persone con disabilità frequentare la scuola nelle stesse classi che frequentano gli altri compagni normodotati, ad incontrarli durante le vacanze o ad osservarle muoversi con i mezzi pubblici o nei posti di lavoro, ciò è dovuto a lunghe e faticose lotte che hanno portato da un lato una maggiore consapevolezza dei diritti della cittadinanza, dall'altro hanno innescato un processo di riflessione e sensibilizzazione nei cosiddetti "normali" nei confronti delle problematiche affrontate dai primi. L'inclusione delle persone con disabilità infatti dipende molto dal contesto sociale, dal livello di crescita culturale della comunità e dei singoli, dall'elaborazione di norme e leggi che ne chiariscano modalità attuative, partendo dai principi fondamentali sanciti dalla Costituzione. È evidente che un ruolo fondamentale in questo contesto è stato assunto dalla scuola, luogo di istruzione ma anche di formazione sostanziale dell'uomo/cittadino (D'Alonzo e Ianes, 2007).

Sostanzialmente si possono individuare quattro tappe nel difficile percorso di inclusione: l'*esclusione* fino agli anni Sessanta, la *medicalizzazione* tra gli anni Sessanta e Settanta, l'i*nserimento* dal '71 agli anni Novanta e *l'integrazione e inclusione* dagli anni Novanta in poi (Gelati, 2004; TreeLLLe, 2011).

La prima tappa prende tutti gli anni che precedono gli anni '60 del 1900 ed è definito come periodo dell'*esclusione* dalla società. Basti pensare a come venivano considerate le persone con disabilità fino a quel momento nella storia: erano un ostacolo per la società civilizzata, un limite e un fattore da emarginare se non proprio da eliminare. Nel contesto

storico solamente nel periodo dell'Illuminismo si era iniziato a parlare di disabili senza provarne orrore, senza cercare di emarginarli o rinchiuderli nelle carceri o in luoghi ad essi dedicati (Schianchi, 2009; Ferrucci, 2004).

Nell'800 e nel '900, l'obbligo scolastico dà una svolta significativa alle prospettive di educazione delle persone con disabilità, portando ad un cambiamento degli atteggiamenti nei loro confronti: l'obbligo scolastico infatti sposta l'interesse degli studiosi su quegli studenti che non riescono ad apprendere.

Con la fine del XIX secolo e con la Riforma Gentile del 1928, in Italia tutti i soggetti con disabilità sono tenuti all'obbligo scolastico. Tuttavia vengono istituite le scuole speciali e le classi differenziali con programmi semplificati, creando non pochi problemi ai Comuni che faticavano già a sostenere le spese per i servizi scolastici degli alunni "normali" (Gelati, 2004).

Il secondo periodo della storia delle persone con disabilità, detto della *medicalizzazione*, inizia proprio con l'istituzione delle scuole e istituti speciali che accoglievano bambini e ragazzi "diversi". L'idea della separazione e dell'isolamento viene dunque sostituita dall'idea della medicalizzazione: i bambini disabili venivano portati via dalle famiglie e rinchiusi in istituti riabilitativi più che inseriti in un contesto scolastico/educativo. L'azione educativa era basata sul trovare una soluzione al deficit e al problema del bambino con disabilità: l'insegnante chiedeva informazioni e consigli per l'educazione dei bambini ai medici, i quali categorizzavano il bambino attraverso delle etichette che avrebbero dovuto consentire di trovare l'intervento riabilitativo più adatto. In questi anni la persona con disabilità viene considerata solo per le sue difficoltà e la sua malattia: venivano stilate diagnosi e rilasciate certificazioni che fotografavano più le carenze del bambino che elementi positivi a sua disposizione (Gelati, 2004).

Con la fine degli anni '60 si conclude anche la fase definita di *medicalizzazione*. Il ministero della Pubblica Istruzione intervenne nel 1962/63[1] con due circolari con le quali assegnava ai servizi medico-psico-pedagogici il compito di individuare i soggetti per la scolarizzazione separata, e dunque i soggetti da destinare alle scuole speciali, e quelli che invece potevano accedere alle classi differenziali all'interno del plesso comune. Si leggeva nella C.M 934/6 del 1963 che gli alunni che presentano *"lievi anomalie di carattere, […] o con quoziente d'intelligenza di poco inferiore alla norma"* (M. Gelati, 2004, p. 46)

[1] Circolare n. 4525 del 9 luglio 1962 e Circolare n. 934/6 del 2 febbraio 1963.

potevano essere inseriti nelle classi differenziali le quali, con un minor numero di alunni, consentivano di recuperare l'apprendimento per poter essere reinseriti in breve tempo nella scuola "comune".

Gli anni '70 segnarono un cambiamento profondo in questi ambiti e si arrivò ad una significativa riduzione degli istituti speciali. Come spiega Dario Ianes in *"L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso gli occhi delle famiglie"*, l'idea del mantenere la separazione per raggiungere determinati obiettivi di apprendimento e di comportamento venne superata per lasciar spazio all'idea che la collaborazione e la condivisione di coetanei normodotati potesse arricchire e favorire comportamenti di aiuto e sostegno richiesti dal contesto sociale.

Con riferimento agli articoli 3, 34 e 38 della Costituzione, nei quali vengono definiti il diritto dello studio e la scuola aperta a tutti i cittadini, si fanno strada e si consolidano via via l'idea dell'uguaglianza e l'idea del diritto allo studio, portando allo sviluppo delle prime associazioni dei disabili e delle loro famiglie.

> *Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.*
>
> *Costituzione, art. 3*

> *La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita […]*
>
> *Costituzione, art. 34*

> *Ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale. I lavoratori hanno diritto che siano preveduti ed assicurati mezzi adeguati alle loro esigenze di vita in caso di infortunio, malattia, invalidità e vecchiaia, disoccupazione involontaria.*
>
> *Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale.*
>
> *Ai compiti previsti in questo articolo provvedono organi ed istituti predisposti o integrati dallo Stato. […]*
>
> *Costituzione, art 38*

Con la legge 118 del 30 marzo 1971 si apre il periodo di riscatto delle persone con disabilità, la fase *dell'inserimento*. Con questa legge, approvata dal Parlamento Italiano, si sanciva l'obbligo scolastico degli alunni con disabilità nelle scuole comuni. Da questo momento in poi si cerca di prendere in considerazione in maniera più seria il problema delle persone con disabilità, favorendo l'eliminazione delle barriere architettoniche e cercando di rendere meno difficile l'apprendimento scolastico (Gelati, 2004).

In questi anni tuttavia l'applicazione delle nuove norme lasciava trasparire dei limiti notevoli sia sul piano culturale che su quello operativo/gestionale e il solo inserimento nelle classi - perché di questo solamente a volte si trattava - dei ragazzi con disabilità non garantiva comunque l'adempimento del principio di uguaglianza sancito dalla Costituzione. La presenza dell'alunno con disabilità infatti non portava con sé cambiamenti nel processo educativo o negli strumenti di insegnamento: era lo stesso alunno con disabilità a doversi adeguare alla scuola, ai suoi metodi e alle realtà che vivevano in essa dal momento in cui il suo ingresso era considerato il primo mezzo di socializzazione con i coetanei "normali".

Nel 1975 la Commissione cosiddetta "Falcucci", istituita negli anni precedenti con il compito di esaminare i problemi scolastici degli alunni disabili, presenta una Relazione nella quale vengono evidenziate ed analizzate le lacune della legge del 1971. Vengono prese in considerazione problematiche relative ai metodi, ai principi adottati dalle scuole e fissa una riflessione su quali risorse la scuola stessa dovesse possedere per inserire gli alunni con disabilità e per far sviluppare loro tutte le potenzialità. Nel documento si illustra che in primo luogo era necessario pensare in maniera nuova la scuola, cambiando la struttura su cui essa era sempre stata fondata. In uno dei paragrafi si esprime l'importanza, già nella scuola materna, di inserire e accogliere gli alunni con disabilità dando loro la priorità d'iscrizione perché la scuola materna svolge un compito fondamentale per il loro sviluppo (Nocera in Ianes e Tortello, 1999; Gelati, 2004).

> *La scuola proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati, anche se deve considerarsi coessenziale*

di un'organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo.

(Premessa Relazione Falcucci)

Fonte: M. Gelati, 2004, p 53

In questo documento, inoltre, viene presentata una nuova visione della persona con disabilità: diventa protagonista e base della didattica e del cambiamento scolastico arricchendosi di valore.

Nel 1977 viene approvata la legge 517 con la quale viene introdotta la figura dell'insegnante di sostegno specializzato, lo strumento adatto per facilitare il processo d'integrazione, e si impone l'obbligo di una continua programmazione educativa con la previsione di attività scolastiche integrative, di interventi di aggiornamento e collaborazione con i servizi sanitari e assistenziali del territorio in modo da poter garantire una migliore integrazione degli alunni con disabilità. Con questa legge vengono inoltre definiti e stabiliti i presupposti per la corretta integrazione scolastica dell'alunno con disabilità nel proprio territorio di appartenenza, intravedendo la possibilità e l'opportunità di creare esperienze interclasse e di attività organizzate per gruppi di alunni di diverse classi (Gelati, 2004).

La legge per *l'Assistenza, l'Integrazione Sociale e i Diritti delle Persone Handicappate* n. 104 viene approvata il 5 febbraio del 1992 definisce l'importanza dell'integrazione in tutti i settori, orientata a favorire la piena partecipazione delle persone con disabilità e la loro inclusione che deve accompagnarli in ogni settore della loro vita, partendo dalla scuola, il mondo del lavoro e il tempo libero.

In questa legge viene definito anche il concetto di disabilità:

È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.

(art. 3, Soggetti aventi diritto)

Questa legge inoltre contiene gli spunti per raggiungere la buona integrazione scolastica e rappresenta la svolta per il diritto allo studio nonché punto di riferimento normativo per l'integrazione. Con essa si salvaguardia il pieno diritto di istruzione degli alunni con disabilità e si garantisce la realizzazione della persona da tutti i punti di vista, assegnando loro docenti specializzati e strumenti adeguati per poter portare a compimento la propria istruzione. Questa legge pone le basi per promuovere il superamento di tutte le forme di emarginazione e di esclusione sociale della persona con disabilità attraverso il pieno rispetto dei suoi diritti, in ambito lavorativo, assistenziale sportivo e ricreativo. Individua e propone delle linee guida per evitare appunto l'esclusione, quali il potenziamento e lo sviluppo della ricerca scientifica per creare una rete d'informazione efficiente e ridurre i casi di malattia e deficit; la garanzia di poter usufruire di interventi terapeutici precoci e di sostegni psicologici; la promessa di promuovere e garantire i processi d'integrazione.

Dopo gli anni '90 inizia la fase d*ell'integrazione e dell'inclusione* delle persone con disabilità. Con la Conferenza mondiale di Salamanca del 1994 vengono definiti ancora una volta i diritti per l'educazione degli alunni con disabilità, garantendo l'impegno ad offrire l'educazione scolastica agli alunni che hanno bisogni educativi speciali perché *"l'educazione è un diritto fondamentale di ogni bambino che deve avere la possibilità di acquisire e di mantenere un livello di conoscenze accettabili"* (Dichiarazione di Salamanca, UNESCO, 1994).

In questa dichiarazione si decide per la prima volta di adottare un'educazione inclusiva che accolga ovvero tutti i bambini, facendo attenzione a tutte le situazioni particolari e diverse che richiedono cure e accorgimenti specifici. Una scuola che sia inclusiva e che dunque deve saper leggere e capire i bisogni specifici di ogni suo alunno, prendendosi cura del suo successo scolastico, utilizzando ogni metodo e strumento per garantirne il successo. Ciò si fonda sull'idea che le differenze sono una risorsa per l'educazione e non più un ostacolo, per cui viene richiesto di individuare i bisogni specifici per poi differenziarne le risposte e gli approcci educativi (Dichiarazione, 1994).

Nel 2009 l'Italia ha ratificato la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità. Essa ribadisce un concetto di disabilità diverso, ispirato al modello sociale che si basa sulla dignità delle persone con disabilità e il coinvolgimento delle stesse nella società. La Convenzione parla di accessibilità, istruzione e anche di consapevolezza, richiedendo

agli Stati di impegnarsi ad evitare gli stereotipi e i pregiudizi in questo campo e *"sensibilizzare la società nel suo insieme, anche a livello familiare, sulla situazione delle persone con disabilità e accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità*" (Convenzione ONU, art 8). La Convenzione dunque propone che sia il contesto a cambiare e a modellarsi secondo i bisogni dei cittadini con disabilità. Importante è ciò che viene definito poi nell'articolo 24 riguardante l'educazione della persona con disabilità. In questo articolo si chiede di garantire una scuola *"con un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli e un apprendimento continuo […] finalizzati (a) al pieno sviluppo del potenziale umano […] (b) della propria personalità, dei talenti e della creatività […] (c) a porre in condizione di partecipare effettivamente ad una società libera"* (Convenzione ONU, art. 24).

Tutto ciò porta a creare delle nuove basi per l'inclusione a scuola degli alunni con disabilità. Si inizia a parlare di bisogni speciali e di speciale normalità, riferendosi a tutte quelle differenze che possono essere utilizzate come risorse per l'apprendimento di tutti gli alunni. Nel 2013 l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva ha organizzato una conferenza atta a discutere la tematica dell'educazione inclusiva, delle differenze e di come possono essere affrontate in ambito scolastico. In questi anni gli sforzi non si concentrano più sulla definizione di inclusione ma piuttosto sulla ricerca delle modalità più appropriate per ottenerla, a scuola come in qualsiasi altro contesto sociale. Sono cinque le parole chiave raccolte dall'Agenzia nel 2013, parole che dovrebbero rappresentare degli spunti sui quali basare un costante lavoro per l'inclusione: il prima possibile, l'educazione inclusiva è un bene per tutti, professionisti altamente qualificati, sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento e dati attendibili (Agenzia Europea, 2014). In queste cinque parole chiave sono racchiuse l'importanza del primo sostegno, del preparare le persone alla diversità fino dalla prima infanzia e diversi spunti sui quali insegnanti ed educatori possono lavorare, perché l'inclusione permette "*maggiore apprezzamento e accettazione delle differenze individuali e della diversità, il rispetto per tutte le persone, la preparazione alla vita adulta in una società inclusiva e l'opportunità di migliorare le proprie competenze pratiche esercitandosi e insegnandole agli altri.*" (Agenzia Europea, 2012d, p. 8).

2.2. Definizione di inclusione

Il termine *inclusione* viene per la prima volta ufficializzato nel 1994 nella Dichiarazione di Salamanca in Spagna. Si chiede per la prima volta ai paesi che partecipano alla conferenza di adottare e mantenere nella scuola *"il principio* ***dell'educazione inclusiva****, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali"* (UNESCO 1994, punto 3) . *L'obiettivo primario* è quello di rendere la scuola accessibile a tutti, indipendentemente dal deficit e dalla sua gravità, garantendo la partecipazione di tutti gli alunni per evitare ogni svantaggio dovuto al confronto sociale. Il termine inclusione racchiude in sé la scelta di accogliere tutti gli individui a scuola; significa integrazione, valorizzare le differenze e rispettare il diritto di ognuno di essere se stesso.

Prima di arrivare al termine inclusione però, si è passati per altri termini, i quali rappresentano le diverse sensibilità nella storia per questo tema.

Come si è visto nel sotto capitolo precedente, si parla prima di *inserimento* negli anni Sessanta, di *integrazione* dalla metà degli anni Settanta e di *inclusione* negli ultimi anni. Termini che possono sembrare solo apparentemente simili. (Gruppo di Lavoro "Educazione Inclusiva", 2013)[2].

Inserimento, termine ufficializzato a livello normativo con la legge 118/1971, è stato utilizzato per indicare il diritto della persona con disabilità di poter crescere a livello psichico, sociale e culturale nelle classi comuni. Questo però significa che il gruppo che accoglie la persona con disabilità non deve cambiare le proprie abitudini, prassi e strategie ma piuttosto creare uno spazio, un posto ad un altro membro che dovrà adattarsi e adeguarsi alle richieste che il gruppo gli pone.

Il termine *integrazione*, ufficializzato principalmente con la legge 104/92, segna per l'Italia un grande passo avanti: si dimostra la consapevolezza della necessità di agire sul piano didattico e organizzativo. Questo termine rappresenta l'impegno preso per valorizzare il fatto che gli alunni con disabilità non presenziavano unicamente nella classe, ma con loro si stabiliva un rapporto didattico. Nonostante questo passo avanti, gli studenti con disabilità dovevano ancora adattarsi al contesto classe, anche se il lavoro di

[2] Documento redatto dal Gruppo di Lavoro "Educazione inclusiva nell'ambito delle attività del Tavolo di Lavoro MAECI – RIDS (Ministero Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale – Rete Italiana Disabilità e Sviluppo)per la realizzazione del "Piano di Azione Disabilità della Cooperazione Italiana" e adottato dal Comitato Direzionale della DGCS nel 2015.

relazione e di educazione iniziato in questo periodo era molto migliorato rispetto al passato.

*Inclusion*e invece non significa solo accoglienza, bensì individuazione di tutti gli spunti per l'innovazione e il cambiamento nella metodologia e nelle didattiche disciplinari per trovare la modalità necessarie a rendere autonoma la persona con disabilità e sviluppare al meglio le sue potenzialità, partendo proprio dalla sua diversità. L'inclusione è un lavoro dinamico, in continuo movimento che richiede sia al gruppo ricevente che al soggetto accolto di cambiare, con l'obiettivo di creare occasioni di condivisione, di aiuto reciproco e di collaborazione per sviluppare al meglio l'autonomia di ciascuno. L'inclusione imposta processi di apprendimento realizzabili, risponde ai diversi bisogni di apprendimento degli alunni e supera le diverse barriere dell'apprendimento. Lavora sul contesto prima che sul singolo, diventa dunque un lavoro sui metodi didattici ed educativi. Essere inclusivi vuol dire assicurare la partecipazione attiva dell'alunno, promuovendo il suo sviluppo. Il termine inclusione non prende in considerazione solo la scuola, ma è un termine cappello che implica anche ciò che c'è al di fuori della scuola, l'intera società: richiede infatti la collaborazione di più enti, di associazioni, delle famiglie e della scuola stessa per poter garantire la piena partecipazione, una rete di aiuto sostenuta anche dalle normative e da politiche strutturate.

2.3. Le dimensioni dell'intervento educativo per l'inclusione

I processi di inclusione, partiti in Italia con l'abolizione delle classi differenziali con la legge 517/1977, sono parte di una rete di cooperazione e di sostegno tra diversi enti, quali la scuola, la famiglia e l'intera società, nelle quali le condizioni della persona con disabilità non vengono considerate solo attraverso diagnosi cliniche e visioni sanitarie, bensì come conseguenza di fattori ambientali e sociali. Per arrivare alla piena inclusione infatti sono necessarie la collaborazione e l'interconnessione di diversi componenti fondamentali. È necessario un ambiente familiare capace di aiutare a costruire una propria identità e a raggiungere l'autonomia, è di fondamentale importanza un ambiente scolastico

accogliente, preparato e informato e un mondo al di fuori della scuola che sia in grado di comunicare e scambiare informazioni con scuola e famiglia per garantire un sostegno e un mondo accogliente. Bisogna creare delle alleanze educative, tra scuola, famiglia e società in modo da lavorare insieme come una squadra. Servirsi di ogni mezzo possibile per trovare anche in altre figure esterne alla scuola un valido supporto per capire quali siano le migliori strategie da adottare per garantire una piena inclusione alla persona con disabilità: familiari, educatori specializzati, componenti di associazioni sportive e ludiche nelle quali partecipa il ragazzo; un intreccio di esperienze e tattiche da condividere e mettere in atto in ogni campo della vita del ragazzo per garantire una piena inclusione e per garantire lo sviluppo della sua autonomia.

Con la ratifica del 2009 della Convenzione sui diritti delle persone disabili, si firma l'impegno dell'Italia ad incrementare gli sforzi e le attività che permettono la piena inclusione, rimuovendo ostacoli, barriere e discriminazioni promuovendo l'informazione e la sensibilizzazione sul tema della disabilità (Miur, 2009; Ghiotto, 2012).

In questi anni la scuola italiana ha lavorato molto in questo e ha ottenuto buoni risultati per quanto riguarda la didattica inclusiva: viene ridefinita la didattica, viene rielaborata la professionalità dell'insegnante e la necessità del continuo aggiornamento, viene introdotto il PEI (il Progetto Educativo Individualizzato) e vengono definite le linee guida per una vera integrazione.

> *"Le persone che sono state inserite fin dall'infanzia in classi integrate hanno ottenuto, da adulte, migliori risultati sul piano della preparazione culturale e professionale, a prescindere dalla loro razza, classe sociale e tipo di disabilità"*
>
> *(Ferguson e Asch, 1989, p. 124)*

Fonte: Stainback e Stainback, 1990, p. 18.

Se per la scuola sono stati fatti molti passi avanti per raggiungere la piena inclusione degli alunni con disabilità, la società nel suo complesso è ancora in ritardo. C'è ancora molto da fare, sia sul piano culturale che su quello operativo, per garantire la piena inclusione in tutti gli ambiti della vita, siano essi lavorativi o ricreativi.

Quello che è possibile notare dallo studio esplorativo proposto nell'ambito di questa tesi ed esposto nei capitoli successivi, è che avere la consapevolezza di ciò che significa la disabilità aiuta i ragazzi ad avere degli atteggiamenti inclusivi nei loro confronti. La conoscenza delle tipologie di disabilità, delle difficoltà ma anche delle conquiste quotidiane del coetaneo con disabilità, aiutano i ragazzi ad avere atteggiamenti d'inclusione. È necessario creare delle basi di conoscenza nella scuola, che possano essere lo stimolo per sviluppare atteggiamenti inclusivi nei confronti delle persone con disabilità. È soprattutto necessario che i ragazzi inizino a conoscere la disabilità, senza averne paura (Censis – Serono, 2009) perchè "*il nostro sguardo, che nasce dal timore dell'handicap e dall'incapacità di vedere le persone sotto una luce diversa da quella della convenzionale normalità, è portatore di quel senso comune e di concreti atteggiamenti che generano il rifiuto e la stigmatizzazione delle persone disabili.*"(Schianchi, 2009, p. 12). Bisogna abbattere questo grosso tabù della disabilità, cercare di tornare ad essere un po' più bambini. Questi infatti spesso non vedono negativamente le differenze ma piuttosto le valorizzano. L'obiettivo è quello di parlare di disabilità, per poter rompere le barriere del pregiudizio, della pietà e degli stereotipi: è necessario smettere di percepire le persone con disabilità come disabili perché "*l'individuo è sempre esposto agli sguardi altrui, è stigmatizzato e considerato alla luce di un immaginario negativo e pietistico, che attraversa la nostra società da secoli"* (Schianchi, 2009, p. 12) Bisogna pensare in un modo nuovo, in un modo in cui le differenze non siano uno scoglio, ma piuttosto un trampolino di lancio per utilizzare metodi e strumenti sempre differenti che si basano e si modellano su tutti i ragazzi presenti, infatti "*esclusioni e discriminazioni sono l'esito di pregiudizi, culture, relazioni sociali incapaci di vedere, oltre la menomazione, individui e soggetti in senso pieno"* (Schianchi, 2009, p. 17).

2.3.1. Il processo d'inclusione nella scuola

La scuola è il primo luogo in cui si attua il processo di socializzazione e si instaurano le prime relazioni con l'altro, nonché rappresenta il luogo di scoperta, confronto e dunque parametro di valutazione di se stessi. L'esperienza scolastica diventa per tutti gli alunni un passaggio con forti valenze cognitiva, sociale, educativa, culturale ed emozionale. Ed è

proprio nelle classi che è necessario iniziare il lavoro d'inclusione, partendo prima dalla ricerca e l'applicazione di una didattica di tipo inclusivo: si tratta di un'educazione intesa come valorizzazione delle differenze, considerandole uno stimolo positivo per tutti gli alunni. La valorizzazione delle diversità passa per il riconoscimento del valore di ognuno di noi che diventa il riconoscimento del valore di tutti gli altri alunni della classe, garantendo a tutti la possibilità di esistere, di essere se stessi e di evolversi, valorizzando le potenzialità di ognuno. (Bagnariol, 2011)

Per ottenere questi risultati è necessario dunque creare le condizioni per valorizzare le potenzialità di ognuno, ricercare delle strategie e degli interventi educativi adeguati, atti a riorganizzare la struttura didattica.

> *L'integrazione scolastica diventa autentica educazione inclusiva se il processo è accompagnato da un pensare speciale che guida il progetto di vita della persona"*
>
> *(Montuschi 2004)*
>
> Fonte: Pradal M., 2006.

Strategie che favoriscano l'accettazione e l'accoglienza del diverso per sostenere il cambiamento, per sviluppare un progetto di vita che prende in considerazione le competenze anche della famiglia e le risorse dell'ambiente.

Strategie atte ad elaborare un progetto di vita che sia funzionale allo sviluppo dell'autonomia e delle potenzialità della persona per garantire la partecipazione e l'ingresso di questa in una società inclusiva (Ghiotto, 2012).

In una scuola inclusiva bisogna saper *pensare speciale*, riadattando cioè le strutture scolastiche, riorganizzando tempi e metodi didattici per garantire la piena partecipazione di tutti. Bisogna pensare la scuola come garante e promotrice della speciale normalità. Per questo concetto s'intende l'insieme di normalità e specialità che si influenzano, che interagiscono tra loro per poter rispondere ai bisogni dell'alunno: il bisogno di normalità, e quindi di fare le cose come gli altri, e il bisogno di specialità, di fare cioè le cose considerando le capacità di ognuno per arrivare al successo educativo. (Ianes, 2005). È importante, per avere un clima inclusivo nella classe, far emergere le diversità di tutti,

organizzando e adattando il curriculo alla classe e agli studenti e non viceversa. È necessario creare ambienti e strumenti utili e utilizzabili da tutti, che soddisfino i bisogni di tutti. Non c'è un unico modo per coinvolgere tutti i componenti di una classe, ma bisogna formulare più opzioni di rappresentazione, seguendo ad esempio le linee guida dell'Universal Design of Learning, un modello utile per pianificare lezioni o curricula riducendo gli ostacoli e i livelli di difficoltà, ottimizzando di contro il supporto (CAST, 2011). La UDL è basata su tre principi: fornire (a) diversi mezzi di rappresentazione; (b) diversi mezzi di espressione e di azione; (c) mezzi di coinvolgimento. La tecnologia nella scuola, ad esempio, può essere uno strumento molto utile: gli studenti infatti percepiscono e comprendono le informazioni in modalità differenti. Un esempio concreto è quello di proporre le presentazioni delle lezioni organizzate precedentemente con diapositive schematiche nelle quali appare il testo un po' alla volta, con immagini, grafici o nelle quali vengono previste delle alternative alle informazioni uditive o visive. Questo modello può aiutare non solo i ragazzi con disabilità a seguire ma anche l'intera classe, aiutandoli ad assimilare le informazioni in maniera efficace e rapida. L'educazione inclusiva può diventare un mezzo per migliorare i risultati e il successo di tutti gli alunni attraverso il pieno accesso all'istruzione e alla qualità dell'apprendimento. Così sostengono infatti Wilkinson e Pickett:

> *'una maggiore uguaglianza, oltre a migliorare il benessere di tutta la popolazione, è anche la chiave per gli standard nazionali del rendimento'*
>
> *(2010, pag. 29 ediz. inglese)*
>
> Fonte: Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva, 2014, p. 12.

La strada per arrivare a definire questi principi è stata lunga. Così come sono cambiate le normative per l'obbligo scolastico, così ci sono voluti degli anni e diverse leggi per poter modificare l'approccio scolastico nei confronti dell'educazione degli alunni con disabilità.

Ripercorriamo ora brevemente le diverse normative che hanno portato a questi cambiamenti. Con la legge 118/1971 si aprono le porte della scuola agli alunni con disabilità: per la prima volta vengono inseriti nelle classi "normali", ad eccezione per i casi più gravi. Nonostante si siano introdotte, con questa normativa, alcune agevolazioni per facilitare la frequenza scolastica (il trasporto gratuito ad esempio), i metodi educativi e le

strategie didattiche non cambiano con il loro ingresso: all'alunno disabile era stato lasciato il posto in classe ma non si era instaurata l'idea di una didattica inclusiva. Solo con la legge 517/1977 si stabilisce il principio di integrazione di tutti gli alunni nella scuola elementare e media, prevedendo il supporto di una figura specializzata e richiedendo ai docenti di "*compilare ed a tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti.*" (art. 4).

Nel 1987, con la sentenza 215, viene riconosciuto il diritto agli alunni con disabilità a frequentare la scuola superiore garantendo l'inclusione scolastica degli stessi attraverso i servizi forniti da tutte le autorità coinvolte.

Con la legge quadro 104/1992 si definiscono i primi principi per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, riconoscendo il diritto di frequentare l'università garantendo inoltre ausili e tecnologie adeguate per il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento. Con questa legge si inizia anche a definire il ruolo e i compiti di tutti i docenti e l'importanza di creare una rete di collaborazione tra diversi enti.

> *L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza […] anche attraverso la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati. […] Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche. Negli accordi sono altresì previsti i requisiti che devono essere posseduti dagli enti pubblici e privati ai fini della partecipazione alle attività di collaborazione coordinate.*
>
> *(Legge 104/92 art. 13,1 lett. a)*

Per raggiungere l'obiettivo comune dell'accrescimento e della formazione delle competenze, delle conoscenze dell'alunno con disabilità nell'ambito della socializzazione

e dell'apprendimento, è necessaria la collaborazione di tutti i docenti e di tutto il personale scolastico, e la presenza di pianificazioni degli interventi didattici, delle strategie e scelte didattiche attuate. Per ottenere ciò, bisogna partire stilando il Piano dell'Offerta Formativa (il POF), il quale diventa inclusivo quando prevede "*nella quotidianità delle azioni, degli interventi da adottare e dei progetti da realizzare, la possibilità di dare risposte precise ad esigenze educative individuali; in tal senso, la presenza di alunni disabili non è un incidente di percorso, un'emergenza da presidiare, ma un evento che richiede una riorganizzazione del sistema già individuata in via previsionale e che rappresenta un'occasione di crescita per tutti.*" (Miur, 2012, p. 12)

Ed è qui che si concretizza l'obiettivo della legge 104, integrazione come *[…] Sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione* (Art. 12 comma 3)

Sviluppo che non può essere impedito dalla disabilità stessa, come recita il comma 4 del suddetto articolo. Sarà dunque necessario istituire una progettazione educativa che sia in grado di includere l'alunno nel contesto scolastico e dunque che garantisca lo svolgere di attività ed esperienze educative nell'insieme classe, con gli altri. Come suggerisce Nussbaum (Nussbaum, 2007, pp. 228 – 229) *"[…] "il bambino normale" non esiste: vi sono, invece, bambini con capacità e impedimenti vari e tutti quanti hanno bisogno di un'attenzione individualizzata affinché le proprie capacità siano sviluppate*." (Fonte: Ghedin, 2010). Questa attenzione deve essere ricavata dall'attivazione di tutte le risorse che sono disponibili, anche quelle che prima non venivano prese in considerazione perché non abbastanza specializzate o non competenti (Ianes, 2005). Un esempio a riguardo sono i collaboratori scolastici e compagni di classe, i quali devono sentirsi parte integrante di un gruppo ampio, volto ad insegnare a comunicare l'uno con l'altro eliminando i pregiudizi perché "il senso di appartenenza ad una comunità può rompere, e di fatto rompe, ogni barriera" (Stainback e Stainback, 1990, p 8). Per ottenere ciò è necessario progettare delle strategie che tengono conto delle risorse di ognuno, partendo proprio da quelle già disponibili. Il consiglio di classe ha già a disposizione delle risorse importanti per attuare l'inclusione. Tra queste, ad esempio, (a) l'organizzazione della scuola in generale, la quale può essere modificata e rivista a seconda dei bisogni degli alunni, ridefinendo il tempo

scolastico, formando in maniera attenta le classi, trovando nelle attività scolastiche (mensa, doposcuola, biblioteca) la risorsa per la programmazione di risposte inclusive; (b) la realizzazione di interventi volti ad informare e sensibilizzare le famiglie, gli alunni e gli insegnanti al fine di non stigmatizzare credenze e stereotipi quanto ad attivare atteggiamenti costruttivi di inclusione; (c) permettere il continuo aggiornamento e scambio di informazioni e feedback fra insegnanti; (d) creare una rete di informazione e collaborazione con altri enti. (Booth, 2002; Ianes, 2005; Caldari, 2014)

La didattica inclusiva non è dunque un voler "normalizzare" chi è diverso, ponendo la normalità come base e punto di partenza per gli interventi educativi, ma piuttosto la stessa didattica e l'intero sistema che devono essere predisposti al cambiamento. Necessaria è dunque la flessibilità, per riuscire ad elaborare nuove strategie e nuovi programmi qualora si presentassero dei problemi (Stainback e Stainback, 1990, p. 22 e p. 103; Ianes e Tortello, 1999).

Attuare l'inclusione non è tanto far adattare il bambino al programma normale, quanto invece domandarsi quanto il programma è adatto a quel bambino (Caldari, 2014). Ogni alunno deve essere stimolato a scuola a dare il meglio di sé rispetto alle sue capacità, trovando nelle attività proposte gli giusti stimoli per poter ricevere e attuare un'educazione di qualità (Stainback e Stainback, 1990). La didattica deve farsi speciale, arricchendosi di tutte le diversità di ogni alunno, perché *"Il successo di un'esperienza di integrazione scolastica non può dipendere dalla fortuna di capitare con un'insegnante di sostegno motivata e brava e con altri colleghi collaborativi"* (Canevaro, Ianes, p. 13), ma è necessario che siano presenti strumenti minimi, anche dettati dalle normative, sui quali la scuola può fare affidamento quali l'accoglienza, la comunicazione con la famiglia, il principio di non escludere ma valorizzare le differenze in modo da portare al successo ogni alunno promuovendo ciò che uno sa fare ed è (Stainback e Stainback, 1990; Ianes e Tortello, 1999; Sen, 2010; Caldari, 2014); l'adozione di strategie e metodologie specifiche atte a favorire l'inclusione, quali *"l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo in tempi, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici."* (Miur, 2009, pp 17-18). Sono state individuate delle "buone prassi", delle modalità, degli approcci utilizzati da altri che hanno funzionato, forse grazie alle caratteristiche del loro contesto, permettendo di attuare una didattica dell'inclusione. Tra tutte queste esperienze

positive è possibile ricavare dei "principi attivi", delle caratteristiche specifiche che hanno permesso di ottenere buoni risultati con gli alunni, sia con disabilità che normodotati, con gli insegnanti e con le famiglie (Canevaro e Ianes, 2002).

Per una piena inclusione sono necessari ingranaggi che, avviati insieme, diano la possibilità di far funzionare la macchina dell'inclusione. Per approfondire questo concetto si possono citare degli esempi concreti. Uno di questi è la collaborazione tra gli insegnanti che condividono non solo le responsabilità ma anche le scelte delle attività da proporre . Gli insegnanti possono poi costruire le attività seguendo un filo rosso che permetta di riallacciarsi sempre ad altri progetti e materie didattiche. Importante è anche l'apertura della scuola verso l'esterno e l'uso del territorio, ricordando che la collaborazione con altri enti è la base per costruire un più ampio progetto di vita preparando il ragazzo con disabilità ad entrare in una società inclusiva (Canevaro e Ianes, 2002). Fondamentale è inoltre accrescere la conoscenza della disabilità e la consapevolezza delle difficoltà ad essa collegata. La prima risorsa verso una piena integrazione sono infatti proprio i compagni di classe. Spesso i ragazzi non hanno sperimentato concretamente e in modo così vicino il rapporto con un coetaneo con disabilità e ciò comporta il non sapere come comportarsi e relazionarsi (Stainback e Stainback, 1990). Proprio per questo è importante che il bambino con disabilità lavori in classe: in questo modo imparerà ad interagire con i compagni e viceversa, a lavorare insieme e allo stesso passo dei compagni, senza ampliare il suo vissuto di emarginazione (Vianello in Ianes e Tortello, 1999). Per raggiungere questo obiettivo non è solamente necessario far collaborare alunni normodotati e disabili bensì bisognerebbe anche favorire dunque un lavoro aperto fra alunni di diverse fasce d'età, facendoli collaborare tra loro in un contesto condiviso e strutturato, valorizzando l'apprendimento cooperativo e sfruttando le risorse di ognuno (Stainback e Stainback, 1990, pp 189 – 190; Canevaro e Ianes, 2002, pp 9 – 12). Questi ingranaggi, che sembrano funzionare per rendere possibile una piena inclusione, bisogna considerarli come se andassimo a *" […] curiosare nelle case dei propri amici quando si progetta di ristrutturare la propria: si rubacchia un'idea qui, una là; […] quando poi faremo il <<nostro>> progetto , che sarà diverso, saremo grati a quei nostri amici che ci hanno fatto visitare le loro case"* (Canevaro, Ianes, 2002, p8).

2.3.2. Il ruolo svolto dalla famiglia per l'inclusione

La famiglia gioca un ruolo importante nell'inclusione scolastica dell'alunno con disabilità. La famiglia rappresenta infatti un punto di riferimento per l'inclusione, sia come detentrice di informazioni preziose sia come luogo in cui avviene l'educazione e lo sviluppo del bambino con disabilità, un luogo di incontro tra educazione formale e informale (Miur, 2009). Nonostante la possibile difficoltà delle famiglie a partecipare in modo attivo a questo tipo di progetti è necessario che siano coinvolte il più possibile (Stainback e Stainback, 1990). Importanti risultano dunque i rapporti e gli scambi con la famiglia per lo sviluppo dell'alunno con disabilità, per condividere e discutere il futuro del loro figlio (Stainback e Stainback, 1990). La famiglia deve essere comprimaria nel processo di formazione e quindi ha pienamente diritto di essere a conoscenza delle attività scolastiche e di partecipare alla stipulazione di strumenti come il Piano Educativo Individualizzato (PEI), documento che riassume in sé i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione redatti dal gruppo docenti col supporto del personale sanitario ASL; e il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) il quale descrive le caratteristiche fisiche, sociali e affettive dell'alunno, definendo le difficoltà determinate dalla disabilità e le potenzialità possedute (Miur, 2009; Legge quadro 104/92).

2.3.3. L'inclusione nella Società

> *"Quando i membri di una comunità si prendono cura di sé, uno dell'altro e del mondo intorno a loro, i valori della "cura" si diffondono naturalmente anche alle scuole di quella comunità. La scuola è spesso stata considerata come una comunità a sé, ma dovrebbe essere vista come facente parte di una comunità più ampia"*
>
> *Stainback e Stainback, 1990, p. 175*

Se nella scuola, luogo istituzionale della formazione, la necessità di rispettare le norme ha consentito un percorso regolare d'inclusione dei soggetti disabili; nella società, dove a prevalere sono evidentemente la responsabilità dei singoli e l'evolversi di una consapevolezza culturale della collettività, vi sono ancora molti passi da fare.

In questo contesto infatti l'approccio che prevale è di tipo "caritatevole" ed è episodico. È davvero complicato trovare spazi che siano davvero inclusivi, specie nell'età adolescenziale, sia per quanto riguarda il tempo libero (sport o cultura ad esempio). Anche in questi ambiti le risposte più efficaci sono quelle delle istituzioni (ad esempio le Federazioni sportive paraolimpiche) o associazioni educative che abbiano tra i propri obiettivi quello dell'inclusione (ad esempio le associazioni che si ispirano al metodo scout).

Il processo evidentemente sarà ancora lungo ma ogni sforzo in questo senso va comunque convintamente compiuto sia sul piano personale che su quello istituzionale.

È vero che oggi le persone, rispetto al passato, hanno molte più opportunità e possibilità, ma è necessario ancora "*costruire in una realtà vivibile dal maggior numero di persone, relazioni e linguaggi in cui normalità e disabilità convivono, stanno insieme in una consonanza inedita, tutta da costruire, senza che nessuno debba vedersi negata la propria normalità o la propria disabilità*." (Schianchi, 2009, p. 152).

Come si legge nella convenzione ONU all'articolo 8 l'intenzione dei Paesi che ne fanno parte è quella di procedere all'inclusione dei soggetti disabili raggiungendo gli obiettivi elencati qui sotto:

> *Gli Stati Parti si impegnano ad adottare misure immediate, efficaci ed adeguate allo scopo di: (a) sensibilizzare la società nel suo insieme, anche a livello familiare, sulla situazione delle persone con disabilità e accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità; (b) combattere gli stereotipi, i pregiudizi e le pratiche dannose concernenti le persone con disabilità, compresi quelli fondati sul sesso e l'età, in tutti gli ambiti; (c) promuovere la consapevolezza delle capacità e i contributi delle persone con disabilità. Nell'ambito delle misure che adottano a tal fine, gli Stati Parti: (a) avviano e conducono efficaci campagne di sensibilizzazione del pubblico al fine di: (i) favorire un atteggiamento recettivo verso i diritti delle persone con disabilità; (ii) promuovere una percezione positiva ed una maggiore*

consapevolezza sociale nei confronti delle persone con disabilità; (iii) promuovere il riconoscimento delle capacità, dei meriti e delle attitudini delle persone con disabilità, del loro contributo nell'ambiente lavorativo e sul mercato del lavoro; (b) promuovono a tutti i livelli del sistema educativo, includendo specialmente tutti i minori, sin dalla più tenera età, un atteggiamento di rispetto per i diritti delle persone con disabilità; (c) incoraggiano tutti i mezzi di comunicazione a rappresentare le persone con disabilità in modo conforme agli obiettivi della presente Convenzione; (d) promuovono programmi di formazione per accrescere la consapevolezza riguardo alle persone con disabilità e ai diritti delle persone con disabilità.

Convenzione ONU, Art 8. "Accrescimento della consapevolezza"

Fonte: Miur, La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

Questo ci mostra come il problema della vera inclusione dei soggetti disabili nella società sia ancora dibattuto e sia necessario un continuo lavoro di sensibilizzazione ed educazione che parte dalla famiglia e vede il suo fulcro nella scuola pubblica.

Questo excursus fra i diversi scenari in cui si può promuovere l'inclusione ci ha permesso di comprendere come la scuola sia il centro focale di questo processo, affiancato pur sempre dalla famiglia, proprio perché la società del domani è composta proprio da quegli alunni che frequentano oggi la scuola. Accanto è necessario un continuo lavoro da parte delle istituzioni non solo a livello nazionale ma, come ci mostra la convenzione ONU citata, anche a livello internazionale.

CAPITOLO III

GLI ATTEGGIAMENTI NEI CONFRONTI DELLE PERSONE CON DISABILITA'

3.1. La percezione sociale: come percepiamo gli altri

La percezione sociale è il modo in cui classifichiamo le persone e diamo giudizi che influenzano i nostri atteggiamenti nei loro confronti.

Le nostre impressioni sono dovute a elementi che possono essere definiti come una *rappresentazione cognitiva*, ovvero un insieme di conoscenze accumulate nella nostra memoria che influenzano poi i nostri comportamenti sociali. Principalmente basiamo le nostre percezioni degli altri su alcuni indizi visibili, come ad esempio l'aspetto fisico, la comunicazione non verbale, la familiarità e il comportamento manifesto.

L'aspetto fisico è uno dei primi indizi che tendiamo unicamente a considerare, perché riteniamo possa riflettere le caratteristiche della personalità: le persone di bell'aspetto ci appaiono più cordiali e interessanti rispetto a quelle meno attraenti; un contatto oculare genera fiducia, mentre uno sguardo sfuggente crea sospetto; i biondi sono più socievoli mentre i rossi sono impulsivi e così via (Smith, Mackie, 2004, p. 51).

Le nostre impressioni sugli altri sono influenzate anche dalla comunicazione non verbale, che trasmette informazioni specifiche grazie ad esempio all'espressione del volto, allo sguardo e al linguaggio del corpo.

La percezione sociale che abbiamo dell'altro è influenzata positivamente se calata in un contesto di familiarità o anche semplice conoscenza.

Infatti la simpatia si genera non solo attraverso l'interazione frequente, ma anche

attraverso la semplice esposizione ad un'altra persona.

Sulla base degli indizi che riusciamo a trarre dall'aspetto fisico, dal linguaggio del corpo e dal comportamento, già dal primo incontro con un individuo, possiamo avere, in modo del tutto spontaneo, un giudizio di simpatia o antipatia nei suoi confronti, oltre che ad avere un primo giudizio su quelle che possono essere le caratteristiche della sua personalità.

La tendenza a giudicare le qualità interiori degli altri sulla base dell'aspetto esteriore viene definito *inferenza corrispondente* (Smith e Mackie, 2004; Hogg e Vaughan, 2012). Tale atteggiamento corrisponde principalmente–a un'elaborazione superficiale degli indizi osservati che portano a giudizi affrettati, senza valutare i fattori esterni che possono aver influenzato i comportamenti altrui. Le cosiddette "inferenze corrispondenti" completano la prima impressione che si ha di una persona, cioè la sua rappresentazione cognitiva iniziale. Per formare in noi un'immagine più appropriata di una persona è necessario attuare un processo definito–*elaborazione sistematica* (Smith, Mackie, 2004, p. 64). Essa necessita di motivazione, volta a definire un'idea più completa dell'individuo in oggetto, e della capacità di elaborare quanto interiorizzato in maniera approfondita, con i dovuti tempi e senza distrazioni.

Una volta messa in atto, l'elaborazione sistematica formula giudizi sulla causa di un comportamento o evento associati all'individuo stesso: secondo questa teoria quindi, il comportamento è –influenzato dall'individuo (visione per lo più dei Paesi occidentali) o dal contesto sociale (visione per lo più orientale).

L'elaborazione sistematica può inoltre portare a rivedere le inferenze corrispondenti iniziali, modificando così la nostra prima impressione. Questa fase richiede però molto sforzo ed energia, ed è difficile che venga attuata. Per correggere un'impressione iniziale infatti è necessario uno sforzo supplementare (Gilbert et al. 1988): se non siamo disposti ad elaborare sistematicamente le informazioni rimaniamo attaccati alle nostre prime impressioni.

L'impressione nei confronti di una persona comprende dunque l'integrazione di diverse caratteristiche, che—possono essere—influenzate anche dalle proprie esperienze e conoscenze.

Osservando una persona, si tende ad associare tratti caratteriali visibili tra loro simili formando così un'impressione complessa: ad esempio ci si aspetta che -una-persona generosa-sia anche estroversa e socievole.

Una volta che viene formulata–un'opinione su di una persona, questa verrà utilizzata come base e confronto per moderare e guidare le altre interazioni sociali: -la tendenza in queste occasioni è quella di fare affidamento su giudizi già creati in passato per facilitare l'elaborazione, rallentando ed impedendo così i cambiamenti al modo di pensare.

Le impressioni già consolidate, infatti, plasmano l'interpretazione delle informazioni successive, e possono persistere anche quando si scopre che la prima impressione era sbagliata.

A volte le persone tendono a–cercare informazioni coerenti con le loro prime impressioni, sollecitando azioni negli altri che possano confermarle e creando ciò che viene definito *profezia che si auto-avvera* (Smith e Mackie, 2004). Il più delle volte le impressioni che ci formiamo sugli altri sono stabili e difficili da modificare, anche quando le informazioni sono incongruenti con la nostra impressione iniziale.

3.2. Le ricerche precedenti sugli atteggiamenti nei confronti della disabilità

In questi anni sono stati svolti all'estero numerosi studi e ricerche atti ad osservare quali atteggiamenti vengono attuati dalle persone normodotate per rapportarsi con persone con disabilità, quali sono le principali reazioni e qual è la percezione e la consapevolezza della disabilità stessa. Le ricerche, svolte per la maggior parte nelle scuole, si sono soffermate per lo più ad indagare come il genere, gli interventi specifici di informazione, l'inclusione nella classe e la conoscenza di persone con disabilità influenzano gli atteggiamenti nei confronti della persona con disabilità in una determinata fascia d'età. Numerosi studi dimostrano inoltre come l'esposizione e il contatto con coetanei con disabilità aumentano le probabilità di

assumere atteggiamenti positivi e di inclusione nei loro confronti.

3.2.1. Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità in età prescolare

Le ricerche che indagano la comprensione della natura della disabilità e gli atteggiamenti dei bambini in età prescolare hanno dimostrato come, in questa età, i bambini assumano atteggiamenti più inclusivi nei confronti dei coetanei con disabilità, nonostante il concetto di disabilità non sia ancora da loro pienamente appreso.

Van Hooser[1], nel suo studio "*An investigation of preschool-aged children perceptions"* del 2009 indaga, sulla base di studi precedenti effettuati negli Stati Uniti, la comprensione, gli atteggiamenti e le azioni dei bambini in età prescolare nei confronti di coetanei con disabilità intellettiva e fisica. Inoltre vengono indagate le credenze comuni dei bambini nell'ambito delle tipologie della disabilità e la loro percezione di inclusione. Tale ricerca è stata effettuata sia nelle classi con programma inclusivo, nelle quali è presente almeno un coetaneo con disabilità, sia in quelle in cui non è previsto l'inserimento di alunni disabili.

Per quanto riguarda la comprensione del concetto di disabilità, i risultati hanno dimostrato la poca consapevolezza nei bambini in età prescolare: gran parte dei bambini infatti si riferiscono ad essa come la conseguenza di qualche malattia o si riferiscono alla disabilità limitandosi a rievocare contesti in cui ne hanno sentito parlare dai genitori (attraverso libri, film).

Gli atteggiamenti nei confronti dei coetanei con disabilità si sono confermati più positivi nelle classi inclusive, con una lieve differenza per la tipologia di disabilità: i bambini sembrano essere più inclusivi con i coetanei con disabilità fisica piuttosto che intellettiva.

Un altro studio che indaga gli atteggiamenti dei bambini in età prescolare è quello

[1] K. N. Van Hooser, *"An investigation of preschool-aged children perceptions",* Iowa State University, Graduate Theses and Dissertations, Paper 10972. (2009).

condotto da Hong, Kwon e Jeon[2], pubblicato nel 2014. Nella loro ricerca vengono analizzati il rapporto tra l'atteggiamento dei bambini in relazione alla loro esperienza pregressa avuta con persone con disabilità, e i loro atteggiamenti inclusivi in contesti diversi. Viene inoltre osservato quanto gli atteggiamenti adottati dai genitori influenzino quelli dei bambini. I risultati dimostrano ancora una volta come i bambini a questa età abbiano una consapevolezza minima del concetto di disabilità: solo il 13% del totale (12 bambini su 94) sono riusciti a dare una spiegazione, seppur semplice, del termine. Nonostante ciò, è stato osservato come, sei volte su nove, i bambini abbiano mostrato apertura nell'accettare nel momento di gioco un coetaneo con disabilità.

Rilevante è stato notare come molti bambini che hanno dimostrato atteggiamenti inclusivi abbiano genitori che hanno ottenuto un alto risultato nell'indagine.

Analizzando la relazione tra le esperienze pregresse con persone con disabilità e l'alto risultato di atteggiamenti inclusivi, si è giunti alla conclusione che maggiore è il contatto attraverso incontri regolari, maggiori sono le possibilità di osservare nei bambini atteggiamenti di tranquillità e risposte positive nei confronti delle persone con disabilità.

E' stato inoltre dimostrato come cambi il livello di inclusione a seconda della tipologia di disabilità e del contesto in cui si svolgono le attività: i bambini sembrano meno propensi ad includere un coetaneo con disabilità quando la disabilità interferisce con l'attività motoria di gioco che li coinvolge.

Simili risultati sono stati ottenuti anche in uno studio di Diamond, Hong e Tu[3], pubblicato nel 2008, nel quale si esaminano le azioni inclusive nei confronti di un coetaneo con disabilità in un determinato contesto (ad esempio in una situazione in

---

[2] S-Y. Hong, K.A. Kwon, H-J. Jeon, *"Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors",* University of Nebraska-Lincoln, Faculty Publications from CYFS. Paper 30. (2014)

[3] *K. Diamond – S. Hong – H. Tu, "Context Influences Preschool Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play", 2008*

cui si richiedono abilità motorie) e le giustificazioni ad esse correlate. Nello studio, molti dei bambini che hanno partecipato alle interviste hanno mostrato una preferenza verso bambini normodotati rispetto a quelli con disabilità motoria, con i quali avrebbero potuto avere difficoltà in un contesto di gioco motorio. La scelta è condizionata quindi dall'abilità motoria richiesta dall'attività, mentre nei contesti in cui viene richiesto meno movimento (ad esempio attività svolte in classe, sul tavolo) i bambini, per lo più di sesso femminile, erano più propensi ad accogliere un coetaneo con disabilità.

3.2.2. Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità nella scuola primaria

In letteratura, gli studi condotti nella fascia d'età delle scuole elementari mirano a determinare se gli atteggiamenti verso coetanei con disabilità variano con il variare del genere, dell'età (differenze tra le classi terze, quarte e quinte), dell'esperienza di contatto con una persona disabile, di programmi scolastici più o meno inclusivi e dell'effetto di interventi specifici attuati dai ricercatori.

In diversi studi si è voluto indagare come il contesto scolastico inclusivo interferisca con gli atteggiamenti dei bambini della scuola elementare. Nello studio di Arampatzi, Mouratidou, Evaggelinnoi, Koidou e Barkoukis[4], vengono intervistati bambini di due scuole, una inclusiva e una no, attraverso questionari atti a misurare specifici aspetti sociali. Viene riportato come gli atteggiamenti, il livello di aggressività e i comportamenti sociali fanno parte dello sviluppo sociale di ogni bambino, e come questi parametri sono fondamentali per capire la tipologia di interazione del bambino in contesti sociali, soprattutto nelle scuole con programmi inclusivi. I risultati dimostrano però come il livello di atteggiamenti inclusivi sia simile in entrambi i contesti scolastici, e non c'è particolare differenza nel genere. I dati affermano, a differenza di studi precedenti, che avere un programma inclusivo

[4] A. Arampatzi, K. Mouratidou, C. Evaggelinou, E. Koidou, V. Barkoukis, *"Social Developmental Parameters in Primary Schools: Inclusive Settings' and Gender Differences on pupils' Aggressive and Social Insecure Behaviour and their Attitudes Towards Disability".* 2011

nella scuola non è sufficiente ad incoraggiare atteggiamenti di tipo inclusivo nei bambini, mentre è necessario gestire in modo attento le attività volte all'inclusione, per non ottenere effetti contrari.

Studi condotti da Gash[5], Novak- Bartelheim[6], e Smith-D'Arezzo e Moore-Thomas[7] rispondono a questo problema. La loro ricerca ha l'obiettivo di verificare se interventi specifici, quali discussioni in classe, giochi organizzati, programmi volti a promuovere l'inclusione, l'utilizzo di libri specifici sulla disabilità modificano o migliorano gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità. Nello studio di Novak e Bartelheim, condotto in una scuola pubblica, è stato proposto un programma di quattro settimane composto da diverse attività: nella prima settimana sono stati presentati e discussi alcuni libri sul tema della disabilità; nella seconda e terza settimana sono stati organizzati giochi volti alla collaborazione tra studenti normodotati e studenti con disabilità; l'ultima settimana ha previsto una lettura animata. I ricercatori, attraverso i risultati ottenuti dal loro studio, hanno dimostrato come per mezzo di attività e programmi organizzati, in un tempo di sole quattro settimane, le percezioni dei bambini nei confronti dei coetanei con disabilità fossero nettamente migliorate.

Diversi sono stati i risultati ottenuti invece dallo studio di Smith-D'Arezzo e Moore-Thomas. Partendo dalla consapevolezza che la percezione della disabilità molto dipende dalle esperienze pregresse legate a possibili familiari con disabilità (Smith-D'Arezzo 2003), le ricercatrici analizzano l'effetto della lettura di libri nei quali i protagonisti presentano disabilità, e l'effetto delle discussioni a riguardo lavorando a piccoli gruppi. I risultati ottenuti da tali discussioni dimostrano però come l'esperienza pregressa di ogni alunno influenzi enormemente la percezione dei personaggi con disabilità, rischiando di ottenere degli approcci poco inclusivi e delle descrizioni negative dei personaggi in questione, nonostante il contesto del libro nel

---

[5] H. Gash, *"A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs".* 1993

[6] A. D. Novak – F. J. Bartelheim*, "General Education Students' Changing Perceptions of Students with Special Needs".* 2012

[7] W.M. Smith-D'Arezzo – C. Moore-Thomas*,* "Children's Perceptions of Peers with Disabilities". 2010

quale viene presentato sia positivo.

L'importanza dell'esperienza personale viene enfatizzata dallo studio di Tirosh, Schanin e Reiter[8]: gli atteggiamenti nei confronti dei coetanei con disabilità vengono confrontati tra alunni israeliti e canadesi utilizzando la CATCH scale. I risultati dimostrano come in primo luogo la cultura di appartenenza influenzi gli atteggiamenti dei bambini: i bambini israeliti risultano più inclusivi rispetto ai coetanei canadesi perché la disabilità viene accettata dalla loro cultura, hanno più contatti con persone con disabilità, poiché nella loro società la disabilità è spesso dovuta ad azioni militari, viste di buon occhio dalla maggior parte della popolazione. Ciò comporta nei bambini una maggiore considerazione delle diversità.

Nella cultura occidentale invece il concetto di disabilità è ancora fortemente legato a questioni mediche ed è spesso oggetto di imbarazzo.

3.2.3. Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità nella scuola Secondaria di I grado

Gli studi condotti per la fascia d'età che copre le scuole secondarie di primo grado indagano se gli atteggiamenti dei ragazzi nei confronti di coetanei disabili variano a seconda di più fattori: la presenza o meno di un programma di inclusione (in contrasto con le scuole di classi speciali), l'età, il genere, la quantità di informazioni ricevute sul tema della disabilità, la previa conoscenza di una persona con disabilità. Verificano inoltre se gli atteggiamenti variano grazie ad interventi mirati condotti dagli stessi ricercatori.

Olaleye, Ogundele, Deji, Ajayi, Olaleye e Adeyanju[9], nel loro studio, valutano come il genere e il contatto interpersonale influiscano con la disabilità negli atteggiamenti degli studenti. Utilizzando la CATCH scale, una misurazione che coinvolge le tre componenti dell'atteggiamento, hanno riscontrato come il genere femminile sia più

[8] E. Tirosh – M. Schanin – S. Reiter, *"Children's Attitudes Toward Peers with Disabilities: the Israeli perspective"*, 1997

[9] A. Olaleye – O. Ogundele – S. Deji – O. Ajayi – O. Olaleye – T. Adeyanju, *"Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria".* 2012

propenso ad assumere atteggiamenti di inclusone nei confronti dei coetanei con disabilità rispetto al genere maschile. Questo sembra dovuto alle caratteristiche di empatia e di cura che in una donna sono generalmente più naturali e presenti. Nonostante ciò, i risultati dimostrano anche che gli studenti maschi che hanno come amici persone con disabilità hanno ottenuto maggiori punteggi, provando così che il contatto sociale favorisce atteggiamenti di inclusione.

Attraverso programmi mirati alla conoscenza e all'informazione sul tema della disabilità è dunque possibile incentivare gli alunni ad avere atteggiamenti inclusivi nei confronti dei coetanei con disabilità. Nello studio di Krahè e Altwasser[10] infatti, è dimostrato come un intervento in cui si forniscono informazioni sulla disabilità intellettiva e nel quale si mira a modificare gli stereotipi a riguardo, abbia portato ad un miglioramento degli atteggiamenti inclusivi rispetto ad un gruppo di controllo in cui non veniva proposto alcun intervento. Ritengono, sulla base di studi precedenti, che il solo contatto non sia sufficiente ad incrementare atteggiamenti inclusivi, bensì sia necessario integrare corrette informazioni sul tema, eliminando gli stereotipi, elementi che si creano proprio nel processo di sviluppo del bambino.

Nello studio condotto da Gash, Gonzales, Pires e Rault[11] nel 2000 vengono confrontati i dati di diversi Paesi relativi a questo argomento. La ricerca condotta in Irlanda, Spagna, Portogallo e Francia che ha confrontato alunni di nove e undici anni, ha dimostrato che nei bambini c'è un continuo cambiamento di atteggiamenti con il variare dell'età: i bambini delle scuole medie sono meno propensi all'inclusione e più propensi all'uso di termini negativi per riferirsi alle persone con disabilità intellettiva. Al contrario, in generale, i bambini delle classi inclusive risultano essere meno riluttanti a socializzare con coetanei con disabilità, confermando l'idea che l'esperienza scolastica svolga un importante ruolo nella percezione della disabilità. In Francia il numeri di atteggiamenti inclusivi riscontrati tra i ragazzi si sono dimostrati molto pochi, forse a causa di una scarsa preparazione della scuola circa i programmi

[10] B. Krahé – C. Altwasser, *"Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention,* 2006

[11] H. Gash – S. Guardia Gonzales – M. Pires – C. Rault, *"Attitudes Towards Down Syndrome: A National Comparative Study: France, Ireland, Portugal, and Spain".* 2000

inclusivi; dall'altra parte in Spagna si è registrato il maggior numero di atteggiamenti inclusivi, i quali probabilmente riflettono il successo dell'inclusione scolastica in questo Paese.

Lo studio effettuato da Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, GrandJean e Arnaud in dodici scuole di Toulouse ha individuato i principali fattori che influiscono nel favorire atteggiamenti di tipo inclusivo nei confronti di persone con disabilità e sui quali è possibile intervenire per migliorare la percezione e gli atteggiamenti. La ricerca ha rilevato e confermato che le persone di sesso femminile sono più propense ad adottare atteggiamenti di inclusione; in aggiunta, essere informati sul tema della disabilità attraverso materiale di lettura e televisivo o dagli stessi genitori comporta un maggiore possibilità di atteggiamenti positivi. Inoltre, studenti con una migliore percezione della propria vita risultano più aperti di mente nei confronti della disabilità.

3.2.4. Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità nella scuola secondaria di II grado

Indagini condotte tra i ragazzi più grandi, frequentanti le scuole secondarie di secondo grado, analizzano se interventi specifici, sia diretti che indiretti, organizzati dagli stessi ricercatori abbiano effetti positivi sugli atteggiamenti dei ragazzi nei confronti dei coetanei disabili. Mirano inoltre a studiare quanto il contatto con persone con disabilità e l'ansia sociale nei loro confronti influiscano sugli atteggiamenti dei ragazzi normodotati. Infine osservano quale sia la distanza sociale percepita verso un coetaneo con disabilità e quanto sia conosciuto e noto il tema della disabilità.

Lo studio di Budisch[12], esplora la possibile relazione tra gli atteggiamenti degli studenti normodotati nei confronti dei coetanei con disabilità e la quantità di contatto con esse, nonché la quantità di ansia sociale di ogni persona. I risultati di questa ricerca dimostrano come maggiore è il contatto con persone con disabilità, maggiori

[12] K. Budisch, *"Correlates of College Students' Attitudes Toward Disabilities",* 2004

sono le possibilità di ottenere atteggiamenti inclusivi, ipotesi già confermata da studi precedenti. La familiarità dell'argomento e il frequente contatto con persone con disabilità facilitano l'accettazione delle stesse. Importanti sono i risultati ottenuti per rispondere all'ipotesi nella quale viene discussa la relazione tra ansia sociale e atteggiamenti assunti: nella ricerca risulta infatti che gli studenti con maggiore ansia sociale sono più propensi ad autoanalizzare il loro comportamento come giusto o sbagliato, preoccupandosi principalmente di ciò che potrebbero pensare gli altri e di come possono essere giudicati per le loro azioni. Ciò provoca una minore inclinazione ad avere atteggiamenti di inclusione.

Lo studio di Budisch infine dimostra come la vera comprensione del concetto di disabilità comporti maggiori atteggiamenti di inclusione. Maggiore è la comprensione, maggiore è il contatto che gli studenti possono avere con persone con disabilità; maggiore poi è la conoscenza delle loro abitudini e della loro quotidianità, maggiori saranno gli atteggiamenti di inclusione.

La ricerca condotta da Bossaert, Colpin, Jan Pijl e Petry[13] tra gli adolescenti in Belgio dimostra ancora una volta come fattori quali le caratteristiche personali (il genere, la conoscenza o meno di persone con disabilità, l'età), la consapevolezza e un'informazione adeguata, resa possibile da video e letture, interventi scolastici e la tipologia di disabilità, giocano un ruolo determinante nell'assumere atteggiamenti inclusivi. Basandosi su questi dati, i ricercatori sostengono l'importanza della modalità in cui vengono presentati gli studenti con disabilità ai coetanei normodotati.

Nello studio condotto da Shokoohi-Yekta e Hendrickson[14] , ancora una volta si indagano gli atteggiamenti e la percezione della disabilità negli studenti dei college americani e iraniani e il loro approccio nel fare amicizia con coetanei con disabilità grave. Come avvenuto per studi precedenti, il loro lavoro supporta l'idea che fare tali amicizie è un processo complesso e che non può essere generalizzato tra la popolazione, né tantomeno tra le culture diverse. Nonostante ciò, gli studenti che

[13] G. Bossaert – H. Colpin – S. Jan Pijls – K. Petry, *"The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities"*, 2011

[14] M. Shokoohi-Yekta – J. M. Hendrickson, "*Friendship with Peers with Severe Disabilities: American and Iranian Secondary Students' Ideas about Being a Friend"*, 2010

hanno partecipato allo studio ritengono che avere per amico un coetaneo con disabilità grave abbia aspetti positivi e negativi

Gli studenti americani, a differenza di quelli iraniani, sostengono che instaurare una relazione di amicizia sia molto difficile, e tale differenza è probabilmente dovuta alle diverse possibilità sociali e scolastiche dei due Paesi.

Concludendo, nonostante questa differenza, i dati raccolti indicano che gli studenti di entrambi i Paesi sono aperti alla possibilità di sviluppare amicizie con coetanei con disabilità, consapevoli del ruolo fondamentale che ricopre la gestione scolastica per la favorire la nascita di amicizie.

3.2.5. Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità negli adulti

Le ricerche condotte tra gli adulti, dai 18 anni in poi, indagano principalmente le loro reazioni rispetto a immagini sulla disabilità, verificando il loro livello di conoscenza dell'argomento e analizzando quali siano i loro atteggiamenti nei confronti delle diverse disabilità, così come la loro percezione del pregiudizio nei confronti delle persone con disabilità.

La ricerca condotta in Inghilterra a livello nazionale da Robinson, Martin e Thompson[15] nel 2007 indaga la percezione, le idee e le esperienze delle persone nei confronti della disabilità e la tipologia di pregiudizi nei confronti delle persone con disabilità. Interessanti sono risultati i dati per quanto riguarda la definizione di disabilità. I dati raccolti dimostrano come tra le persone non ci sia ancora la capacità di riconoscere la disabilità; risultati diversi sono stati ottenuti a seconda delle esperienze dei partecipanti alla ricerca e del livello di istruzione, che influenza la conoscenza del tema della disabilità. I partecipanti sono stati intervistati circa il loro stato d'animo nel relazionarsi con una persona con disabilità: la maggior parte delle persone intervistate dichiara di non avere problemi a rapportarsi con persone con disabilità fino a quando le stesse non interferiscono con fattori personali. Il disagio

[15] M. Robinson – J.Martin – K. Thompson, *"Attitudes toward and perceptions of disabled people"*. 2007

infatti è più forte quando vi è la possibilità che una persona con disabilità possa rientrare all'interno del nucleo familiare, ad esempio sposando un familiare, o che possa assumere un ruolo di dirigenza sul posto di lavoro. In generale, rimane la convinzione che le persone che conoscono una persona con disabilità e le persone di sesso femminile risultano avere una maggiore predisposizione ad assumere atteggiamenti di inclusione nei confronti delle persone con disabilità.

Una ricerca simile è stata condotta in Italia nel 2010 dal Censis in collaborazione con la Fondazione Serono[16]. Si vuole indagare "*dentro le concezioni e le immagini della disabilità diffuse nel corpo sociale che rappresentano un indicatore strategico anche dell'accettazione e della considerazione sociale delle disabilità"* (Censis, Serono, 2010, p. 2). Gli obiettivi erano quelli di indagare il livello di conoscenza e di approccio al tema della disabilità e gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità. La maggioranza degli italiani (il 62,9%) percepisce la disabilità, come per la ricerca svolta in Inghilterra, come limitazione al movimento, mentre solo in piccola parte (il 2,9%) fa risalire il concetto alle disabilità di tipo sensoriale. Tale risultato appare interessante perché proprio l'incidenza della disabilità motoria, secondo i dati forniti dalle indagini ISTAT, è spesso sovrastimata, probabilmente perché divenuto simbolo della disabilità nell'immaginario italiano. Per quanto riguarda gli atteggiamenti e i sentimenti provati dagli intervistati, i dati che sono stati raccolti indicano che la maggior parte degli italiani prova solidarietà, voglia di rendersi utili e ammirazione; allo stesso tempo un numero significativo di italiani prova timore e paura di offendere o di trovarsi nella stessa situazione. Tali dati dimostrano "*la difficoltà a costruire con le persone disabili una relazione, che rimane evidentemente schiacciata tra la solidarietà umana e la paura che nel contempo la disabilità suscita, e che si concretizza nella difficoltà a costruire quella empatia che non lasci spazio ad equivoci, offese, o compassioni indesiderate."* (Censis, Serono, 2010, p.11).

Il tema della disabilità è stato affrontato in diversi studi nel corso di tutti questi

[16] Fondazione Censis e Fondazione Cesare Serono, *"Le disabilità oltre l'invisibilità istituzionale. Il ruolo delle famiglie e dei sistemi di welfare - Primo rapporto di ricerca Le disabilità tra immagini, esperienze e emotività",* 2010

anni. Le ricerche presentate fino ad ora verificano e dimostrano come gli atteggiamenti dei ragazzi normodotati sono più inclusivi se hanno affrontato, con interventi specifici o attraverso giochi e/o discussioni, l'argomento della disabilità sviluppando una spiccata sensibilità, una consapevolezza sull'argomento e sulle difficoltà ad esse collegate. Inoltre dimostrano come i più giovani risultano essere naturalmente più propensi ad accettare un coetaneo con disabilità.

Gli studi condotti, qui riportati, si sono dunque soffermati per lo più ad indagare come il genere, gli interventi educativi e di informazione, e la conoscenza di persone con disabilità influenzino gli atteggiamenti nei confronti di queste in una specifica fascia d'età. Sulla base dei temi affrontati e dei dati ottenuti da queste ricerche, è stata svolta un'indagine esplorativa a Mestre. Questo lavoro verificherà se l'esperienza, sia personale che scolastica, e il variare dell'età condizionino gli atteggiamenti delle persone normodotate nei confronti delle persone con disabilità, in un intervallo di età che varia dagli 8 anni fino all'età adulta. Il lavoro ha l'obiettivo di verificare se con l'aumentare dell'età e la mancata esperienza personale aumentino anche i pregiudizi e gli stereotipi che portano a provare disagio nei confronti della disabilità.

CAPITOLO IV

LO STUDIO ESPLORATIVO: STRUMENTI E METODO

4.1. *Lo studio esplorativo: introduzione*

Questa tesi affronta un argomento fino ad oggi molto discusso: gli atteggiamenti delle persone normodotate nei confronti delle persone con disabilità.
In questo capitolo verranno esposti i risultati emersi dallo studio sperimentale condotto in una scuola Primaria e Secondaria di primo e secondo grado di Mestre, che ha avuto come oggetto di indagine gli atteggiamenti delle persone normodotate nei confronti delle persone con disabilità sulla base del variare dell'età e dell'esperienza di contatto con esse.

Gli atteggiamenti indagati saranno suddivisi secondo le seguenti tre categorie: cognitiva (credenze e stereotipi), affettiva (emozioni e sentimenti) e comportamentale (azioni). Il concetto di atteggiamenti qui presentato, si basa sulla definizione proposta da Rosenberg e Hovland nel 1960 (Muzzatti, 2008). I ricercatori definiscono gli atteggiamenti come "*delle predisposizioni a rispondere ad una data classe di stimoli mediante determinate classi di risposte"* (Muzzatti, 2008, p. 314), a loro volta suddivise in tre sotto-classi: la risposta affettiva, la quale comprende le emozioni e i sentimenti provati in presenza dell'oggetto dell'argomento (ad esempio sentirsi a proprio agio, provare timore); la risposta comportamentale, la quale comprende invece le azioni e le intenzioni comportamentali; ed infine la risposta cognitiva, che comprende le credenze, le opinioni e le idee sull'argomento di discussione. È importante analizzare le conoscenze e le credenze che le persone posseggono riguardo la disabilità, poiché spesso convinzioni errate costituiscono la base di stereotipi e pregiudizi, definiti come immagini fisse e immutabili, che portano a trarre conclusioni prima di osservare, allontanando dalla realtà presente (Katz e Braly, 1935; Hogg, Vaughan. In: Arcuri L., Cadinu M., 1998)

4.2. Obiettivo e finalità dello studio

Gli studi condotti fino ad oggi, esposti nel capitolo tre "Gli atteggiamenti nei confronti della disabilità", si sono soffermati sull'indagine di come il genere, gli interventi specifici di informazione, l'inclusione nella classe e la conoscenza di persone con disabilità influenzino gli atteggiamenti nei confronti della persona con disabilità in una determinata fascia d'età.

Questo lavoro indaga se con l'esperienza personale e il variare dell'età si modificano questi atteggiamenti. La fascia d'età considerata in questa ricerca va dagli 8 anni all'età adulta. Vengono confrontate le risposte ottenute attraverso uno specifico questionario somministrato ai bambini della scuola primaria (dalla classe terza alla classe quinta), ai ragazzi delle scuole secondarie di primo grado (classi prima, seconda e terza), di secondo grado (classi seconda e quinta) e ad un gruppo di adulti selezionati attraverso un campione di comodo. L'obiettivo è verificare se con il crescere dell'età e la mancata esperienza personale si instaurano pregiudizi e stereotipi che portano ad avere atteggiamenti di disagio nei confronti delle persone con disabilità.

Uno studio esplorativo che ha come oggetto di studio gli atteggiamenti nei confronti di persone con disabilità, contribuisce a fornire nuovi dati su questo tema, riportando l'attenzione sull'importanza di creare opportunità di contatto con le diversità e avvicinando le persone a questo tema cruciale. Ottenere da questo lavoro dei risultati confrontabili con quelli ottenuti in ricerche precedenti può aiutare a comprendere altri aspetti riguardanti questo tema e a individuare alcune attività specifiche adottate nelle classi che, dalle risposte del questionario, sono risultate più inclusive.

Questo lavoro cerca di fornire dati utili a operatori specializzati, insegnanti ed educatori perché vuole offrire loro informazioni e spunti di riflessione sulle dinamiche che si instaurano in classe tra i ragazzi normodotati e con disabilità. Offre loro informazioni da utilizzare come presupposto per la programmazione educativa al fine di evitare fenomeni di esclusione all'interno della classe e favorire l'inclusione.

4.3.Domande e ipotesi di ricerca

Lo studio esplorativo intende indagare, dunque, se e come si modificano gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità in relazione (a) all'aumentare dell'età (b) e alle previe esperienze di contatto.

4.3.1 *Prima ipotesi: Gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità si modificano con l'avanzare dell'età*

La prima ipotesi mette in relazione gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità con la variabile età delle persone normodotate, cercando di rispondere alle seguenti domande:

1.a) Gli atteggiamenti di una persona normodotata nei confronti di una persona con disabilità si modificano con l'avanzare dell'età?

1.b) Gli atteggiamenti dei bambini della scuola primaria sono più inclusivi rispetto ai compagni delle scuole secondarie?

1.c) I bambini della scuola primaria hanno meno pregiudizi rispetto ai ragazzi più grandi?

Si ipotizza che gli atteggiamenti delle persone normodotate nei confronti delle persone con disabilità si modifichino con l'età. Si ipotizza dunque che i bambini più piccoli, fino alla fine della scuola primaria, siano più propensi ad includere un coetaneo con disabilità in quanto meno condizionati da pregiudizi e stereotipi, anche se la scelta può essere influenzata dal tipo di attività scolastica da svolgere (Diamond, Hong, 2008). Si ipotizza che tale spontaneità di inclusione si riduca con l'avanzare dell'età.

Se questa ipotesi dovesse risultare corretta e dunque se gli atteggiamenti nei confronti della persona con disabilità dovessero cambiare con l'aumentare dell'età, significherebbe che con la crescita nei ragazzi verrebbero prevalere idee pregiudizievoli rendendo difficile l'inclusione nelle classi dei ragazzi con disabilità.

Se invece non dovesse essere corretta può significare, da una parte che i bambini più piccoli non posseggono sufficienti conoscenze per essere consapevoli di ciò che il termine "disabilità" significa, di quali sono le tipologie di disabilità e delle difficoltà e dei punti forza che comporta; dall'altra che c'è un maggiore interesse e sensibilità per quanto riguarda il tema della disabilità rispetto gli anni precedenti in cui sono stati svolti altri studi e che quindi l'argomento è stato preso in considerazione, abbattendo quelle barriere che allontanano le persone normodotate dalla piena accettazione di chi è diverso.

4.3.2 Seconda ipotesi: Le esperienze di contatto favoriscono gli atteggiamenti di tipo inclusivo

La seconda ipotesi mette in relazione gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità con la variabile esperienze di contatto precedenti, cercando di rispondere alle seguenti domande:

> 2.a) Conoscere direttamente una persona con disabilità, in famiglia o come compagno di classe, porta ad avere atteggiamenti inclusivi nei confronti delle persone con disabilità in genere?
>
> 2.b) Gli alunni che hanno compagni con disabilità, hanno meno stereotipi e pregiudizi rispetto ai coetanei che non hanno mai conosciuto persone con disabilità?
>
> 2.c) Gli alunni che hanno che hanno affrontato il tema della disabilità in classe, hanno atteggiamenti più inclusivi rispetto ai coetanei che non hanno mai ricevuto una formazione in quest'ambito?

Si ipotizza di riscontrare atteggiamenti più positivi in quei soggetti che conoscono o hanno avuto occasione di conoscere persone con disabilità, grazie a familiari, amici, compagni di classe, così come dimostrato in studi precedenti (Godeau, Vignes et al, 2010; Bedini 1992; Odom and Diamond, 1998).

Se questa ipotesi dovesse risultare corretta, si evincerebbe che la familiarità dell'argomento e la possibilità di renderlo meno "lontano da noi" attraverso la conoscenza dello stesso, può portare ad un modo nuovo di vedere e considerare la disabilità e la diversità.

Si ipotizza inoltre che le persone che nella loro vita hanno avuto esperienze di contatto con persone con disabilità posseggano maggiori conoscenze sulla tematica e siano quindi meno propense ad avere pregiudizi e "falsi miti" per quanto riguarda la disabilità rispetto a persone che non hanno avuto occasione di entrare in contatto con essa. Se l'ipotesi non dovesse risultare corretta, bisognerebbe considerare la consapevolezza e la conoscenza delle specifiche tipologie di disabilità sia dei partecipanti, sia all'interno della società. Sarebbe necessario inoltre approfondire l'esperienza di contatto che i partecipanti hanno avuto con persone con disabilità, considerando se si sono verificati episodi spiacevoli che hanno visto le persone con disabilità come protagoniste.

4.4.Metodi e strumenti

4.4.1. Il questionario

Per analizzare gli atteggiamenti delle persone normodotate nei confronti delle persone con disabilità, è stato somministrato un questionario, ispirato a diversi lavori svolti in precedenza (Zadini e Matteucci, 2012; Fondazione Censis e Fondazione Cesare Serono, 2010; VanHooser, 2009; Wiseman, 2008; Robinson, Martin, Thomson, 2007; Armstrong, 1986; Rosenbaum, R. W. Armstrong, and S. M. King, 1985), composto e riadattato sulla base delle domande e della struttura della Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) scale.

Ispirandosi ai lavori precedenti, sono state elaborata una trentina di domande,

suddivise in tre sotto-classi, rispecchianti le categorie di atteggiamenti proposte: cognitivo, affettivo e comportamentale descritte da Muzzati (2008).

Prima della somministrazione ufficiale, il questionario è stato testato, somministrandolo ad un campione di comodo, con partecipanti di fasce d'età diverse, per verificarne la comprensibilità delle domande. Per il gruppo prova di partecipanti il questionario è risultato comprensibile, dunque le domande non hanno subito variazioni successive, mantenendo la stessa struttura sia per gli adulti sia per i più piccoli.

Il questionario, somministrato in forma anonima, è composto da quattro sezioni. La prima parte, la sezione uno, è dedicata principalmente alle informazioni personali (età, sesso, titolo di studio) e alle informazioni sul tema della disabilità: se si conosce o no una persona con disabilità e come la si è conosciuta, quale disabilità si pensa possa avere. È stata inserita inoltre un'apposita domanda che richiede di utilizzare cinque parole per descrivere l'esperienza di contatto avuta con la persona con disabilità, domanda dalla quale è possibile ricavare informazioni utili per osservare in che modo l'esperienza pregressa influisce sugli atteggiamenti dei rispondenti e quali parole vengono più comunemente scelte per parlare di disabilità.

La seconda parte è dedicata alle domande che elicitano risposte sul tema delle proprie esperienze e opinioni sulla disabilità.

Le domande indagano gli atteggiamenti delle persone sulla base di tre livelli: il livello affettivo, ciò che una persona prova ("*Mi sento imbarazzato se una persona con disabilità mi invita a casa sua*") esposto nella sezione due "Le tue opinioni"; il livello comportamentale, ciò che una persona vorrebbe fare ("*Invito una persona con disabilità alla mia festa di compleanno*") riportato nella sezione tre "Le mie esperienze"; il livello cognitivo, caratterizzato dalle credenze e pregiudizi ("*Le persone con disabilità sono sempre tristi*") presentato nella sezione quattro.

Le risposte delle sezioni due e tre sono predisposte sulla base della scala Likert a 5 punti, indicanti il proprio grado di accordo con le affermazioni riportate. In seguito, per meglio evidenziare il livello di inclusione dei partecipanti, sono stati fatti corrispondere ai punti della scala, i valori di -2, -1, 0, +1 e +2.

La sezione due è composta da 10 affermazioni che indagano il livello affettivo degli atteggiamenti. Esse si riferiscono alle tipologie di sentimenti, positivi ("Mi sentirei felice se mi invitasse a casa sua") e negativi ("Mi preoccupo se si siede vicino a me"), che

provano i partecipanti nei confronti delle persone con disabilità. La sezione tre intitolata "Le tue Esperienze" indaga invece il livello comportamentale, proponendo affermazioni di azioni positive ("La invito a casa mia") e negative ("Cerco di starle distante"). In entrambe le sezioni, le affermazioni sono state misurate attraverso la scala Likert associando ad ogni possibilità di risposta un valore, come sopra indicato.
La quarta sezione, che riguarda il livello cognitivo degli atteggiamenti, nonché le credenze e gli stereotipi sulla disabilità in generale, è caratterizzata da 10 affermazioni alle quali il partecipante deve dare giudizio di veridicità o falsità.

Il questionario è stato somministrato in modalità cartacea. Qualora gli insegnanti della scuola primaria ritenessero che i bambini della propria classe non fossero in grado di rispondere adeguatamente, era prevista la possibilità di procedere con un'intervista. Il questionario è stato somministrato collettivamente a tutta la classe, compresi gli alunni con disabilità, in accordo con gli insegnanti e i genitori.

Al coordinatore di classe è stato consegnato un questionario, nel quale sono state richieste informazioni di base sulla classe, il clima tra gli alunni, eventuali problematiche relazionali e la presenza di alunni con disabilità certificata. Inoltre, è stata aggiunta una sezione rivolta a raccogliere informazioni sulla tipologia di interventi svolti in classe sul tema della disabilità.

4.4.2. Modalità di intervento

Una volta individuate le scuole è stata inviata ai dirigenti degli Istituti una richiesta di collaborazione al progetto di ricerca[1], nella quale sono stati descritti le finalità e gli obiettivi dello studio, nonché le modalità di raccolta dei dati. A questa si sono aggiunti degli incontri con i dirigenti stessi delle scuole, atti a concordare i dettagli per la somministrazione dei questionari.
È stata poi inviata alle famiglie degli alunni delle classi scelte, attraverso una circolare scolastica, la dichiarazione di consenso informato per richiedere il consenso alla partecipazione dei minorenni allo studio di ricerca.
Con i docenti coordinatori di classe è stata poi definita una data nella quale poter somministrare il questionario. Nel giorno concordato è stata presentata una breve

[1] Appendice A: Presentazione del progetto alle scuole

spiegazione del lavoro da svolgere e sono stati consegnati i questionari, sia agli studenti, sia al coordinatore di classe. La somministrazione è avvenuta in modalità collettiva durante l'orario scolastico, richiedendo in media circa 30 minuti di tempo.

4.5 Partecipanti allo studio

Il gruppo di partecipanti comprende 363 studenti e 50 adulti. Gli studenti autorizzati a partecipare allo studio sono 319, di cui 301 presenti nella data in cui è stato somministrato il questionario. Di questi studenti 97 (44 maschi e 53 femmine) sono della scuola primaria, 126 (54 maschi e 72 femmine) della scuola Secondaria di I grado e 78 (33 maschi e 45 femmine) della scuola Secondaria di II grado di Mestre. I questionari considerati validi, e quindi eseguiti senza troppe complicazioni e con la sicurezza che le domande fossero comprese, sono risultati essere 295. Sono state selezionate due classi per ciascun anno scolastico, partendo dalle classi terze della scuola primaria fino alla quinta della scuola secondaria di secondo grado, una in cui è presente almeno un alunno con disabilità certificata e l'altra in cui non è presente alcuno studente con disabilità. Per quanto riguarda gli adulti, è stato intervistato un *campione di comodo*, "campione non probabilistico nel quale i soggetti vengono reperiti tra i propri conoscenti, tra i clienti di un supermercato, o attraverso annunci posti in una bacheca o un giornale locale […] hanno la caratteristica di essere facilmente contattabili e la ricerca viene definita <<esplorativa>>" (Zammuner, 2015, pp. 35 - 37), per un totale di 50 intervistati (23 maschi e 27 femmine) con un intervallo d'età compreso tra i 20 e gli 80 anni e una media di 38 anni. In totale, i questionari ritenuti validi sono 345 (vedi tabella 1). Nella tabella vengono indicate le seguenti voci: la classe in questione, se vi sono all'interno della stessa degli alunni con disabilità, il numero totale di alunni, il numero degli alunni autorizzati a partecipare allo studio esplorativo, gli alunni presenti il giorno in cui è stato somministrato il questionario, il sesso degli intervistati e se in classe è stato affrontato il tema della disabilità.

Tabella 1 – *Numeri partecipanti divisi per classi*.

Classe	Alunni con dis.	Totali	Alunni Autorizzati	Alunni presenti	Questionari validi	Mas chi	Femmi ne	Tema disabilità
Primaria 3^	no	20	18	16	14	6	8	Sì
Primaria 3^	Sì	22	17	14	13	6	7	No
Primaria 4^	Sì	25	20	19	18	7	11	No
Primaria 4^	No	22	19	19	19	9	10	Sì
Primaria 5^	No	20	17	16	15	7	8	Sì
Primaria 5^	Sì	18	14	13	13	6	7	No
Totale Primaria	-	127	105	97	**92**	**41**	**51**	-
Sec. I grado 1^	No	25	24	21	21	8	13	Sì
Sec. I grado 1^	Sì	24	21	21	20	11	9	Sì
Sec. I grado 2^	Sì	20	19	19	19	10	9	Sì
Sec. I grado 2^	No	26	23	20	20	8	12	Sì
Sec. I grado 3^	Sì	25	25	25	25	10	15	Sì
Sec. I grado 3^	No	26	21	20	20	6	14	Sì
Totale Sec. I grado	-	146	133	126	**125**	**53**	**72**	
Sec. II grado 2^	Sì	18	13	12	12	4	8	No
Sec. II grado 2^	No	25	21	21	21	10	11	Sì
Sec. II grado 5^	Sì	26	26	26	26	8	17	Sì
Sec. II grado 5^	No	22	22	20	20	11	9	Sì
Totale Sec. II grado	-	90	81	78	**78**	**33**	**45**	-
Adulti Camp. Comodo	-	50	50	50	**50**	**23**	**27**	-
TOT	-	413	369	351	**345**	150	195	-

CAPITOLO V

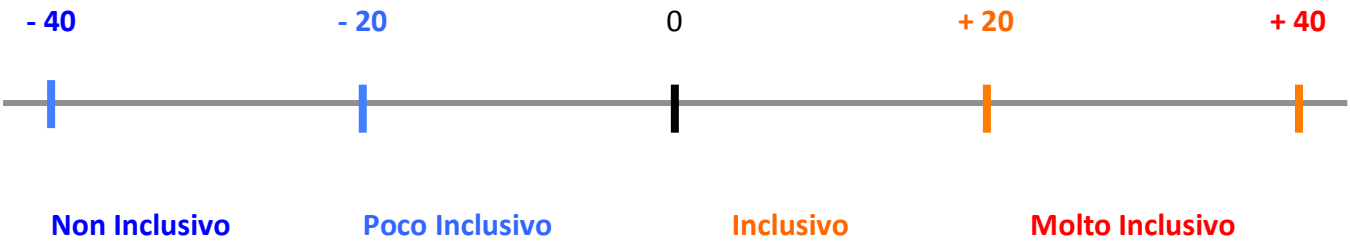
ANALISI DEI DATI

Per analizzare i risultati del questionario sono stati assegnati dei punteggi alle affermazioni delle sezioni due e tre sulla base dei 5 punti della scala Likert numerati con -2, -1, 0, 1 e 2. Nelle affermazioni positive ai termini "Per Nulla"/ "Mai" e "Poco"/ "Talvolta" corrispondeva un valore rispettivamente di -2 e -1; di +1 e +2 riferito a "Abbastanza" / "Spesso" e "Molto" / "Sempre"; e un valore 0 per le opzioni "Non so"/ "Non mi è Mai Successo". Nelle affermazioni negative il punteggio viene attribuito al contrario.

Nella Sezione quattro, in cui bisognava decretare se una data affermazione fosse vera o falsa, è stato attribuito un punto per ogni risposta esatta.

Il livello di inclusività di ogni partecipante è stato definito sulla base della somma dei punteggi ottenuti nelle sezioni due e tre. Ogni sezione garantiva di raggiungere un punteggio compreso tra -20 (10 affermazioni con un punteggio di -2 ciascuna) e +20 (per ogni risposta data è stato assegnato un valore di +2), la somma di esse, e quindi la somma tra esperienze personali e opinioni, ha definito la linea dell'inclusione con una fascia che si estende da -40 a +40. In questo modo è stato possibile definire il livello di inclusività di ciascun partecipante: coloro i quali hanno ottenuto un punteggio tra -40 e 0 vengono definiti come aventi atteggiamenti poco inclusivi (scarsamente inclusivi da 0 a -20 e non inclusivi da -20 a –40) e coloro i quali hanno ottenuto un punteggi fra 0 e +40 vengono definiti come aventi atteggiamenti inclusivi (abbastanza inclusivi da 0 a 20 e molto inclusivi da 20 a 40).

A questi risultati vanno aggiunti i punteggi ottenuti dalla sezione quattro (da 0 a 10), dove nel campo con valore >5 risultano le persone con meno pregiudizi e stereotipi.



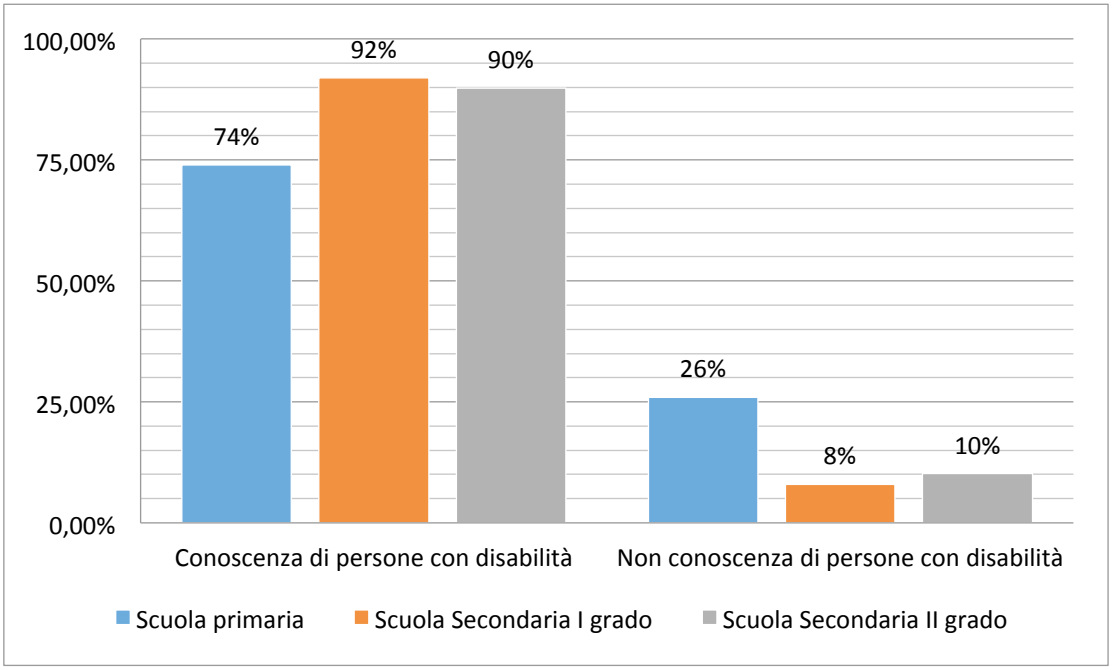
5.1 Sezione uno: i contatti con persone con disabilità

Di seguito sono riportati i dati ottenuti dal questionario, suddivisi in categoria di conoscenza o meno di persone con disabilità, il luogo di maggiore incontro e la tipologia di disabilità più conosciuta.

5.1.1 Conoscenza di persone con disabilità

La maggior parte dei ragazzi, nella loro vita hanno avuto un'esperienza di contatto con persone con disabilità (grafico 1), circa l'85% dei giovani partecipanti.

Grafico 1 – *Conoscenza di persone con disabilità per gradi scolastici*

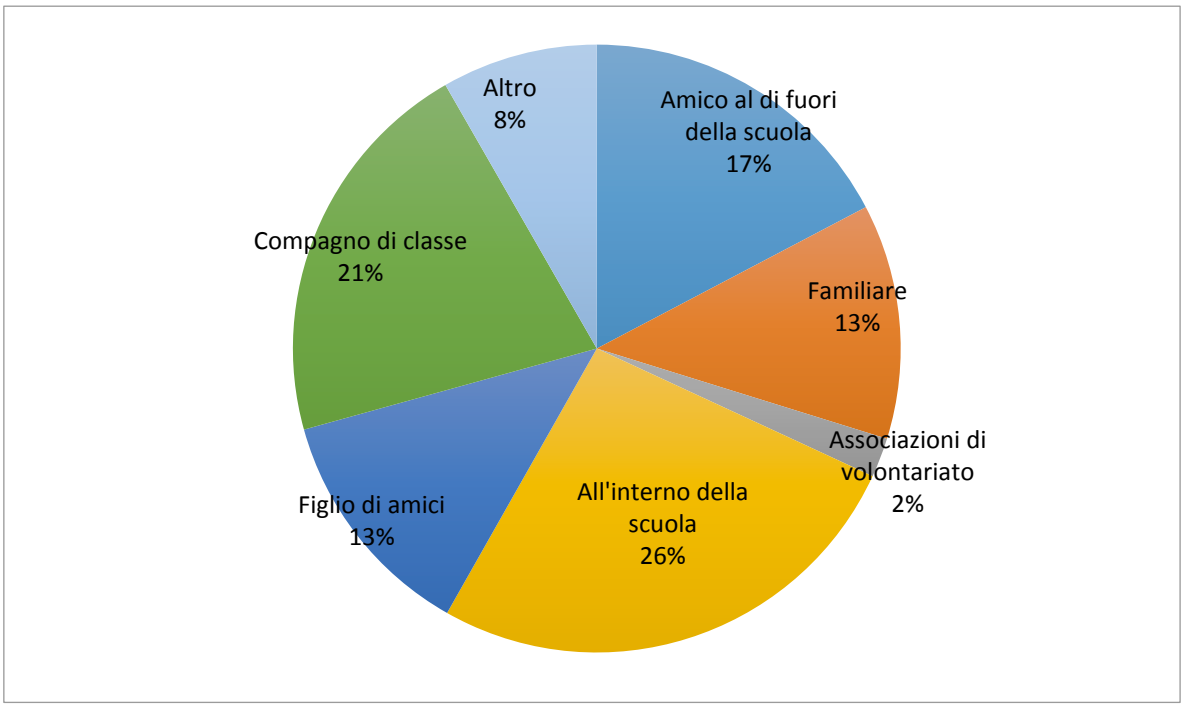


Da notare come, al variare dell'età, cambiano i numeri dei ragazzi che dichiarano di non aver mai incontrato persone con disabilità: i bambini della scuola primaria (circa il 26%) dichiarano di non aver mai conosciuto una persona con disabilità, contro circa il 10% dei ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Come riscontrato in altri studi, (VanHooser, 2009; Hong e Kwon e Jeon, 2014) più giovani sono i rispondenti, minori sono le occasioni di incontro e di conseguenza, minore è la consapevolezza di cosa significa disabilità e di chi è una persona con disabilità. Infatti, nel campione analizzato, 24 alunni (circa il 26% degli alunni) della scuola primaria, dichiarano di non conoscere persone con disabilità, e di questi, il 45% (11 studenti) ha in realtà un compagno di classe con disabilità.

5.1.2 I luoghi d'incontro

Per la maggior parte degli studenti della scuola primaria e secondaria l'incontro avviene all'interno della scuola o della classe (rispettivamente il 26,3% e il 21%) ma tra le risposte dei possibili luoghi d'incontro con persone con disabilità sono state selezionate anche "amici al di fuori della scuola" (17,3%), "familiare" (12,5%) o "figli di amici di famiglia" (12,5%).

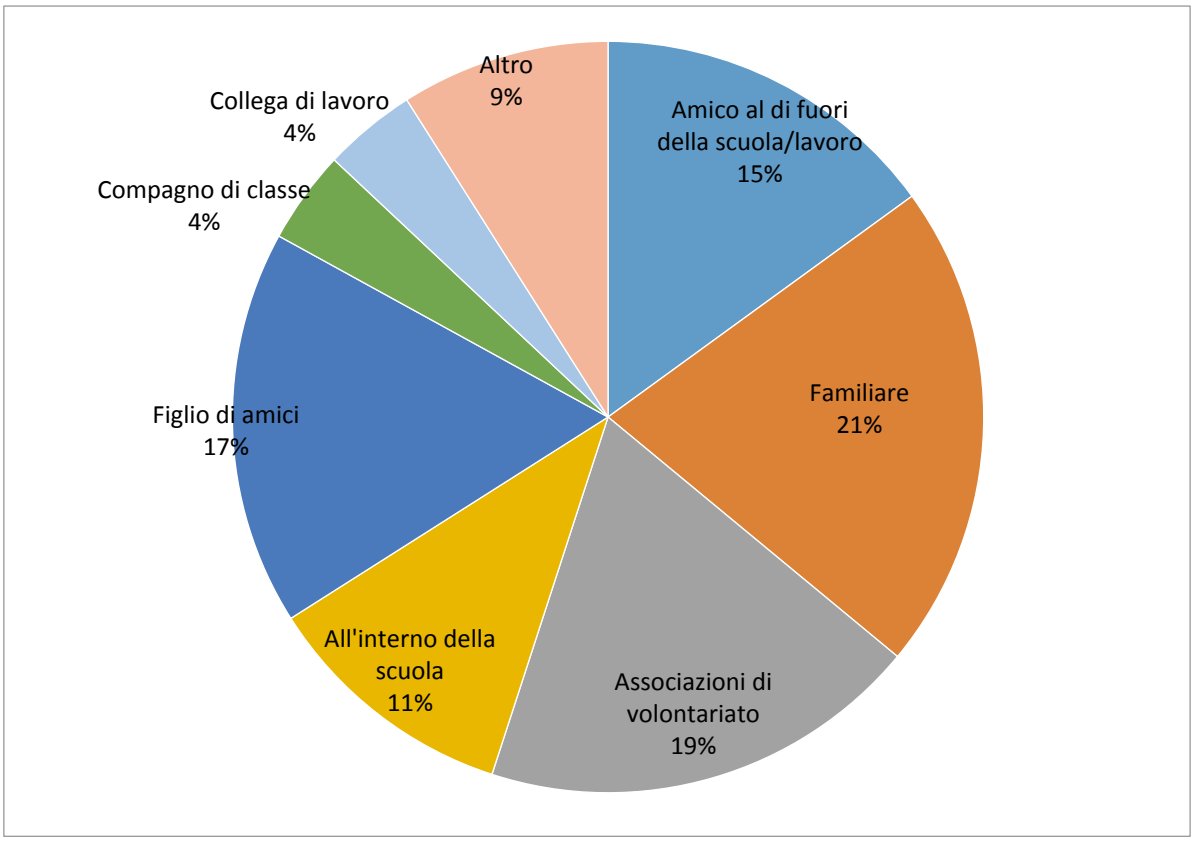
Grafico 2 – *Luoghi di incontro con persone con disabilità tra i ragazzi*



I ragazzi che dichiarano di conoscere persone con disabilità grazie ad associazioni di volontariato sono solo il 2,1% dei rispondenti nei tre plessi.

I risultati ottenuti dagli adulti sono differenti (grafico 3). Infatti, la maggior parte di loro (ben il 21% dei partecipanti) fa riferimento ad un familiare, mentre il 19% di essi dichiara di conoscere persone con disabilità grazie ad associazioni di volontariato. A differenza dei ragazzi, che probabilmente sono ancora molto legati alla realtà scolastica, tra gli adulti – anche tra quelli più giovani – solo l'11% e il 4% si riferiscono a persone con disabilità conosciute all'interno della loro vita scolastica.

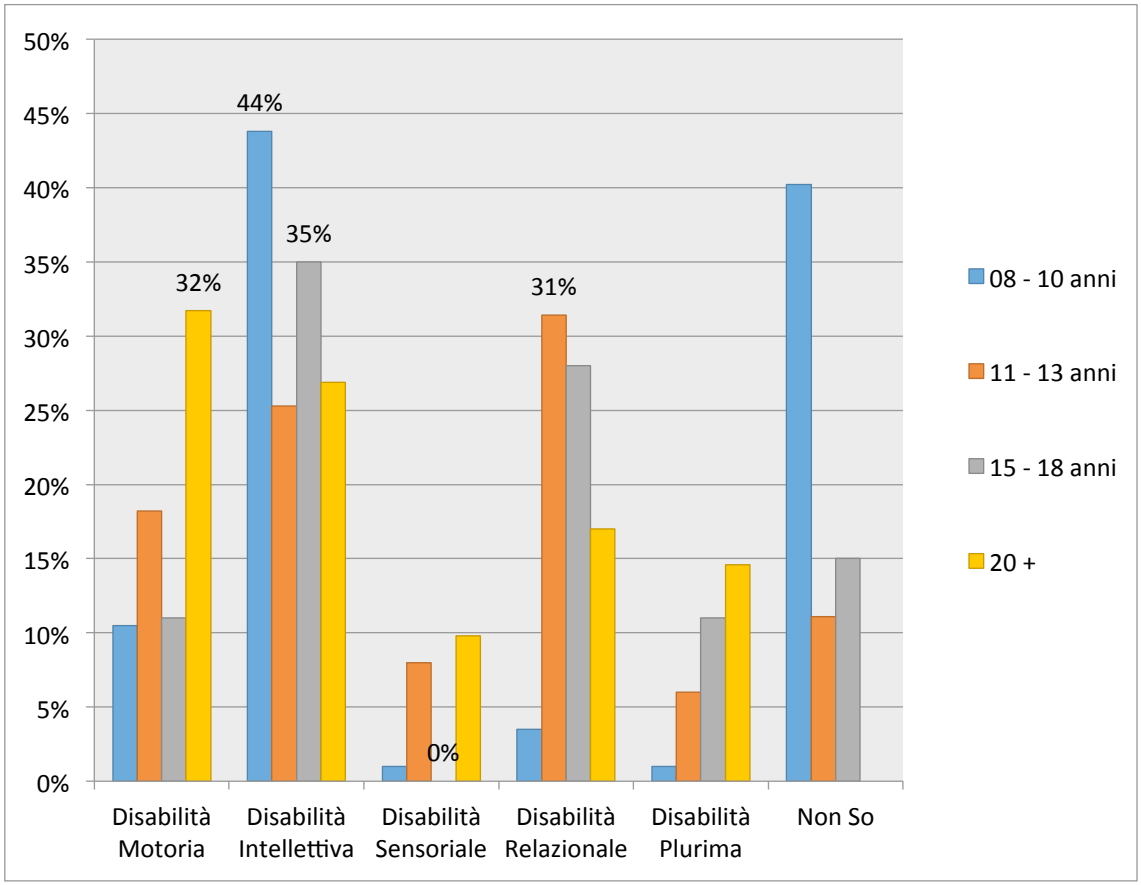
Grafico 3 – *Luogo di maggiore incontro con persone con disabilità tra gli adulti*



5.1.3 Tipologie di disabilità

Nel grafico seguente (grafico 4) viene rappresentata in percentuale la tipologia di disabilità più conosciuta dai partecipanti suddivisi per età. Rispetto a studi svolti precedentemente in Italia (Zadini e Matteucci, 2011; Fondazione Censis e Serono, 2010) nei quali i rispondenti dichiaravano di conoscere principalmente persone con disabilità motoria, in questo questionario i dati raccolti sono diversi. Le percentuali indicate nello studio di Zadini e Matteucci (2011) sottolineano infatti come i partecipanti indicano di conoscere principalmente persone con disabilità fisica (circa il 35%) piuttosto che persone con disabilità mentale (circa il 33 % contro il 44% riscontrato in questo studio).

Grafico 4: Tipologia di disabilità più conosciuta. Classificazione per età. Percentuale.



Dal grafico è interessante notare che le persone con disabilità conosciute dai bambini e dai ragazzi non sono persone con disabilità motoria (il 10%), ma piuttosto coetanei con disabilità intellettiva (il 44% tra i più piccoli e il 35% per i ragazzi delle scuole superiori) e relazionale (circa il 30% tra i ragazzi delle medie). Gli adulti invece dichiarano di conoscere principalmente persone con disabilità motoria (quasi il 32% di loro). I bambini inoltre, per più del 40%, dichiarano di non sapere quale sia la tipologia di disabilità, lacune dovute alla minor conoscenza della disabilità.

5.2 Analisi degli atteggiamenti di tipo inclusivo

Per analizzare la frequenza degli atteggiamenti di tipo inclusivo degli studenti della primaria e secondaria di primo e secondo grado seguendo la variabile età sono stati prima di tutto registrati i punteggi ottenuti da ogni studente, per poi sommare tra di loro i punteggi di tutta la classe, trovandone infine la media. In questo modo è stato possibile verificare come variano gli atteggiamenti in media degli alunni al variare dell'età.

I dati, analizzati attraverso la media della classe mostrano come tutte le classi partecipanti possono essere collocate all'interno della fascia "inclusiva" (tra i 0 e i 20 punti). Questa posizione in comune indica una tendenza ad avere atteggiamenti di tipo inclusivo nei confronti di coetanei con disabilità, indipendentemente dall'età. Nonostante questa omogeneità dei punteggi, è possibile notare una lieve differenza dovuta alla presenza di alunni con disabilità all'interno delle classi.

Nelle seguenti tabelle vengono riportate, divise per età, le classi a cui è stato somministrato il questionario, con il totale degli studenti di ogni classe, il numero dei questionari non validi, valutato in base alla difficoltà nello svolgere il questionario e alla sua compilazione per intero ed infine i punteggi di inclusività medi ottenuti dalle classi con e senza alunni con disabilità (tabella 2 a e b).

Tabella 2a – *Livello di inclusività delle classi senza alunni con disabilità: punteggio medio*

Scuola	Primaria			Secondaria I g.			Secondaria II gr.	
Classe	3	4	5	1	2	3	2	5
Alunni	16	19	16	21	20	20	21	20
Non validi	2	-	1	-	-	-	-	-
Media	2,4	5,53	11,07	4,7	5,88	9,94	5,75	5,87

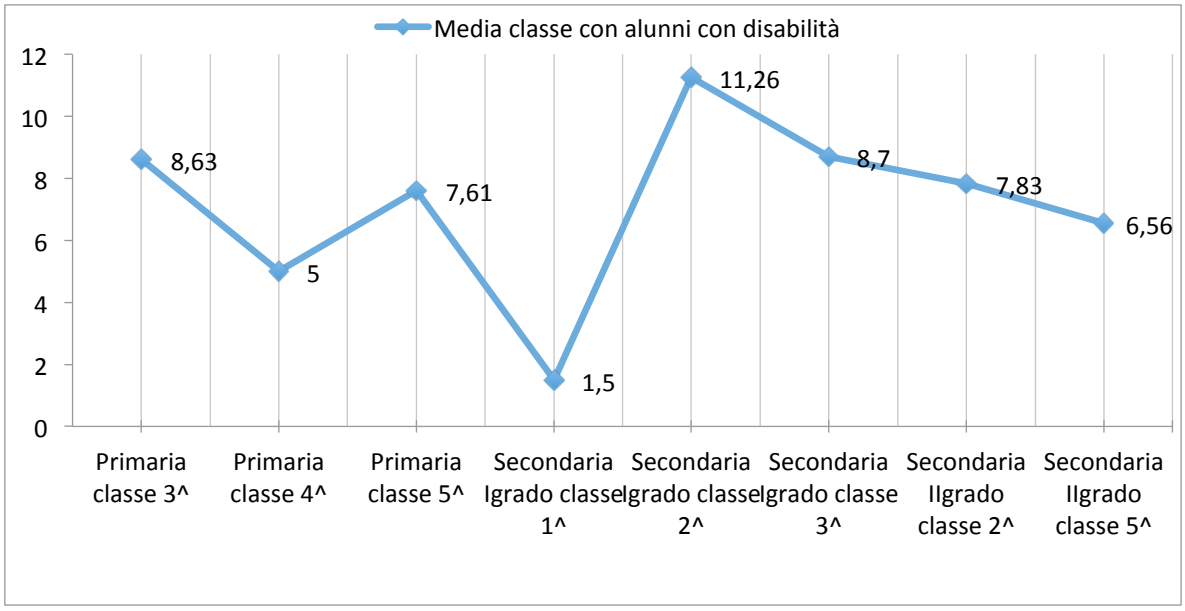
Tabella 2b – *Livello di inclusività delle classi con alunni con disabilità: punteggio medio*

Scuola	Primaria			Secondaria I g.			Secondaria II gr.	
Classe	3	4	5	1	2	3	2	5
Alunni	14	19	13	21	19	25	12	25
Non validi	1	1	-	1	-	-	-	-
Media	8,63	5	7,61	1,5	11,26	8,70	7,83	6,56

I punteggi medi ottenuti sono illustrati nel grafico 5 e 6. Entrambi i grafici mostrano come gli atteggiamenti inclusivi siano presenti in tutte le età.

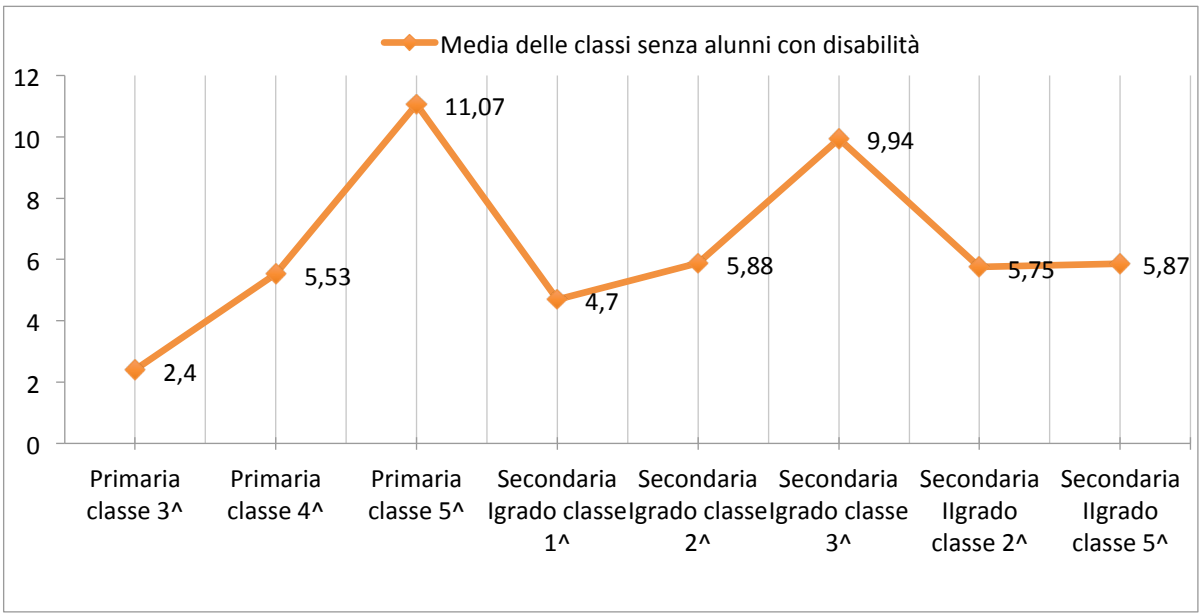
Nel grafico 5, nel quale sono rappresentate le medie delle classi in cui è presente almeno un alunno con disabilità, è possibile osservare che i dati non mostrano un andamento preciso ma tendono, a diminuire con l'aumentare dell'età, avvicinandosi alla linea delle ordinate, direzione che indica atteggiamenti meno inclusivi. Tale calo è visibile, in quanto diviene più costante, in particolar modo dalla classe seconda della scuola secondaria di I grado in poi.

Grafico 5 – *Medie di punteggio di inclusività per classi con alunni con disabilità.*



Nel grafico 6 sono riportate le medie ottenute dalle classi nelle quali non è presente un alunno con disabilità. È interessante notare come, a differenza delle classi con all'interno un alunno con disabilità, i valori assumano un andamento più regolare: aumentando con l'età e incontrando dei momenti di "ricaduta" con il cambio di ordine scolastico.

Grafico 6 – *Medie di punteggio per classi senza alunni con disabilità.*



Osservando questi due grafici, si nota che i valori ottenuti dalle classi sono piuttosto irregolari e la variabile età, presa in causa dagli studi precedenti, non sembra essere sufficiente per spiegare il fenomeno dell'inclusività.

Nemmeno la presenza o assenza del compagno con disabilità permette di comprendere appieno questo complesso fenomeno. Infatti, non tutti i bambini hanno mostrato adeguata conoscenza e consapevolezza di cosa significhi "disabilità": in alcune classi in cui era presente un coetaneo con disabilità, pochi partecipanti si sono riferiti al compagno di classe per rispondere alle domande. Altri bambini hanno ripetutamente richiesto delucidazioni su cosa significasse il termine "disabilità" e se determinate "problematiche" dei compagni che riscontravano in classe fossero dovute a qualche tipo di disabilità.

Al contrario, numerosi bambini frequentanti classi senza compagni con disabilità, hanno dichiarato di conoscere persone con disabilità al di fuori del contesto scolastico (tabelle 3a e 3b). Pertanto, la presenza del compagno con disabilità non può essere ritenuta elemento sufficiente per parlare di contatto consapevole con la disabilità.

Tabella 3a – *Alunni delle classi senza compagni con disabilità che dichiarano di aver avuto contatti con persone con disabilità*

Scuola	Primaria			Secondaria I g.			Secondaria II gr.	
Classe	3	4	5	1	2	3	2	5
Alunni	16	19	16	21	20	20	21	20
Esperienza con la disabilità	5	15	14	20	17	18	20	15
Senza Esperienza con la disabilità	9	4	1	1	3	2	1	5

Tabella 3b – *Alunni delle classi con compagni con disabilità che dichiarano di aver avuto contatti con persone con disabilità*

Scuola	Primaria			Secondaria I g.			Secondaria II gr.	
Classe	3	4	5	1	2	3	2	5
Alunni	14	19	13	21	19	25	12	25
Esperienza con la disabilità	11	10	13	20	19	21	12	23
Senza Esperienza con la disabilità	2	8	-	-	-	4	-	2

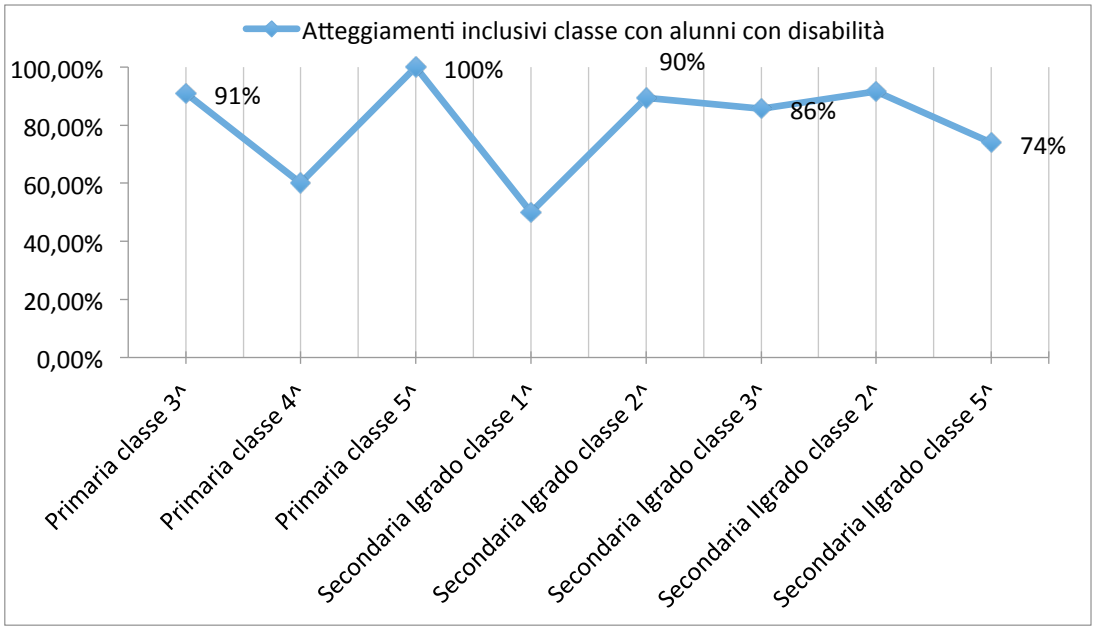
È interessante analizzare nello specifico la domanda del questionario "Come conosci questa persona". Nella classe terza primaria in cui è presente un coetaneo con disabilità è curioso notare che 11 alunni su 13 (circa l'85%) dichiarano di conoscere persone con disabilità, ma solo il 27% (3 alunni su 13) si riferisce al compagno, dimostrando che l'alunno con disabilità risulta incluso nella classe tanto da non riconoscerlo "disabile" ma come un qualsiasi compagno di classe. Analizzando i dati degli alunni di 4^ in cui è presente il coetaneo con disabilità, quasi il 48% degli alunni ha affermato di non conoscere persone con disabilità mentre solo il 10,5% si è riferito al compagno per rispondere alle domande. Così accade anche nella classe 5^, nella quale solo il 15% degli alunni fa riferimento al coetaneo con disabilità; nelle classi 2^ e 5^ della scuola Secondaria di II grado rispettivamente il 41% e il 28% fanno rifermento al coetaneo con disabilità. Diversa invece è la situazione nella classe 1^ della scuola Secondaria di I grado: il 75% dei partecipanti si riferisce al compagno di classe con disabilità relazionale.

L'età non sembra, quindi, avere un'influenza diretta sugli atteggiamenti inclusivi degli alunni, ma il suo ascendente sembra passare attraverso le componenti della conoscenza e della consapevolezza, che aumentano con l'avanzare degli anni e mostrano lievi scompensi con il cambiamento del livello di ordine scolastico; cambiamento che solitamente è accompagnato da un momento di ri-stabilizzazione della visione di sé e della classe (Petter, 1999).

Un ulteriore approfondimento riguarda la percentuale di alunni che hanno ottenuto punteggi positivi (al di sopra dello zero) di atteggiamenti inclusivi:

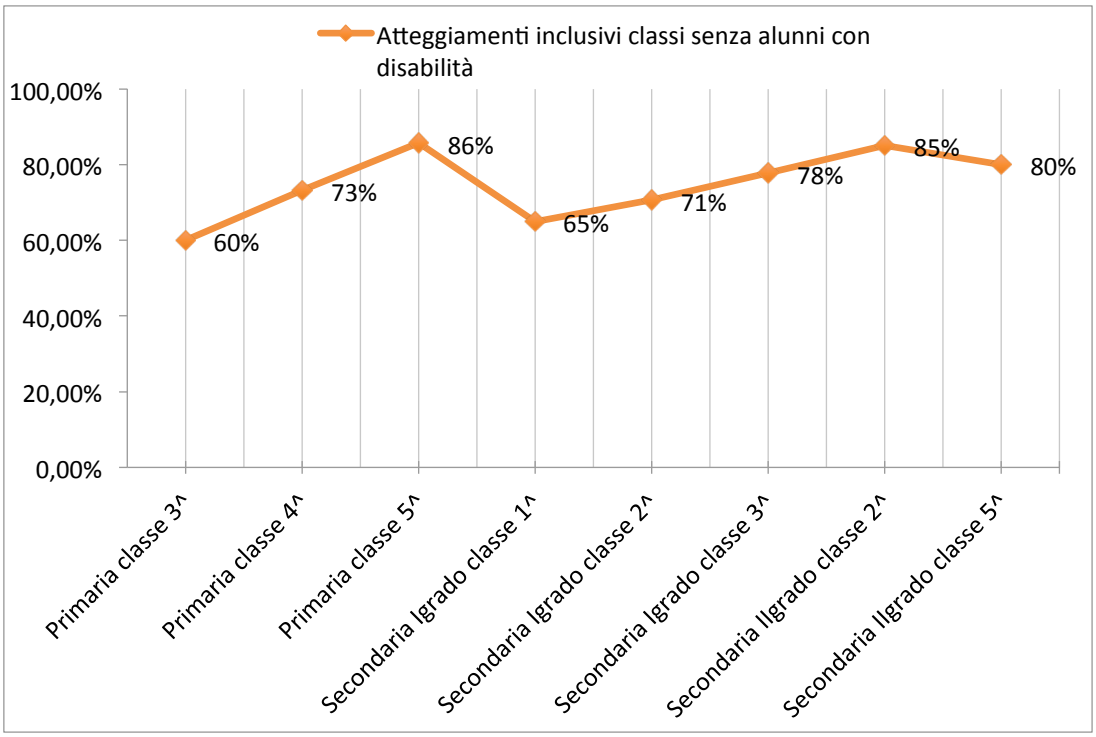
Nel grafico 7 sono rappresentate le percentuali delle risposte al di sopra dello zero nelle classi in cui è presente un alunno con disabilità. Il 91% dei bambini che hanno risposto alle domande del questionario in terza elementare hanno ottenuto punteggi superiori o uguali allo zero. Diverso invece è ciò che accade con l'avanzare dell'età: nella classe terza della scuola Secondaria di I grado, solo l'86% dei rispondenti ha ottenuto punteggi al di sopra dello zero; nella classe quinta della scuola Secondaria di II grado la percentuale dei ragazzi che hanno ottenuto punteggi positivi raggiungono solo 74%.

Grafico 7 – *Percentuale degli alunni che hanno ottenuto punteggi positivi nelle classi con alunni con disabilità.*



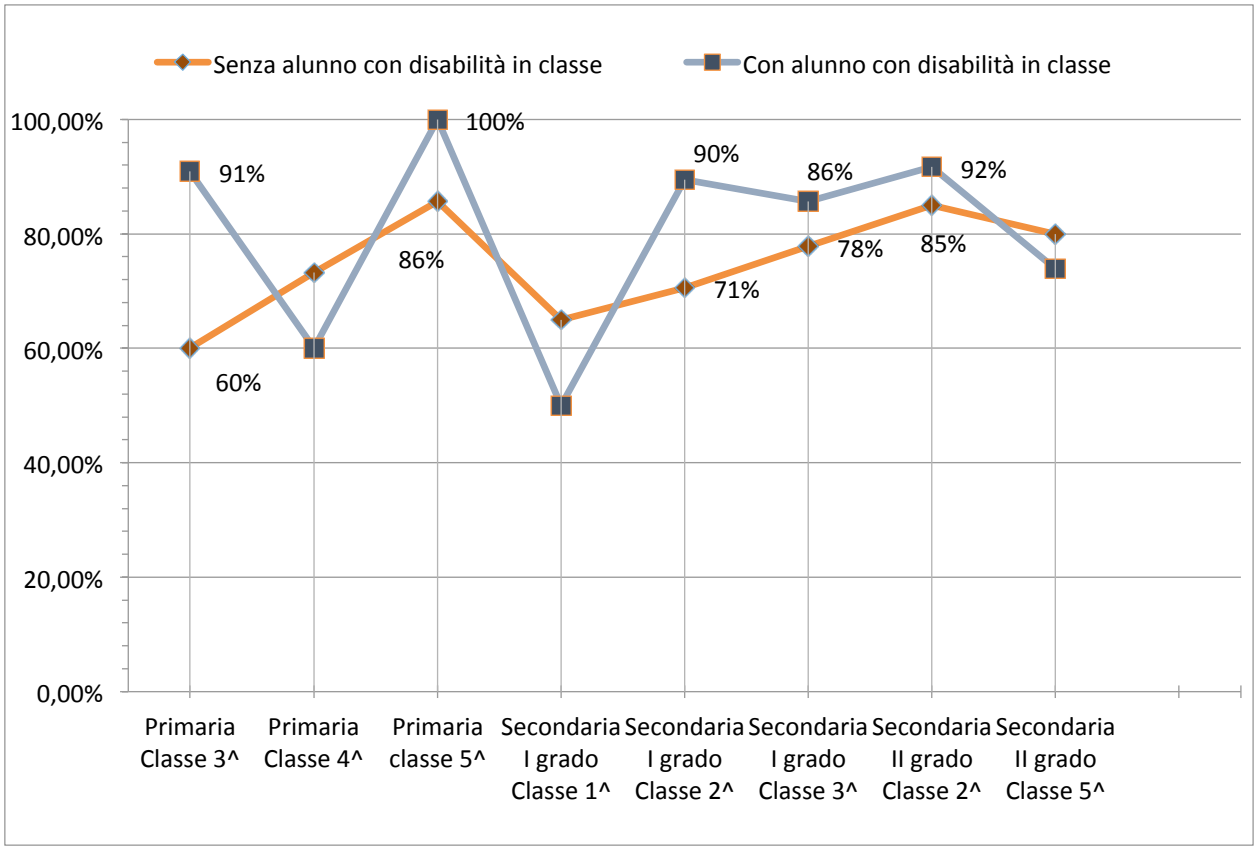
Tali dati sembrano essere leggermente superiori alle percentuali dei bambini frequentanti classi senza alunno con disabilità (grafico 8).

Grafico 8 – *Percentuale dei partecipanti che hanno ottenuto punteggi sopra allo zero nelle classi senza alunni con disabilità.*



Sovrapponendo i precedenti grafici (grafico 9) si può osservare come, sebbene, in media le classi con alunni con disabilità riportino una percentuale più elevata di alunni con atteggiamenti inclusivi, tale regola non è valida per tutte le classi, ma solamente per 5 classi su 8. Le tre classi in cui tali percentuali risultano invertite, sono distribuite su tutti i livelli di ordini scolastici, ad indicare che nemmeno il fattore età è sufficiente a spiegare tale anomalia.

Grafico 9 – *Percentuale degli atteggiamenti inclusivi. Confronto tra classi.*



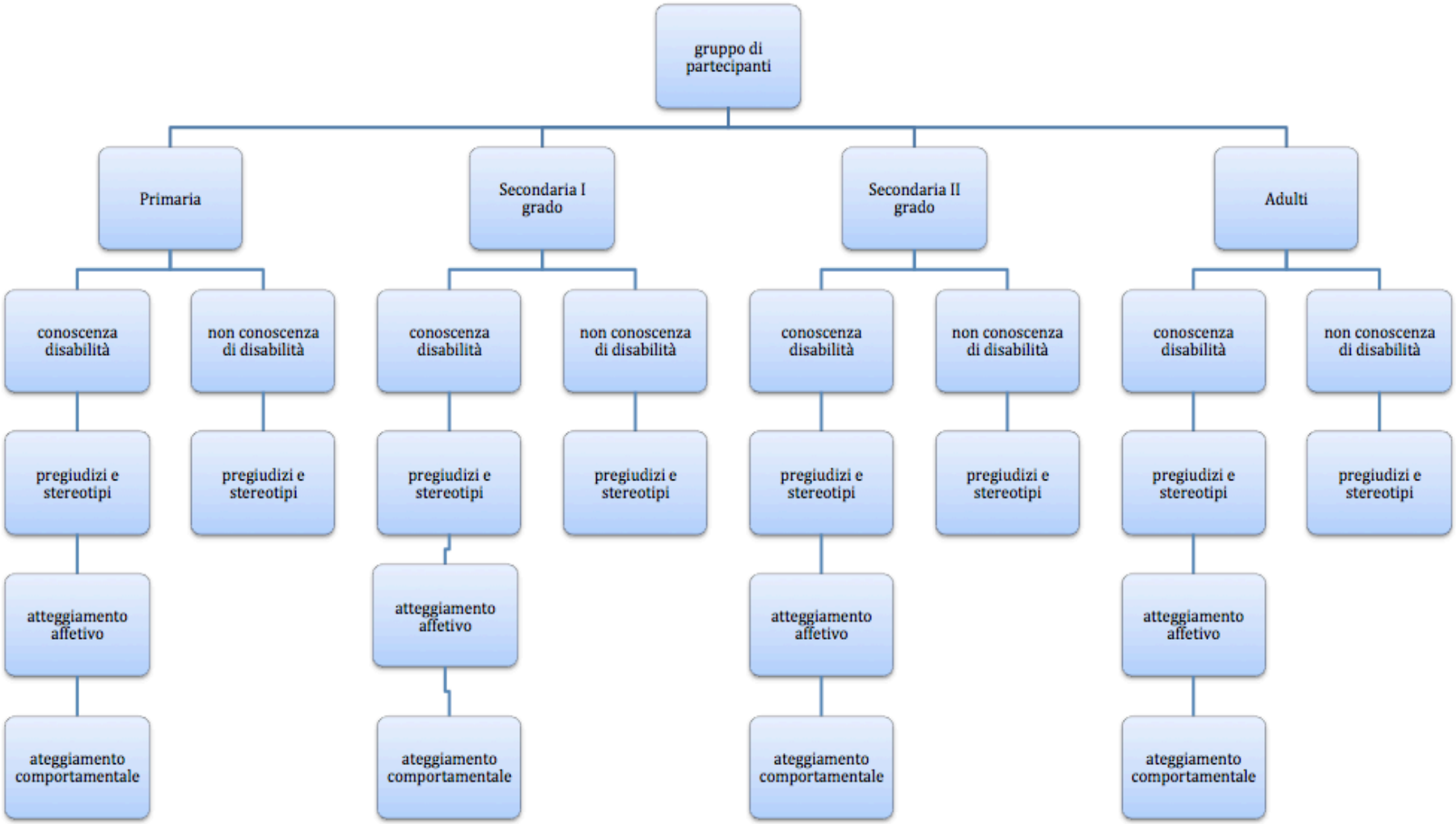
5.3 Sezioni due, tre e quattro: atteggiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali

Dall'analisi dei dati precedenti, è risultato che anche gli alunni delle classi in cui non era presente un coetaneo con disabilità, hanno avuto esperienze di contatto con persone con disabilità al di fuori del contesto scolastico. La variabile presenza o assenza di un compagno con disabilità, non risulta pertanto una variabile utile a discriminare i fattori che portano ad avere atteggiamenti più o meno inclusivi. Per questa ragione, i dati raccolti nelle sezioni "Opinioni" e "Le mie esperienze" (sezioni due e tre), sono stati analizzati

considerando unicamente la variabile età, senza discriminare le risposte delle classi in cui era o non era presente un alunno con disabilità.

Per coloro che hanno dichiarato di conoscere o aver conosciuto persone con disabilità, si è proceduto alla compilazione delle sezioni due e tre, mentre le persone che hanno dichiarato di non aver mai conosciuto persone con disabilità, sono passate direttamente alla sezione quattro "pregiudizi e credenze" (grafico 10). Poiché il numero dei rispondenti che hanno dichiarato di non conoscere persone con disabilità, una volta suddiviso per fasce d'età, risultava molto esiguo, non permetteva una raccolta dei dati significativa. Nell'analisi dei dati della sezione quattro è stato pertanto considerato l'intero gruppo di partecipanti discriminando i dati solamente attraverso la variabile conoscenza o meno di persone con disabilità e non discriminando i dati attraverso la variabile età.

Grafico 10 –*Prospetto di confronto*



5.3.1 Atteggiamenti a livello affettivo e comportamentale

Di seguito vengono rappresentate le percentuali dei dati più informativi ottenuti nelle sezioni del questionario, suddivise, come spiegato precedentemente per età escludendo la variabile presenza o meno di un coetaneo con disabilità nella classe.

Le domande della sezione due elicitavano atteggiamenti a livello affettivo, comprendenti le emozioni e i sentimenti provati in presenza di persone con disabilità (ad esempio sentirsi a proprio agio, provare timore).

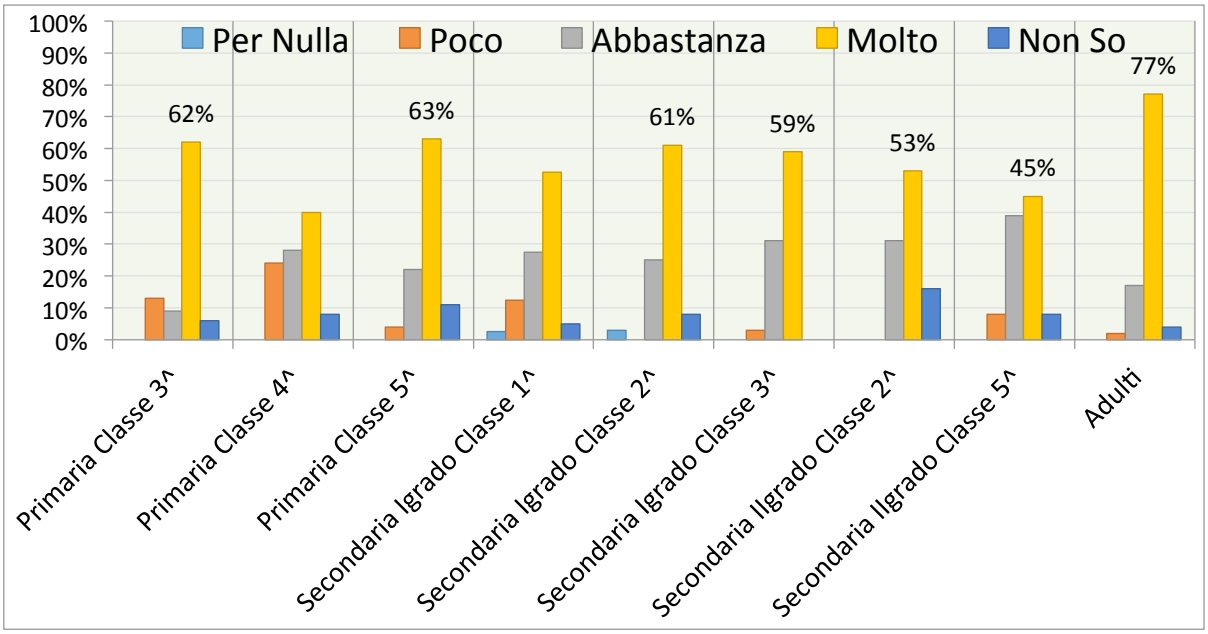
Le domande della sezione due utilizzate nel questionario sono le seguenti:

1. Sono felice di conoscere questa persona
2. Mi sento dispiaciuto per la sua condizione
3. Mi preoccupo se si siede vicino a me
4. Mi sento a mio agio a lavorare ad un progetto (scolastico) con lei
5. Mi sento spaventato a giocare/ lavorare con lei
6. Mi sentirei felice se mi invitasse a casa sua
7. Ho timore di poterla offendere o ferire i suoi sentimenti con parole o comportamenti inopportuni
8. Mi preoccupo quando sta assente per più giorni
9. Mi sento imbarazzato quando vedo una persona con disabilità che non conosco
10. Mi sentirei bene se potessi aiutare una persona con disabilità

I dati più informativi della sezione due "Le mie opinioni" sono stati ottenuti dalle domande 1, 3, 6 e 10.

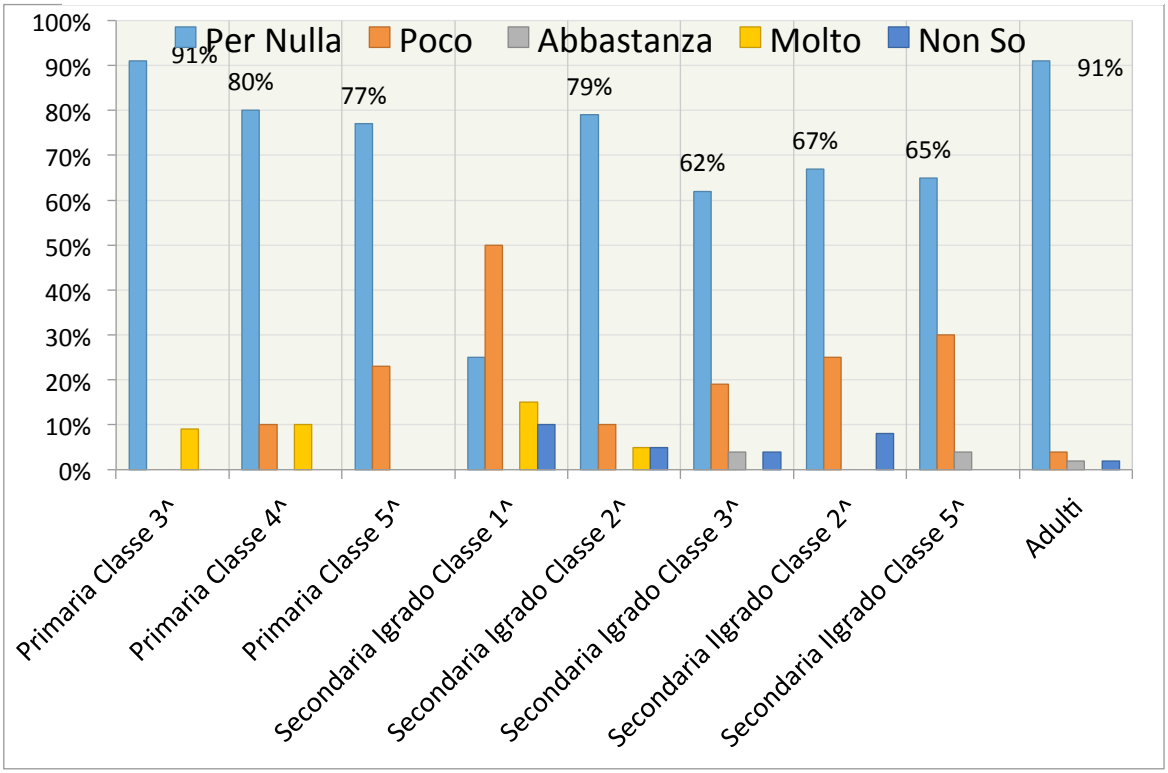
Nel grafico 11 vengono rappresentate le frequenze delle risposte all'affermazione "Sono felice di conoscere questa persona". Osservando la scelta "Molto", risposta di valore +2, le percentuali di frequenza diminuiscono con l'aumentare dell'età passando da un 62% dei bambini di classe terza della scuola primaria ad un 61% nelle classi seconde della scuola Secondaria di I grado ad un 45% nelle classi quinte della scuola Secondaria di II grado.

Grafico 11 – *"Sono felice di conoscere questa persona"*.



Nel grafico 12, raffigurante le risposte ottenute dall'affermazione "Mi preoccupo se si siede vicino a me", possiamo notare come la percentuale dei partecipanti che hanno scelto la risposta "Per Nulla" diminuisce con l'età: nella classe terza della primaria ben il 91% ha

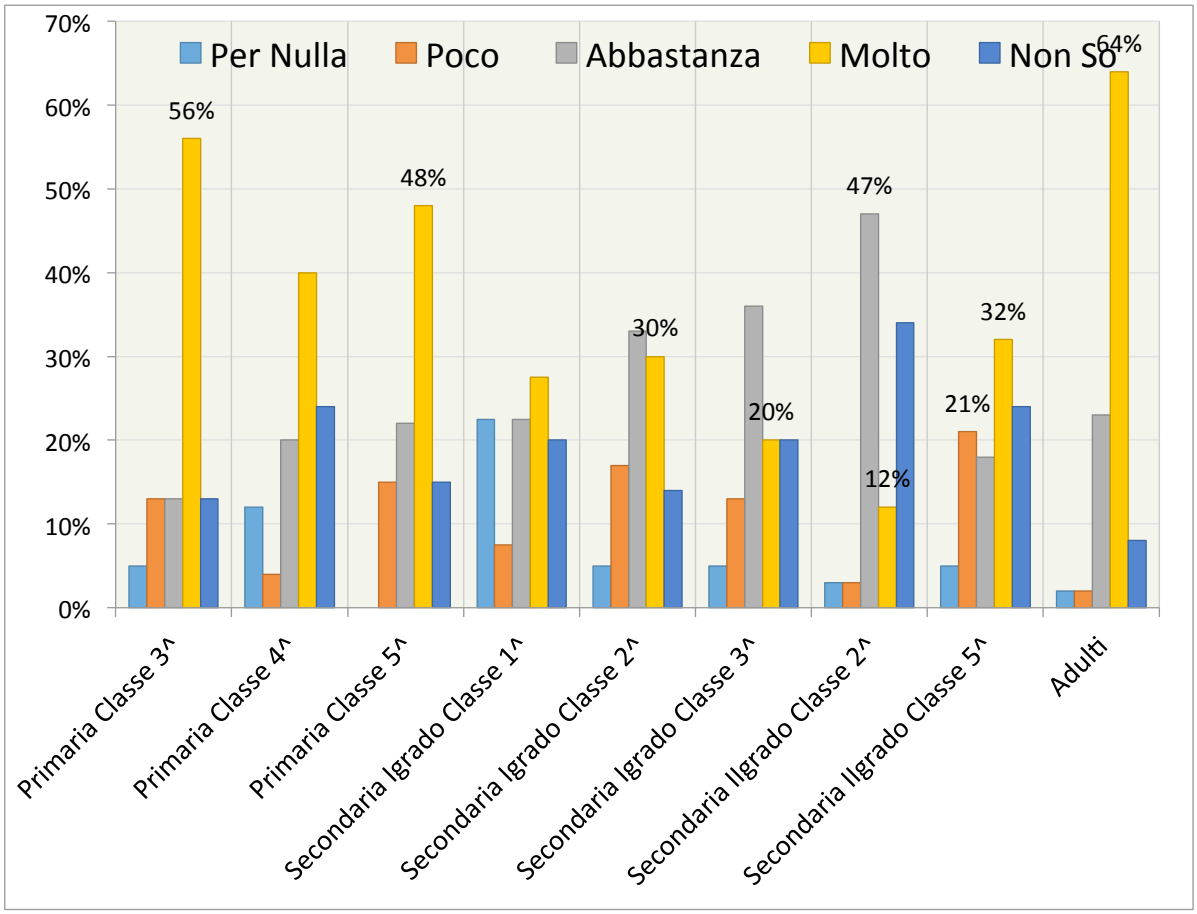
Grafico 12 –*"Mi preoccupo se si siede vicino a me"*



scelto quella risposta, nelle classe quarta della scuola primaria l'80%, nella classe seconda della scuola Secondaria di I grado il 79% e nelle classi quinte della scuola Secondaria di II grado solo il 65% dei partecipati ha dato questa risposta.

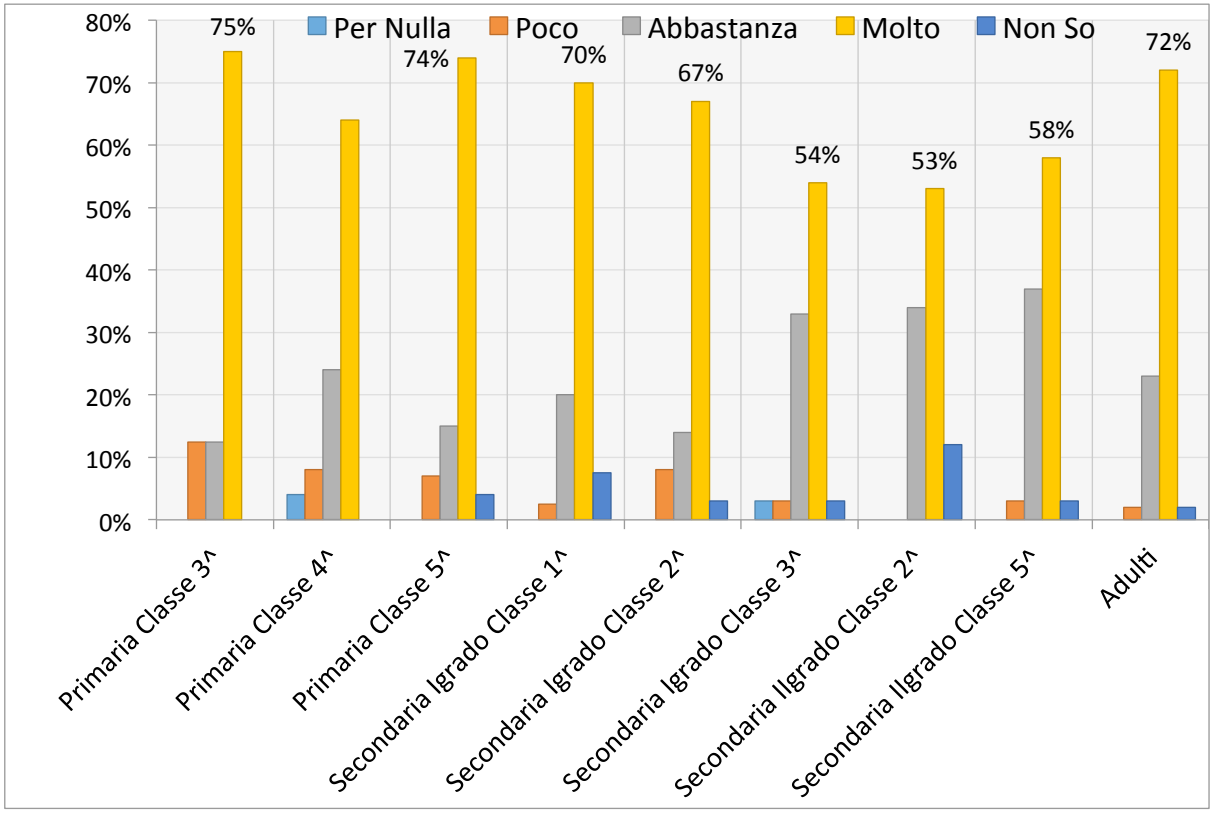
Nel grafico 13 vengono visualizzate le risposte all'affermazione "Mi sentirei felice se mi invitasse a casa sua". La frequenza della scelta della risposta "Molto" rimane in media al di sotto del 40%. L'idea di essere felici ad essere invitati a casa di una persona con disabilità diminuisce con l'aumentare dell'età. Nelle classi terze della scuola primaria il 56% ha dichiarato di sentirsi felice per l'invito, mentre per le classi della scuola Secondaria di I grado solo il 30% e il 20% si sono dichiarati interessati all'evento. Nelle classi della scuola Secondaria di II grado c'è una prevalenza di risposte "Abbastanza" nelle classi seconde, ben il 47%, e nelle classi quinte ben il 21% degli alunni ha risposto "Poco".

Grafico 13 – *"Mi sentirei felice se mi invitasse a casa sua"*



Nel grafico 14 riportante la frequenza delle risposte all'affermazione "Mi sentirei bene se potessi aiutare una persona con disabilità", ritroviamo ancora una volta un calo dei punteggi. Ben il 75% degli alunni delle classi terze della scuola primaria hanno risposto "Molto", indicando un maggiore interesse e desiderio nel rendersi utili con persone con disabilità. Anche nelle classi quinte della scuola primaria si ha una buona percentuale, pari al 74%. Con la scuola Secondaria di I grado iniziano a notarsi delle differenze e dunque un calo nella frequenza di scelta dell'interesse a rendersi utile: un 70% nelle classi prime, un 67% nelle classi seconde e un 54% nelle classi terze. I dati si modificano ancora con le classi della scuola Secondaria di II grado: qui infatti, i rispondenti che sentono interesse nell'aiutare una persona con disabilità sono il 53% nelle classi seconde, mentre la frequenza aumenta nelle classi quinte, con il 58% dei rispondenti che dichiara di sentirsi molto bene se potessero aiutare una persona con disabilità.

Grafico 14 – *"Mi sentirei bene se potessi aiutare una persona con disabilità"*



5.3.2 Le esperienze personali

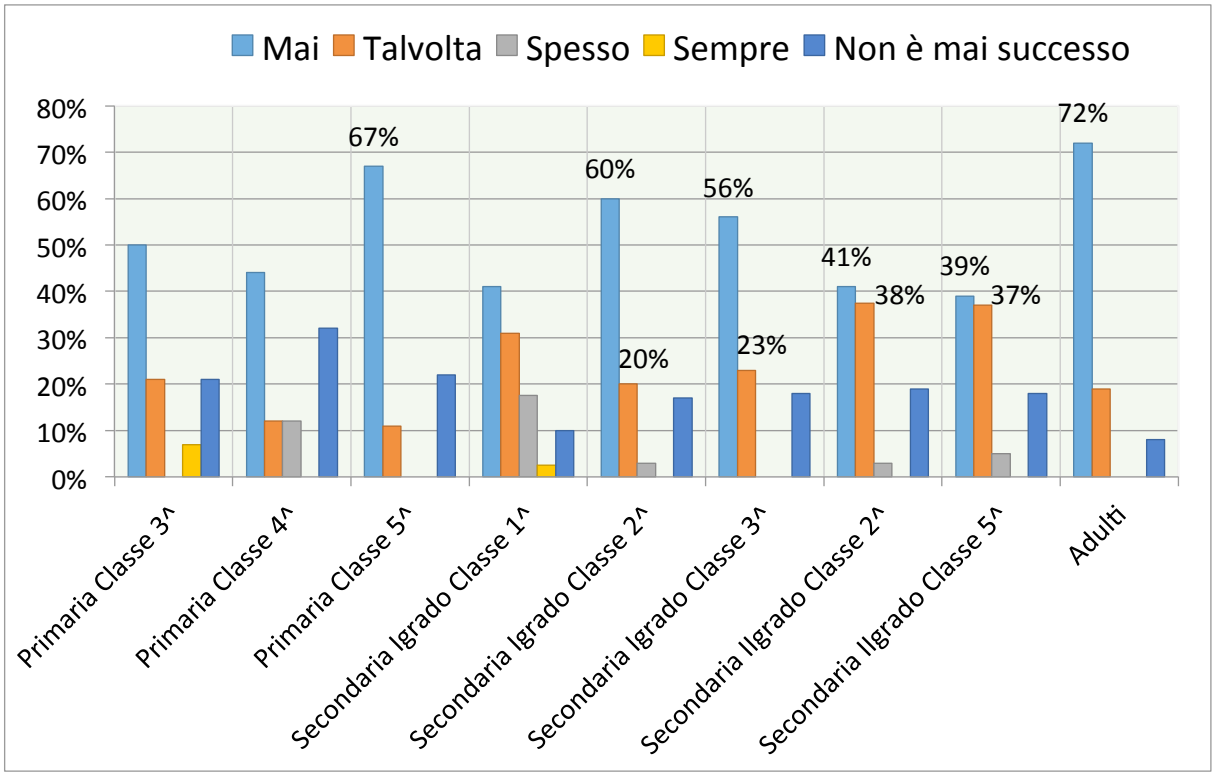
Le domande della sezione tre elicitano atteggiamenti a livello comportamentale, che comprendono le azioni e le intenzioni comportamentali.

Le domande utilizzate nel questionario sono le seguenti:

1. Cerco di starle distante
2. La invito a casa mia
3. Condivido le mie cose con lei
4. L'ho presentata ai miei amici
5. Evito di chiederle di passare del tempo libero in mia compagnia
6. Ho difficoltà a parlare con lei perché non so cosa dire
7. Ho lavorato con lei ad un progetto
8. Parlo con lei di argomenti personali
9. Non la sceglierei per fare parte della mia squadre in un gioco
10. Evito di guardare in direzione di una persona con disabilità che non conosco

I dati ottenuti in questa sezione non hanno evidenziato differenze significative. Per questo motivo viene riportata l'analisi di una sola domanda di questa sezione: la numero 1. Nel grafico 15 sono rappresentate le frequenze delle risposte alla domanda "Cerco di starle distante". Nelle classi quinte della scuola primaria il 67% ha risposto che non cerca di stare distante da una persona con disabilità. I dati cambiano con l'aumentare dell'età. Infatti nella scuola Secondaria di I grado il 60% e il 56% hanno scelto la risposta "Mai", mentre circa il 20% di essi dichiara che talvolta cercano la distanza dalla persona con disabilità. Nella scuola Secondaria di II grado circa il 40% dichiara di non cercare mai di stare distante ad una persona con disabilità, mentre addirittura il 38% di essi dichiarano talvolta di cercare di allontanarsi.

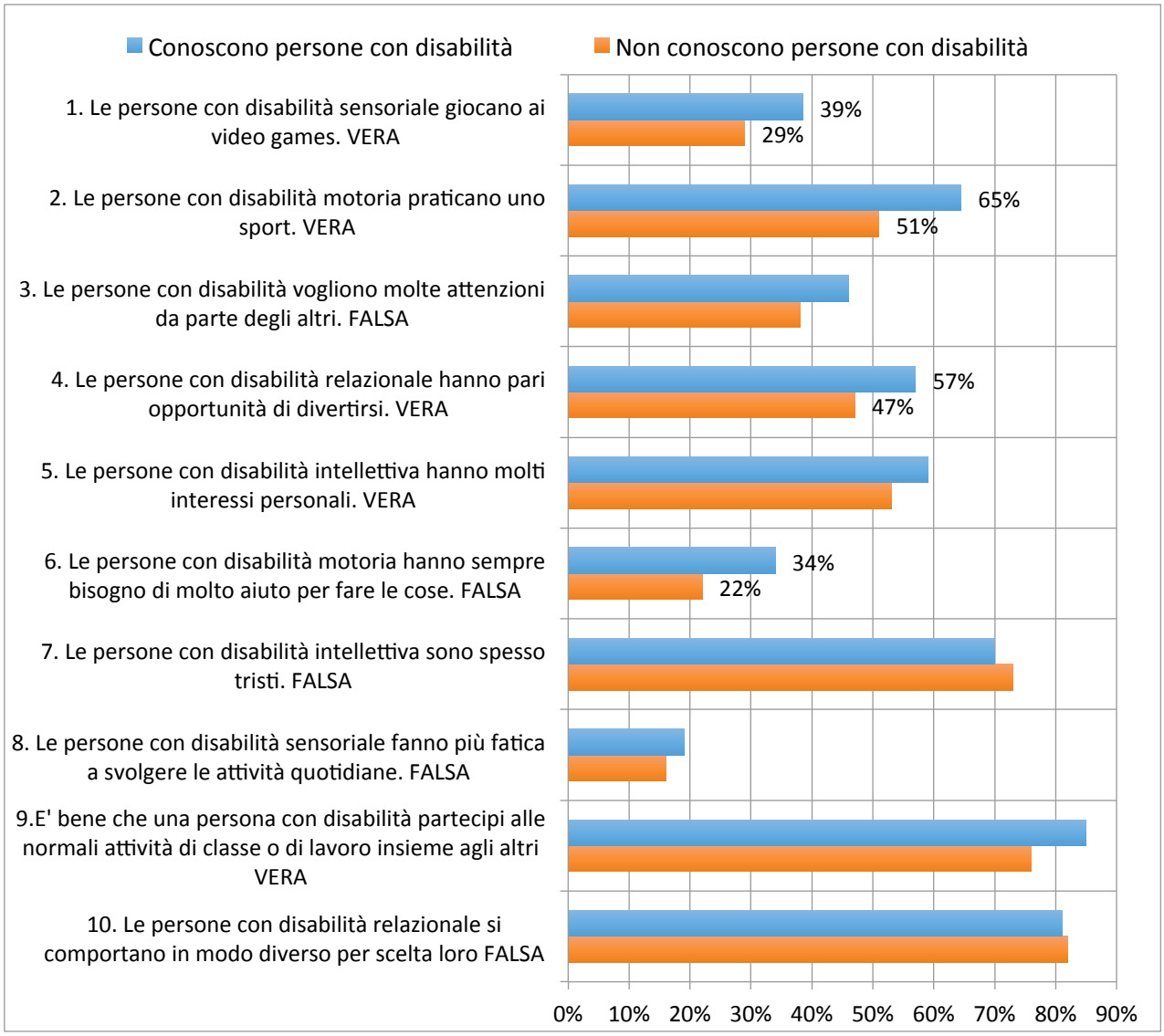
Grafico 15 – *"Cerco di starle distante"*



5.3.3 Gli atteggiamenti a livello cognitivo

La sezione quattro ha l'obiettivo di osservare il livello cognitivo degli atteggiamenti, verificando se sono presenti informazioni e credenze errate nei partecipanti. I dati sono stati valutati attraverso il confronto tra partecipanti che conoscono e che non conoscono persone con disabilità, senza discriminare i dati tramite la variabile età.

Grafico 16 – *Percentuale di scelta dell'alternativa corretta, vero o falso..*



Come è possibile osservare dal grafico 16, i partecipanti che conoscono o hanno conosciuto persone con disabilità hanno scelto più spesso l'alternativa corretta (circa per l'80% delle domande), indice di minori pregiudizi nei confronti della disabilità. Lo scarto maggiore (circa del 10% o più) si trova nelle risposte alle affermazioni vere numero uno "Le persone con disabilità sensoriale giocano ai video games" (39% per i rispondenti che conoscono una persona con disabilità e 29% dei rispondenti che non hanno avuto alcuna esperienza); numero due "Le persone con disabilità motoria praticano uno sport" (65% dei rispondenti e 51%) e numero quattro "Le persone con disabilità relazionale hanno pari opportunità di divertirsi" (57% e 47% dei rispondenti); e all'affermazione falsa numero sei "Le persone con disabilità motoria hanno sempre bisogno di molto aiuto per fare le cose" (34% e 22%).

Dal grafico è possibile notare anche come, per alcune affermazioni, solo pochi partecipanti abbiano scelto l'opzione corretta, sia che essi abbiano o non abbiano avuto esperienze di contatto con persone con disabilità. Ad esempio, per quanto riguarda le credenze sulla disabilità di tipo sensoriale, verificate attraverso l'affermazione numero uno "Le persone con disabilità sensoriale giocano ai video games" e la numero otto "Le persone con disabilità sensoriale fanno più fatica a svolgere le attività quotidiane", sono pochi i partecipanti che hanno selezionato l'alternativa corretta dimostrando di non avere stereotipi a riguardo: il 39% e il 29% dei rispondenti per la prima, e il 19% e il 16% per l'ottava. Diversi sono i risultati ottenuti per la disabilità motoria ad esempio (vedi affermazione due) che ottiene più del 50% di risposte corrette. Questi dati sono indice di una differenza consistente tra la conoscenza della disabilità motoria e di quella sensoriale: la prima infatti è molto conosciuta, molte sono le associazioni che supportano le persone con disabilità motoria; la disabilità sensoriale invece ancora oggi è meno visibile e conosciuta.

5.4 Gli interventi di informazione svolti nelle classi

Con il questionario preparato nello specifico per gli insegnanti coordinatori di classe, è stato possibile conoscere la tipologia di eventuali interventi svolti in alcune classi in favore del tema della disabilità.

La classe prima secondaria I grado ha affrontato discussioni sulla disabilità relazionale e attività didattiche di lavori di gruppo, per avvicinare l'alunno con disabilità e i compagni "impauriti". Tuttavia si può dedurre che le difficoltà dei ragazzi nel relazionarsi siano permaste e abbiano causato atteggiamenti poco inclusivi o addirittura emarginanti nei confronti del compagno con disabilità.

Diversa è invece la situazione per i compagni della classe seconda secondaria di I grado nella: la media del punteggio è la più elevata, con un punteggio di ben 11,26. In questa classe sono presenti due alunni con disabilità, di tipo relazionale e intellettiva. Come riportano gli insegnanti, il clima di classe è molto positivo, sereno e collaborativo: infatti sono stati realizzati diversi interventi iniziati fin dal primo anno della scuola media, attraverso discussioni sulla disabilità relazionale, anche con l'intervento di figure professionali specifiche quali psicologi e neuropsicologi. Questo lavoro è stato rinforzato dalla visione di film in cui i protagonisti presentavano disabilità (film "Molto Forte, Incredibilmente Vicino", 2011) o nei quali si parla di diversità (film "Il sole dentro", 2012 diretto da P. Bianchini), seguiti da lavori di gruppo sul rispetto della diversità, valorizzando competenze empatiche e relazionali degli studenti. Tra questi, degno di nota, è stata l'attività del "cerchio degli amici", presieduto da una psicologa che ha avuto l'obiettivo di facilitare la relazione fra i compagni, soprattutto a favore del compagno con disabilità relazionale. Questi interventi di informazione hanno rafforzato atteggiamenti di tipo inclusivo da parte della maggior parte degli alunni.

Dai dati riportati si può osservare una diminuzione di atteggiamenti inclusivi con l'aumentare dell'età degli studenti. Nella classe terza della scuola Secondaria di I grado in particolare, l'insegnante riscontra delle difficoltà di relazione: nell'intervista, da un lato evidenzia come i ragazzi normodotati trovino esagerati i comportamenti dei coetanei con disabilità; dall'altro rileva la difficoltà degli alunni con disabilità a capire pienamente le reazioni dei coetanei, l'ironia e le battute che creano complicità fra di loro. Questa difficoltà rischia infine di sfociare in violenza: infatti, come riporta l'insegnante, gli

studenti si scontrano “alzando le mani, o addirittura i piedi”. Con l’avanzare dell’età gli atteggiamenti diventano meno inclusivi. L’insegnante della secondaria superiore descrive i rapporti tra studenti normodotati e con disabilità come instabili: nei primi prevale l’indifferenza e la mancata presa in considerazione del coetaneo disabile.

Nelle classi della scuola primaria il punteggio ottenuto è inferiore rispetto ai compagni più grandi; per la classe terza 8,63, per la classe quarta 5,0 e 7,61 per la classe quinta. In tutte e tre le classi il tema della disabilità non è mai stato affrontato, infatti in questo caso i valori sono inferiori rispetto alle classi più avanzate o in cui non ci siano alunni disabili. In tutte le classi però, secondo l’insegnante, l’alunno con disabilità è ben integrato e i compagni risultano disponibili all’aiuto e al supporto. Nella classe terza in particolar modo i coetanei hanno sviluppato un rapporto di protezione e familiarità tale da portarli a non considerare il compagno con disabilità diverso da loro.

Le considerazioni da fare sono leggermente diverse se si considerano le classi in cui non ci sono alunni disabili.

Nelle classi quinta primaria e seconda media inferiore, gli insegnanti hanno affrontato il tema della disabilità attraverso letture, giochi di gruppo e di ruolo che hanno positivamente influenzato i bambini. Probabilmente gli interventi proposti dalle insegnanti nelle altre classi, come conversazioni guidate e letture mirate con relative discussioni di confronto, hanno sortito un effetto di minor impatto: negli anni successivi alla scuola primaria, le classi hanno ottenuto medie perlopiù inferiori rispetto ai coetanei nella quale classe è presente un alunno con disabilità. Nella scuola secondaria si osserva un aumento di atteggiamenti di tipo inclusivo: la prima ha ottenuto un punteggio di 4,7, la classe seconda di 5,88 e la terza d 9,94. Gli interventi svolti nelle tre classi consistevano in alcune ore di discussione, in occasione di visite ai musei o luoghi culturali in cui sono presenti supporti come le scritte in braille, per la classe prima; dialoghi e colloqui, scambi di idee legati al rispetto verso chi si trova in difficoltà nelle altre due. Il punteggio risulta più alto perché i partecipanti sembrano maturare, attraverso dialoghi, discussioni ed esperienze indirette, un maggior atteggiamento consapevole e di rispetto. Sembra così possibile concludere che la percezione della disabilità si modifichi nel tempo, grazie alle esperienze vissute. In particolare il modo in cui si guarda alla disabilità pare trarre giovamento dal confronto reciproco e da un'educazione volta al dialogo. Questi passaggi non possono infine prescindere dal calarsi anche in una dimensione concreta,

modificando quindi l'agire quotidiano.

Riflettendo sui risultati risulta molto interessante la modalità che i più piccoli hanno nei confronti del tema disabilità.

Loro infatti a volte sembrano non cogliere appieno il significato della parola disabilità; ciò ci permette di ipotizzare che la mente del bambino non riesca ancora ad etichettare una persona come "disabile" ma tenda a considerarla alla pari degli altri, confermando così la nostra prima ipotesi. I bambini infatti, non etichettando la persona con disabilità, sono più spontanei e propensi all'inclusione. A favore di questa ipotesi si presentano i dati ottenuti nella classe terza della scuola primaria in cui è presente un coetaneo con disabilità. La maggior parte dei bambini non indica di conoscere persone con disabilità all'interno della propria classe (solo il 27% segnala il coetaneo), piuttosto affermano di conoscere persone al di fuori. Ciò dimostra come il compagno di classe con disabilità risulti pienamente incluso nella classe.

5.5 La disabilità in famiglia

Si è osservato che, il 34% dei partecipanti, riporta la famiglia come principale luogo d'incontro con la disabilità. Dato piuttosto interessante, secondo solo alla presenza a scuola o in classe di coetanei con disabilità. Sono state dunque analizzate le risposte ottenute dai partecipanti che dichiarano di avere un familiare con disabilità, verificandone il punteggio per osservare se lo stretto con essa porti ad avere atteggiamenti di tipo inclusivo.

Tabella 4 – Punteggi ottenuti dai rispondenti che hanno indicato un familiare come persona con disabilità

Categoria	Classe/Età	Sesso	Punteggio
Scuola Primaria	Terza	F	14
	Quarta	M	-2
	Quinta	F	15
		M	16
		M	-3
		F	**23**
		M	19
		Punteggio >10	5 su 7
Scuola Secondaria I grado	Prima	M	-2
		M	14
		M	-3
	Seconda	F	**20**
		M	-7
		M	16
	Terza	M	3
		M	18
		F	16
		M	14
		F	9
		F	9
		F	**27**

		M	9
		Punteggio >10	7 su 14
Scuola Secondaria II grado	Quinta	M	**24**
		F	16
		F	**20**
		F	**20**
		M	7
		M	5
		F	7
		Punteggio >10	4 su 7
Adulti	39	F	**29**
	39	M	9
	45	F	**23**
	53	M	15
	23	M	**21**
	38	M	16
	44	M	**21**
	37	M	11
	33	M	**35**
	27	M	18
		Punteggio >10	9 su 10
TOTALI con punteggio >10			25 su 38

È possibile osservare da subito che la maggior parte dei partecipanti (ben il 66%) ha ottenuto un punteggio superiore a 10 (punteggi sottolineati), definendo queste persone, come presentanti atteggiamenti inclusivi. Di queste, il 71% sono bambini della scuola Primaria, il 50% della scuola Secondaria di I grado, il 57% della scuola Secondaria di II grado e il 90% tra gli adulti.

Il 44% di essi ha dato risposte al di sopra del punteggio 20 (punteggio in grassetto).

5.6 Termini più frequenti per parlare del rapporto con la disabilità

È utile osservare i dati ottenuti dalla domanda del questionario "Quali parole utilizzeresti per parlare del vostro rapporto?". È stato richiesto infatti di indicare cinque termini che potessero rappresentare al meglio il proprio rapporto con una persona con disabilità.

Sono stati riportati tutti i termini utilizzati dai partecipanti allo studio, differenziandoli dai termini scelti per riferirsi al carattere della persona con disabilità, argomento non idoneo alla domanda. Sono stati suddivisi i termini in positivi e negativi, segnandone la frequenza del loro utilizzo per fascia d'età. In totale, sono stati raccolti i termini di 38 partecipanti della scuola primaria, 98 della scuola secondaria di I grado, 45 nella scuola secondaria di II grado e 32 adulti, il 62%. Il restante 38% non ha risposto o ha dato definizioni non congruenti alla richiesta.

Di seguito verranno riportati i termini più frequenti, sia positivi che negativi. L'elenco completo dei termini può essere consultato in appendice.

I termini più utilizzati da tutti i partecipanti di tutte le fasce d'età sono risultati "Amicizia" (utilizzato il 47% delle volte nella scuola Primaria, il 52% nella scuola Secondaria di I grado, il 42% in quella di II grado e per il 19% tra gli adulti); "Affetto" (24% nella scuola primaria, 13% nella scuola secondaria di primo grado, 20% nella scuola secondaria di secondo grado e 25% tra gli adulti) e "Divertimento" (11% tra i bambini più giovani, 11% e 2% nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, 6% tra gli adulti). Interessante è la percentuale di utilizzo dei termini "Gioco" e "Rispetto". Mentre per il primo si è più propensi ad ipotizzare che diminuisca l'idea di rapportarsi con persone con disabilità attraverso il gioco, (infatti viene utilizzato nella scuola Primaria al

24%, nella scuola Secondaria di I grado al 2% e in quella di II grado al 11%, mentre tra gli adulti al 9%), interessante e curioso diventa invece l'uso del termine "rispetto", termine di complesso significato: nella scuola Primaria ben il 18% ha scelto di usare questo termine contro il 4% e 2% delle scuole secondarie, mentre si avvicina di più alla percentuale dell'uso fatto dagli adulti, il 19%.

I bambini dichiarano di rapportarsi con persone con disabilità attraverso il gioco (24%), la gentilezza (13%) e la disponibilità (8%); i compagni più grandi preferiscono utilizzare termini come "Aiuto" (20%), "Sincerità" (15%), "Supporto" (4%), "Fiducia" (16%). Gli adulti invece si riferiscono al rapporto con una persona con disabilità attraverso termini come "Scoperta e Novità" (9%), "Ascolto" (9%) e "Professionalità" (6%).

Interessante è notare che di 26 termini risultati negativi, il 23% di essi vengono utilizzati dai partecipanti della scuola Primaria (sono stati usati solo 6 termini), il 65% e il 50% rispettivamente dai ragazzi della scuola Secondaria di primo e secondo grado e per il 42% dal gruppo di adulti del campione di comodo. Questi dati sembra dimostrare come i bambini sono meno propensi a riferirsi con termini negativi.

Il termine negativo utilizzato da tutte le fasce d'età è "Problematico – Complicato" utilizzato per il 3% dai partecipanti della scuola Primaria, dal 1% e 4% dai ragazzi delle scuole Secondarie e dal 3% dei partecipanti adulti. I bambini utilizzano termini come avere un rapporto "Discontinuo" (11%), "Conflittuale" (5%) e di "Timore" (5%). I ragazzi più grandi utilizzano termini molto diversi come "Strano" (2%), "Rabbia" (2%), "Difficoltoso" (13%), "Compassione" (4%), "Tristezza" (4%) e "Indifferenza" (4%). Gli adulti invece preferiscono parlare di "Paura di sbagliare – Insicurezza" (9%) e "Fatica" (3%). Interessante è notare come aumenti con l'età le sensazioni di "Imbarazzo" per l'1% e 2% nei ragazzi della scuola Secondaria e il 3% negli adulti; "Spavento" e "Incomprensione" per l'1% e 2% nei ragazzi e 6% negli adulti.

CAPITOLO VI

DISCUSSIONE E CONCLUSIONE

In questa tesi sono stati analizzati i dati ottenuti attraverso la somministrazione di un questionario volto a verificare se gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità cambiano con l'esperienza di contatto con esse e con l'avanzare dell'età.

6.1 La prima ipotesi

6.1.1 Gli atteggiamenti inclusivi e l'accrescimento d'età

Di seguito sono discussi i risultati ottenuti dallo studio esplorativo che ha avuto come oggetto l'analisi degli atteggiamenti inclusivi, in relazione alle fasce di età e livello scolastico di frequenza. L'ipotesi della tesi, sostenuta dalla precedente letteratura di ricerca, è che gli atteggiamenti inclusivi variassero con la crescita. Questa ipotesi è confermata solamente in parte dalle medie ottenute dei punteggi di ogni classe: i punteggi mostrano un andamento generale lievemente calante, il punteggio massimo raggiunto alla scuola primaria è 9,34, alla scuola secondaria di I grado è 9,32 e alla scuola secondaria di II grado corrisponde a 6,79. Tuttavia i valori generali degli atteggiamenti inclusivi dell'intero gruppo di partecipanti sono scostanti (tabella 5) e mostrano un calo più marcato e continuo solamente dalla classe seconda della scuola Secondaria di II grado in poi del gruppo di alunni frequentanti classi con compagni con disabilità (tabella 6).

Tabella 5 - Media complessiva dei punteggi divisi per le classi

CLASSE	MEDIA OTTENUTA
Classe 3 Primaria	5,51
Classe 4 Primaria	5,2
Classe 5 Primaria	9,34
Classe 1 Secondaria I grado	3,1
Classe 2 Secondaria I grado	8,57
Classe 3 Secondaria I grado	9,32
Classe 2 Secondaria II grado	6,79
Classe 5 Secondaria II grado	6,21

Tabella 6 - Media dei punteggi per le classi con alunni con disabilità della scuola secondaria di I e II grado

CLASSE	MEDIA OTTENUTA
Classe 2 Secondaria I grado	11,26
Classe 3 Secondaria I grado	8,70
Classe 2 Secondaria II grado	7,83
Classe 5 Secondaria II grado	6,56

L'andamento incostante delle medie indica che la variabile età, presa in causa dagli studi precedenti, non sembra essere sufficiente per spiegare il fenomeno dell'inclusività.

6.1.2 Gli atteggiamenti dei bambini della scuola primaria sono più inclusivi rispetto ai compagni delle scuole secondarie?

In conseguenza alla discontinuità dei punteggi precedentemente esposti, rispondere alla seconda domanda della prima ipotesi "Gli atteggiamenti dei bambini della scuola primaria sono più inclusivi rispetto ai compagni delle scuole secondarie?" è risultato difficile. Non sono state riscontrate infatti sostanziali differente nei dati (tabella 7).

Nonostante ciò, osservando le singole risposte date alle domande delle sezioni due e tre, possiamo osservare un lieve divario tra le risposte date dai bambini della scuola primaria e quelli della scuola secondaria, confermando la nostra ipotesi.

Dai dati raccolti nelle prime due sezioni infatti mostrano come i bambini, in particolar modo considerando il gruppo complessivo e gli alunni frequentanti classi senza compagni con disabilità, seppur di poco, tendono ad avere atteggiamenti più inclusivi: le percentuali di scelta della risposta considerata "più inclusiva" diminuiscono con l'avanzare dell'età. Questa lieve differenza conferma l'ipotesi dello studio. Probabilmente con un questionario più adeguato e un numero di partecipanti maggiore il distacco sarebbe stato più evidente.

Tabella 7 – Medie dei punteggi ottenuti nei diversi ordini scolastici

	Con alunno con disabilità	**Senza alunno con disabilità**	**Totale**
Primaria	7,08	6,33	6,71
Secondaria I grado	7,15	6,84	7,00
Secondaria II grado	7,20	5,81	6,50

6.1.3 I bambini della scuola primaria hanno meno pregiudizi rispetto ai ragazzi più grandi?

Per rispondere alla terza domanda della prima ipotesi, "I bambini della scuola primaria hanno meno pregiudizi rispetto ai ragazzi più grandi?", sono state analizzate le risposte ottenute nella sezione 4 dedicata a raccogliere i dati inerenti gli atteggiamenti a livello cognitivo e dunque legati ai possibili pregiudizi e agli stereotipi. Dalle risposte ottenute da ogni classe sono state ricavate le medie della quantità di risposte corrette, dunque, non contenenti affermazioni pregiudizievoli o stereotipate, per confrontarle secondo la variabile "età". L'ipotesi sostiene che i bambini siano meno predisposti ad avere pregiudizi

e stereotipi rispetto ai ragazzi più grandi e agli adulti, incoraggiando così atteggiamenti di tipo inclusivo. L'ipotesi però è smentita dai risultati ottenuti, come è possibile osservare dalla tabella qui riportata.

Tabella 8 - Media delle risposte corrette Sezione 4 in ordine d'età.

Scuola	Classe	Media – classe con disabilità	Media – Classe senza disabilità
Primaria	Terza	4.2	4.5
	Quarta	4.2	4.0
	Quinta	5.1	4.1
Secondaria I grado	Prima	4	4.8
	Seconda	5.6	4.9
	Terza	5.8	6.2
Secondaria II grado	Seconda	5.5	6.2
	Quinta	6.2	6.55
Adulti	-	7.6	

I pregiudizi sembrano diminuire all'aumentare dell'età: questo effetto è dovuto probabilmente alla scarsa conoscenza del significato di disabilità e le caratteristiche ad essa collegate. Ciò è visibile ad esempio, considerando alcune specifiche domande della sezione. Esaminando le domande riferite alla disabilità sensoriale infatti, nella domanda uno e otto, la percentuale generale di risposte corrette è molto bassa rispetto alle domande in cui si parla di disabilità motoria, disabilità molto più conosciuta (domande due e sei) rispettivamente circa il 30% e 20% per la disabilità sensoriale contro il 60% per la disabilità motoria. Ciò dimostra come la non conoscenza genera spesso pregiudizi e stereotipi. I bambini ottengono dunque minori punteggi in questo campo per la mancata consapevolezza del significato di disabilità.

6.2 La seconda ipotesi

La seconda ipotesi mira a comprendere se e come precedenti esperienze di contatto, conoscenza e frequentazione con persone con disabilità, influenzino gli atteggiamenti delle persone nei confronti della disabilità in generale.

6.2.1 Conoscere una persona con disabilità porta ad avere atteggiamenti inclusivi?

L'ipotesi sostenuta suggeriva che esperienze di contatto con persone con disabilità portino ad avere atteggiamenti più inclusivi rispetto a chi non ha mai conosciuto persone con disabilità. I dati registrati confermano tale ipotesi, poiché indicano che la presenza di un alunno con disabilità in classe porta a valori medi leggermente più elevati per quanto riguarda l'indice di inclusività generale: 7,1 per le classi con alunni con disabilità e 6,3 per classi in cui non è presente alcun alunno certificato.

6.2.2 Gli alunni che hanno compagni con disabilità, hanno meno stereotipi e pregiudizi rispetto ai coetanei che non hanno mai conosciuto persone con disabilità?

Un altro dato interessante proviene dal confronto delle risposte alle domande della quarta sezione di alunni che affermano di conoscere persone con disabilità, indipendentemente che si trattino di compagni di classe o di persone esterne all'ambito scolastico. L'80% dei casi chi ha avuto esperienze con la disabilità ha, infatti, scelto l'alternativa corretta. Gran parte dei bambini intervistati che ha avuto esperienze di contatto con persone con disabilità ha anche maggiore consapevolezza e conoscenza di cosa significhi il termine "disabilità". Interessante è notare come cambiano le percentuali di risposta corretta secondo la tipologia di disabilità a cui è legata la domanda. Ad

esempio, appare che le disabilità sensoriali e relazionali siano poco conosciute e dunque siano presenti più pregiudizi e credenze sul quel tema: infatti, sembra essere radicata l'idea che le persone con disabilità sensoriale fanno più fatica a svolgere le attività quotidiane o che le persone con disabilità relazionale non abbiano pari opportunità per divertirsi. Importante sarebbe dare l'opportunità agli studenti di conoscere le disabilità nel loro insieme, sia nei punti di forza e di criticità. Lavorare anche sulla sensibilizzazione delle disabilità che sembrano essere meno "visibili" o meno frequenti potrebbe aiutare a formare una maggiore consapevolezza dell'argomento e anche una maggiore accettazione della diversità.

I dati raccolti nelle sezioni specifiche riguardanti gli atteggiamenti a livello affettivo e comportamentale confermano la nostra ipotesi, valorizzando anche l'idea che, maggiori sono la conoscenza e la consapevolezza, minori saranno le credenze e gli stereotipi che ostacolano la creazione di un clima inclusivo.

6.2.3 Gli alunni che hanno affrontato il tema della disabilità in classe, hanno atteggiamenti più inclusivi rispetto ai coetanei che non hanno mai ricevuto una formazione in quest'ambito?

La prima considerazione da fare è che nella maggior parte delle classi in cui è presente un alunno con disabilità, non è mai stato affrontato tale argomento. La maggior parte delle discussioni, dei giochi, delle letture e la visione di film, infatti, ha avuto luogo nelle classi in cui non è presente un coetaneo con disabilità, in particolar modo nella scuola primaria.

Queste attività sono finalizzate alla sensibilizzazione, all'accoglienza e al rispetto, vengono solitamente organizzate dagli insegnanti o attraverso l'intervento di enti esterni nella scuola secondaria di primo grado; mentre nelle classi della scuola secondaria di secondo grado le discussioni non sono state strutturate in modo specifico e sono state affrontate in modo indiretto senza ottenere partecipazione attiva da parte degli studenti.

Alcuni interventi si sono rivelati più efficaci di altri. Come spesso accade nell'ambito dell'educazione, non esiste una "ricetta pronta" adatta a qualsiasi tipo di situazione. Nel programmare un intervento è opportuno tenere conto dell'età degli alunni

a cui è dedicato, delle loro conoscenze pregresse, dell'eventuale presenza di un compagno con disabilità in classe, della tipologia di disabilità su cui focalizzarsi, delle condizioni che caratterizzano la classe e del livello di coinvolgimento attivo richiesto ai ragazzi dalle attività proposte.

6.3 Osservazioni conclusive sul concetto di disabilità

Durante l'analisi dei dati sono state fatte particolari osservazioni in merito a tematiche inizialmente ritenute poco rilevanti, che hanno tuttavia riscontrato dati interessanti.

6.3.1 Prima osservazione: disabilità in famiglia

Si è osservato che molti dei rispondenti la famiglia è il principale luogo d'incontro con la disabilità. Dato piuttosto interessante, solo al secondo posto troviamo la scuola o la classe, come luogo di incontro con disabilità. Come esposto nel capitolo V, la maggior parte degli studenti, che ha familiari con disabilità, ha ottenuto punteggi piuttosto elevati di atteggiamenti inclusivi. Per tanto, appare che l'esperienza in famiglia sia un elemento cruciale per l'atteggiamento inclusivo.

Gli adulti mostrano punteggi sensibilmente superiori, ma potrebbe essere dovuto al fatto che, possedendo una maggiore consapevolezza e maturità, tendono ad essere incentivati a fornire risposte socialmente accettabili.

6.3.2 Seconda osservazione: termini utilizzati per parlare del rapporto con la persona con disabilità

Nel capitolo precedente sono stati riportati i termini più frequentemente usati per riferirsi al rapporto con una persona con disabilità conosciuta dai partecipanti allo studio

esplorativo. Dai partecipanti più giovani ai partecipanti adulti, vengono utilizzati termini sia negativi che positivi. I termini riportati nel capitolo precedente lasciano riflettere sulla percezione dei partecipanti nei confronti delle persone con disabilità.

I bambini della scuola primaria tendono ad utilizzare termini legati al gioco, all'amicizia, alla gioia e al divertimento nonché all'affetto che provano per la persona con disabilità conosciuta. Sottolineano comunque la difficoltà che incontrano nell'instaurare un rapporto con questa persona. In generale sembrano utilizzare termini piuttosto positivi per riferirsi al rapporto con la disabilità; i termini negativi sono legati per lo più alla vita di gioco di tutti i giorni: i litigi, la discontinuità di rapporti a seconda della giornata.

Con l'aumentare dell'età emerge invece la paura, il timore, l'aiuto e il supporto. Con l'età sembra aumentare un certo senso di imbarazzo nel rapporto con una persona con disabilità, ma d'altra parte inizia a nascere un senso di giustizia che favorisce comportamenti relazionali di aiuto, di sostegno reciproco e di ascolto dei problemi dell'altro.

In età adulta i termini scelti per parlare del rapporto con la persona con disabilità delineano una certa maturità e consapevolezza raggiunta, vedendo nel rapporto uno scambio reciproco e non più univoco come viene probabilmente percepito dai ragazzi delle scuole secondarie. Infatti i partecipanti sopra i vent'anni parlano spesso di scoperta e novità, riferendosi al rapportarsi alla persona con disabilità con occhi di rispetto ma allo stesso tempo con occhi consapevoli che si possono trarre numerose ricchezze dalla diversità.

Nonostante ciò, i dati hanno dimostrato come i bambini della scuola primaria tendono ad utilizzare meno termini negativi rispetto ai partecipanti di altre età per parlare del loro rapporto con la persona con disabilità. Con l'aumentare dell'età sembrano anche aumentare appunto le paure e l'imbarazzo, nonché i termini considerati negativi. Con essi però aumenta anche la consapevolezza del termine disabilità e con essa anche la preferenza di adoperare anche termini positivi.

6.4 *Limite dello studio e proposte per nuove ricerche*

Per questo studio è stato adoperato un questionario basato su questionari precedentemente utilizzati e ispirato alla struttura della Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) scale. Soprattutto per alcuni dei partecipanti più giovani, i bambini della scuola primaria, le domande sono risultate poco chiare e l'argomento si è dimostrato essere poco conosciuto.

È stato riscontrato che alcune domande sono risultate di difficile comprensione per qualche bambino delle fasce di età inferiore, sarebbe opportuno replicare lo studio esplorativo utilizzando questionari diversificati in base l'età e utilizzando altre modalità di intervento.

Per le future ricerche sarebbe interessante indagare gli atteggiamenti dei ragazzi su un campione più ampio di classi, indagando anche se gli atteggiamenti dei partecipanti si modificano a seconda della tipologia di disabilità conosciuta e secondo il luogo in cui si conosce questa persona.

Sarebbe utile inoltre applicare un'analisi qualitativa più mirata dei termini che vengono scelti dai partecipanti e analizzare come sono collegati in base alla tipologia di disabilità, al luogo e alla modalità in cui si è avvenuta l'esperienza.

Per il futuro potrebbe essere utile indagare più approfonditamente anche le tipologie di interventi effettuati nelle classi e indagare il significato che ogni partecipante dà al termine "disabilità".

6.5 *Conclusioni*

Questo studio ha l'obiettivo di indagare se con l'aumentare dell'età e della conoscenza di persone con disabilità si modifichino gli atteggiamenti nei loro confronti.

I dati raccolti hanno permesso di confermare solamente in parte le ipotesi: le variabili di età ed esperienza di contatto si sono rivelate importanti nell'influenzare gli atteggiamenti inclusivi dei partecipanti, tuttavia la loro influenza non si esprime in maniera

diretta, ma passa attraverso il fattore conoscenza/informazione.

Con l'aumentare dell'età crescono le informazioni a disposizione e la consapevolezza di ciò che il termine "disabilità" significa; si impara a riconoscere una persona con disabilità e a comprendere come le caratteristiche proprie della persona e della tipologia di disabilità caratterizzino la relazione che si viene ad instaurare con essa.

L'incremento di informazioni formali ed informali a disposizione permette di costruire una conoscenza basata su nozioni veritiere, senza cadere in pregiudizi, stereotipi e false credenze, che inficiano gli atteggiamenti delle persone coinvolte ancor prima di aver posto le basi dell'interazione.

Da queste considerazioni si può comprendere l'importanza che rivestono gli interventi educativi attuati in classe. I dati, infatti, confermano che la sola conoscenza di persone con disabilità, o la sola presenza del compagno con disabilità in classe, non è sufficiente a garantire valori di atteggiamenti inclusivi più elevati.

Anche dall'osservazione delle diverse tipologie di interventi emergono informazioni interessanti: solo alcuni degli interventi realizzati dagli insegnanti si sono rivelati particolarmente efficaci rispetto ad altri. Prendendo ad esempio la classe con la media più alta di atteggiamenti inclusivi (la seconda classe della scuola secondaria di II grado in cui è presente il coetaneo con disabilità), il corpo docenti ha sviluppato diversi interventi, utilizzando sia mezzi come film e letture sia richiedendo l'aiuto di esperti e professionisti anche al di fuori della scuola. Questi interventi, e soprattutto il lavoro continuo e quotidiano dei docenti e degli stessi alunni, hanno portato a creare un clima di accoglienza e serenità negli studenti, incoraggiando atteggiamenti di tipo inclusivo nei confronti prima di tutto del coetaneo con disabilità, ma anche nei confronti delle persone in generale.

Per concludere, si è notato che la situazione è piuttosto complessa e che alle prime due variabili proposte ne andrebbero incrociate con altre, come ad esempio la consapevolezza di cosa sia la disabilità (a quanto pare avere un compagno con disabilità in classe non è sufficiente) e la differenza tra conoscenze formali (interventi educativi) e informali (esperienze personali). Ciò che evidenzia questo studio è che, attraverso una precoce conoscenza e una corretta informazione, gli atteggiamenti nei confronti di persone con disabilità, i pregiudizi e gli stereotipi possono essere scalfiti. È attraverso la

conoscenza che si smette di aver paura di ciò che è diverso: una maggiore comprensione della diversità, delle qualità e delle opportunità di arricchirsi proprio a partire dalla originalità di ognuno può portare, fin dalla più tenera età, porta ad avere atteggiamenti più inclusivi.

Come mostra il video "Let's see the difference", gioco educativo proposto dall'associazione francese Noemi (http://www.assonoemi.fr/) a genitori e ai loro figli, bisogna cambiare modo di vedere la disabilità per poter apprezzare le peculiarità di ognuno.

APPENDICE

APPENDICE A1. PRESENTAZIONE PROGETTO ALLA SCUOLA

PROGETTO DI RICERCA
"Conoscersi nelle differenze per includere. Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità"
Corso di Laurea magistrale di Scienze del Linguaggio - Università Ca' Foscari, Venezia
Conduzione dott.ssa Chiara Simionato
Supervisione: prof.ssa Monica Banzato e prof.ssa Francesca Coin

Alla cortese attenzione del Dirigente scolastico
dell'Istituto Comprensivo Lazzari Spallanzani

Nell'ambito del Corso di Laurea magistrale di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia è in corso un progetto di ricerca sul tema *"Conoscersi nelle differenze per includere. Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità*", condotto dalla dott.ssa Chiara Simionato con la supervisione della prof.ssa Monica Banzato e la prof.ssa Francesca Coin.
Il progetto prevede un'indagine esplorativa che prevede la somministrazione di un questionario a studenti di diverse fasce di età per raccogliere le loro opinioni e i loro atteggiamenti nei confronti della disabilità.
Ai ragazzi verrà proposto un questionario, consistente in 30 affermazioni, in merito alle quali viene richiesto di esprimere un grado di giudizio di accordo o disaccordo. La prova ha un valore puramente descrittivo e non possiede alcuno scopo diagnostico.
I dati verranno raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto della privacy, come previsto dall'art. 13 del D.lgs 196/2003, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici.
All'inizio e al termine delle attività possono essere organizzati degli incontri con insegnanti e genitori al fine di condividere gli obiettivi della ricerca e di fornire ulteriori indicazioni richieste.
I genitori dei bambini e dei ragazzi minorenni che prenderanno parte alla ricerca saranno invitati a compilare una scheda informativa e ad esprimere un consenso informato per il trattamento dei dati. Altrettanto sarà richiesto agli insegnanti che parteciperanno.

A tale scopo chiediamo al vostro Istituto la collaborazione al progetto.

Restiamo disponibili per qualsiasi ulteriore informazione o chiarificazione.

FIRMA

Venezia, 27.04.2016

Dott.ssa Chiara Simionato
Via Carlo Pertini 10/R, Mestre Venezia
cell: 3479027747
mail: 828091@stud.unive.it

APPENDICE A2. PRESENTAZIONE PROGETTO ALLA SCUOLA

PROGETTO DI RICERCA
"Conoscersi nelle differenze per includere. Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità"
Corso di Laurea magistrale di Scienze del Linguaggio - Università Ca' Foscari, Venezia
Conduzione dott.ssa Chiara Simionato
Supervisione: prof.ssa Monica Banzato e prof.ssa Francesca Coin

Alla cortese attenzione del Dirigente scolastico
dell'Istituto Statale di Istruzione Superiore Andrea Gritti

Nell'ambito del Corso di Laurea magistrale di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia è in corso un progetto di ricerca sul tema "Conoscersi nelle differenze per includere. Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità", condotto dalla dott.ssa Chiara Simionato con la supervisione della prof.ssa Monica Banzato e la prof.ssa Francesca Coin.
Il progetto prevede un'indagine esplorativa che prevede la somministrazione di un questionario a studenti di diverse fasce di età per raccogliere le loro opinioni e i loro atteggiamenti nei confronti della disabilità.
Ai ragazzi verrà proposto un questionario, consistente in 30 affermazioni, in merito alle quali viene richiesto di esprimere un grado di giudizio di accordo o disaccordo. La prova ha un valore puramente descrittivo e non possiede alcuno scopo diagnostico.
I dati verranno raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto della privacy, come previsto dall'art. 13 del D.lgs 196/2003, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici.
All'inizio e al termine delle attività possono essere organizzati degli incontri con insegnanti e genitori al fine di condividere gli obiettivi della ricerca e di fornire ulteriori indicazioni richieste.
I genitori dei bambini e dei ragazzi minorenni che prenderanno parte alla ricerca saranno invitati a compilare una scheda informativa e ad esprimere un consenso informato per il trattamento dei dati. Altrettanto sarà richiesto agli insegnanti che parteciperanno.

A tale scopo chiediamo al vostro Istituto la collaborazione al progetto.

Restiamo disponibili per qualsiasi ulteriore informazione o chiarificazione.

FIRMA

Venezia, 27.04.2016

Dott.ssa Chiara Simionato
Via Carlo Pertini 10/R, Mestre Venezia
cell: 3479027747
mail: 828091@stud.unive.it

APPENDICE B. CONSENSO INFORMATIVO PER I GENITORI

Università Ca'Foscari Venezia

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE DI LINGUISTICA PER LA SORDITÀ E DISTURBI DEL LINGUAGGIO

Dichiarazione di consenso informato
Corso di Laurea Magistrale di Linguistica per la sordità e disturbi del linguaggio
Università Ca' Foscari, Venezia

PROGETTO DI RICERCA
"Conoscersi nelle differenze per includere.
Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità"
Laureanda dott.ssa Chiara Simionato
Supervisione: prof.ssa Monica Banzato
prof.ssa Francesca Coin

I sottoscritti _____

genitori di _____

ACCONSENTONO

che il proprio figlio/a partecipi al progetto di ricerca su "Conoscersi nelle differenze per includere. Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità" a cura del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari, Venezia.
Per la realizzazione del progetto, la dott.ssa Chiara Simionato proporrà un questionario contenente domande riguardanti opinioni e atteggiamenti dei ragazzi nei confronti della disabilità, per indagare come questi fattori cambino in funzione dell'età e delle esperienze di contatto con persone con disabilità.
Il questionario, che consiste in 30 affermazioni sulle quali viene richiesto esprimere un grado di giudizio di accordo o disaccordo, ha un valore puramente descrittivo e non possiede alcuno scopo diagnostico o valutativo.
I dati verranno raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto della privacy, come previsto dall'art. 13 del D.lgs 196/2003, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici.

Restiamo disponibili per qualsiasi ulteriore informazione o chiarificazione.

Firma genitore Firma genitore

…… ……

APPENDICE C. QUESTIONARIO

Questionario su

"*Conoscersi nelle differenze per includere. Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità*"

Nell'ambito del Corso di laurea in Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia è in corso un progetto di ricerca sul tema "*Conoscersi nelle differenze per includere. Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità", condotta da Chiara Simionato.* Di seguito sono riportate alcune domande a cui ti chiediamo di rispondere. Esse riguardano esperienze di vita e opinioni personali, pertanto non ci sono risposte giuste o sbagliate. Il questionario non ha alcun valore diagnostico né valutativo, ha il solo obiettivo di aiutarci a conoscere le opinioni di persone della tua età riguardo questo argomento. Inoltre, è in forma completamente anonima, quindi puoi rispondere con sincerità a ciascuna domanda, scegliendo la risposta che si avvicina di più a ciò che pensi.

Buon lavoro e grazie per la collaborazione!

Sezione 1: Informazioni generali

1) Sei… ☐ Maschio
☐ Femmina

2) Quanti anni hai?

_____

3) Il tuo titolo di studio?

- ☐ Scuola elementare
- ☐ Diploma di terza media
- ☐ Diploma di Maturità
- ☐ Laurea Triennale
- ☐ Laurea Quinquennale
- ☐ Altro _____

4) Conosci o hai conosciuto una persona con disabilità?

- ☐ Sì, una
- ☐ Sì, più di una
- ☐ No (vai alla sezione 4 sul retro)

5) Se sì, come la conosci? ***Se alla domanda precedente hai indicato la risposta "Sì, più di una", rispondi alle seguenti domande pensando alla persona che conosci meglio.***

- ☐ Un amico al di fuori della scuola/lavoro
- ☐ Un familiare
- ☐ Grazie ad associazioni di volontariato
- ☐ All'interno della mia scuola
- ☐ Il figlio di amici
- ☐ Un mio compagno di classe
- ☐ Un collega di lavoro
- ☐ Altro _____

6) Che tipo di disabilità pensi possa avere?

- ☐ Disabilità motoria (persona in sedia a rotelle o limitata nella mobilità)
- ☐ Disabilità intellettiva (es. ritardo mentale)
- ☐ Disabilità sensoriale (es. sordità, cecità)
- ☐ Disabilità relazionale (es. autismo)
- ☐ Disabilità plurima (combinazione di motoria e/o intellettiva e/o sensoriale)
- ☐ Non lo so

7) Utilizza 5 parole a tua scelta per parlare del rapporto che hai con questa persona.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Sezione 2: Le tue opinioni

Pensando alla persona con disabilità che conosci (o che conosci meglio) metti una crocetta sulla risposta che più si addice alla tua situazione.

	Per Nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Non So
1. Sono felice di conoscere questa persona	☐	☐	☐	☐	☐
2. Mi sento dispiaciuto per la sua condizione	☐	☐	☐	☐	☐
3. Mi preoccupo se si siede vicino a me	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mi sento a mio agio a lavorare ad un progetto (scolastico) con lei	☐	☐	☐	☐	☐
5. Mi sento spaventato a giocare/lavorare con lei	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mi sentirei felice se mi invitasse a casa sua	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ho timore di poterla offendere o ferire i suoi sentimenti con parole o comportamenti inopportuni	☐	☐	☐	☐	☐
8. Mi preoccupo quando sta assente per più giorni	☐	☐	☐	☐	☐
9. Mi sento imbarazzato quando vedo una persona con disabilità che non conosco	☐	☐	☐	☐	☐
10. Mi sentirei bene se potessi aiutare una persona con disabilità	☐	☐	☐	☐	☐

Sezione 3: Le tue esperienze

	Mai	Talvolta	Spesso	Sempre	Non mi è mai successo
1. Cerco di starle distante	☐	☐	☐	☐	☐
2. La invito a casa mia	☐	☐	☐	☐	☐
3. Condivido le mie cose con lei	☐	☐	☐	☐	☐
4. L'ho presentata ai miei amici	☐	☐	☐	☐	☐
5. Evito di chiederle di passare del tempo libero in mia compagnia	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ho difficoltà a parlare con lei perché non so cosa dire	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ho lavorato con lei ad un progetto	☐	☐	☐	☐	☐
8. Parlo con lei di argomenti personali	☐	☐	☐	☐	☐
9. Non la sceglierei per fare parte della mia squadra in un gioco	☐	☐	☐	☐	☐
10. Evito di guardare in direzione di una persona con disabilità che non conosco	☐	☐	☐	☐	☐

Sezione 4: In generale, secondo te…

	Vero	Falso
1. Le persone con disabilità sensoriale giocano ai video games	☐	☐
2. Le persone con disabilità motoria praticano uno sport	☐	☐
3. Le persone con disabilità vogliono molte attenzioni da parte degli altri	☐	☐
4. Le persone con disabilità relazionale hanno pari opportunità di divertirsi	☐	☐
5. Le persone con disabilità intellettiva hanno molti interessi personali	☐	☐
6. Le persone con disabilità motoria hanno sempre bisogno di molto aiuto per fare le cose	☐	☐
7. Le persone con disabilità intellettiva sono spesso tristi	☐	☐
8. Le persone con disabilità sensoriale fanno più fatica a svolgere le attività quotidiane	☐	☐
9. E' bene che una persona con disabilità partecipi alle normale attività di classe o di lavoro insieme agli altri	☐	☐
10. Le persone con disabilità relazionale si comportano in modo diverso per scelta loro	☐	☐

Grazie per la tua collaborazione!

APPENDICE D. DOMANDE PER GLI INSEGNANTI

Questionario su

"*Conoscersi nelle differenze per includere. Gli atteggiamenti verso le persone con disabilità"*

Gentile insegnante,
La ringrazio molto per la Sua collaborazione al nostro progetto di ricerca.
Il questionario che verrà distribuito nella Sua classe ha l'obiettivo di indagare gli atteggiamenti dei ragazzi nei confronti della disabilità.
Le chiediamo, cortesemente, di aiutarci a comprendere meglio il clima della classe, rispondendo alle seguenti domande.
Grazie per il Suo tempo e la Sua collaborazione.

Classe _____

Scuola _____

1) In questa classe sono presenti alunni con disabilità certificata ?

- □ Sì
- □ No (Domanda sul retro)

2) Quanti sono ?

3) Di che disabilità si tratta?

4) Come si rapportano i compagni di classe con il coetaneo con disabilità?

5) Lo studente con disabilità come si relaziona con la classe?

6) Utilizzi 5 parole per descrivere com'è il clima lavorativo in classe

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

7) In classe è stato mai affrontato il tema della "disabilità"?

□ Sì

□ No

8) Se sì, che tipo di interventi sono stati svolti nella classe?

Grazie per la Sua collaborazione

APPENDICE E1. RISULTATI DELLA SEZIONE DUE "LE MIE OPINIONI"

Grafico 1: Sezione 2; *"Sono felice di conoscere questa persona"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.

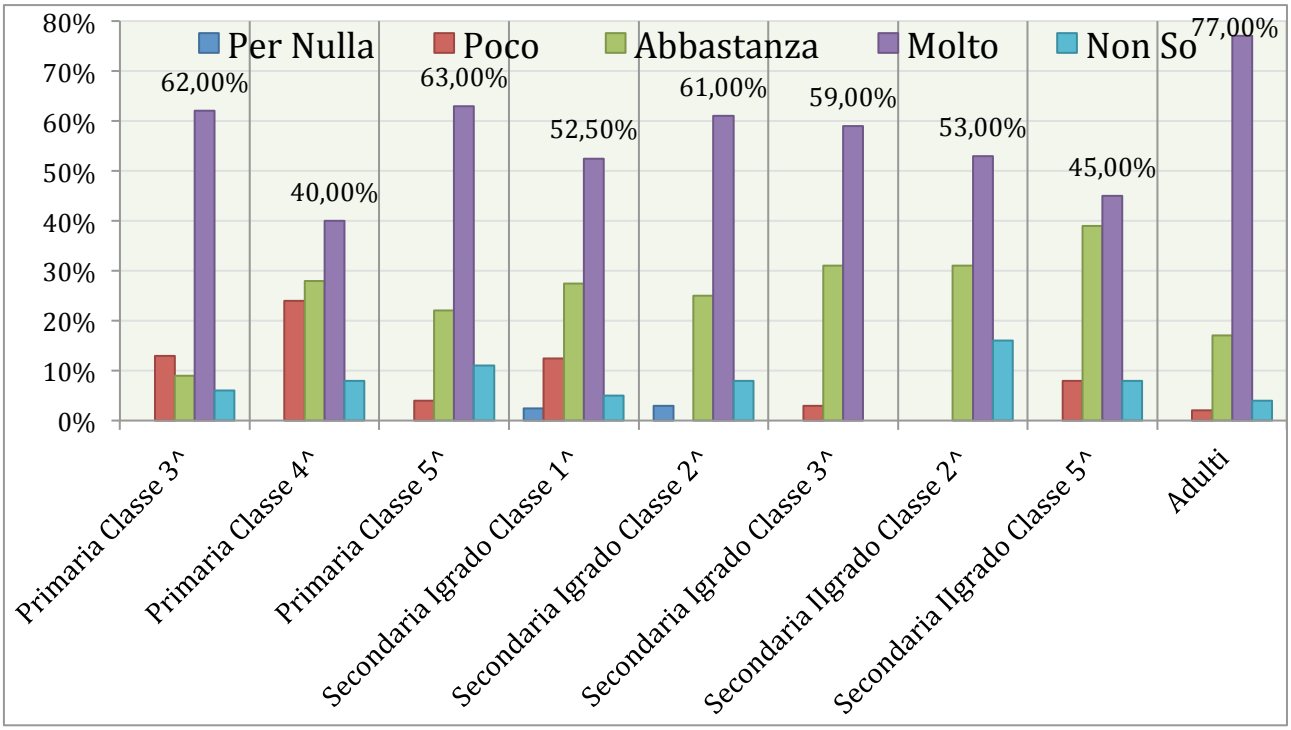


Grafico 2: Sezione 2; *"Mi sento dispiaciuto per la sua condizione"*. Frequenza delle risposte suddivise per età

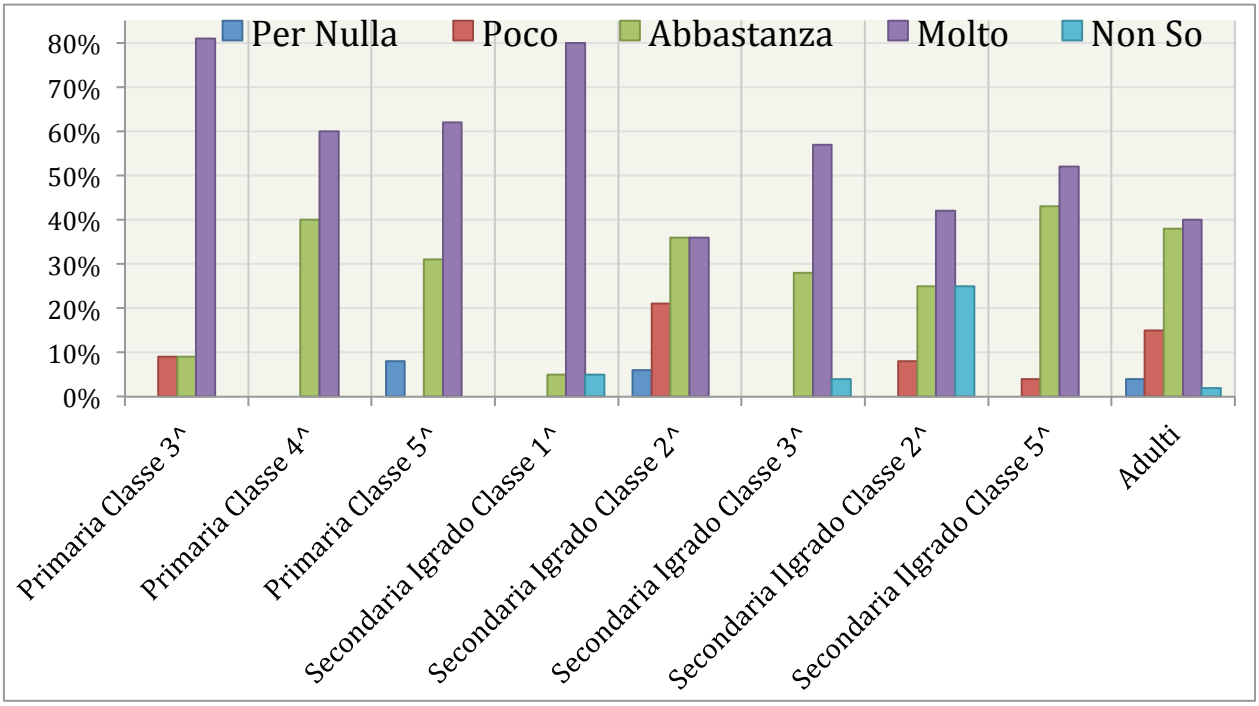


Grafico 3: Sezione 2 *"Mi preoccupo se si siede vicino a me"*. Frequenza delle risposte suddivise per età

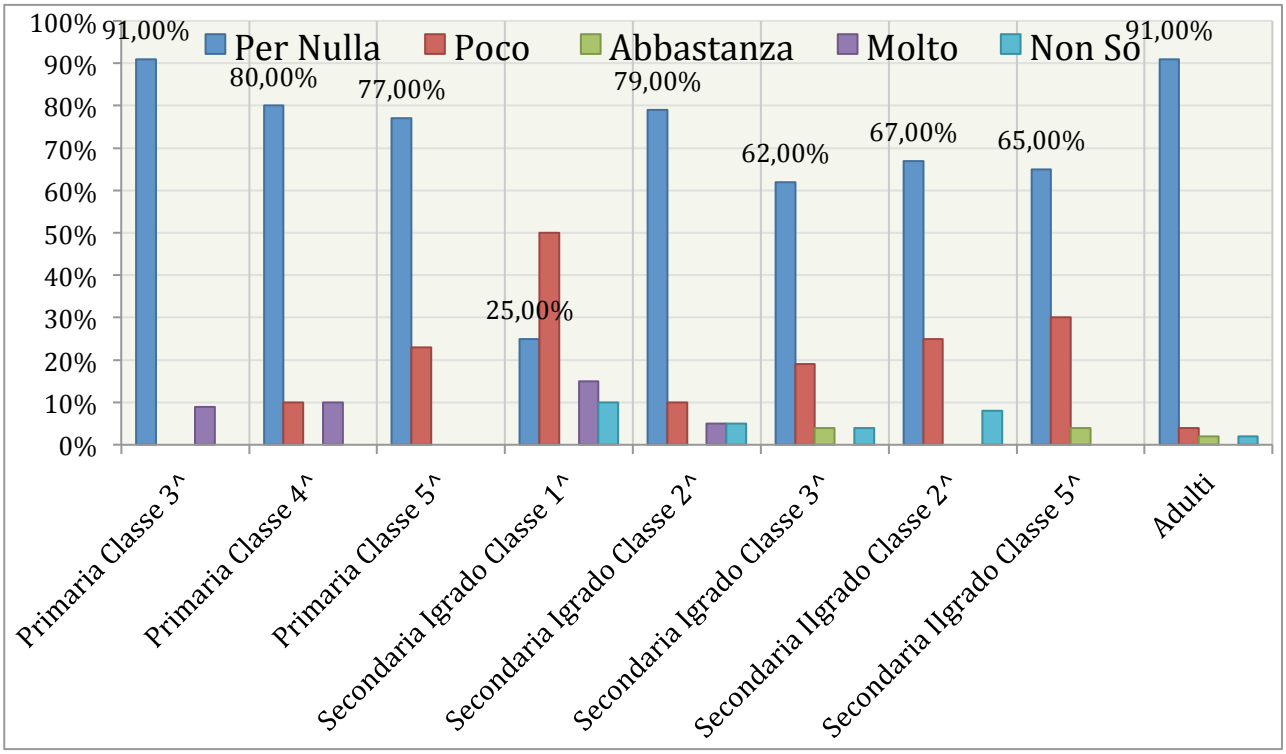


Grafico 4: Sezione 2 *"Mi sento a mio agio a lavorare ad un progetto con lei"*. Frequenza delle risposte suddivise per età

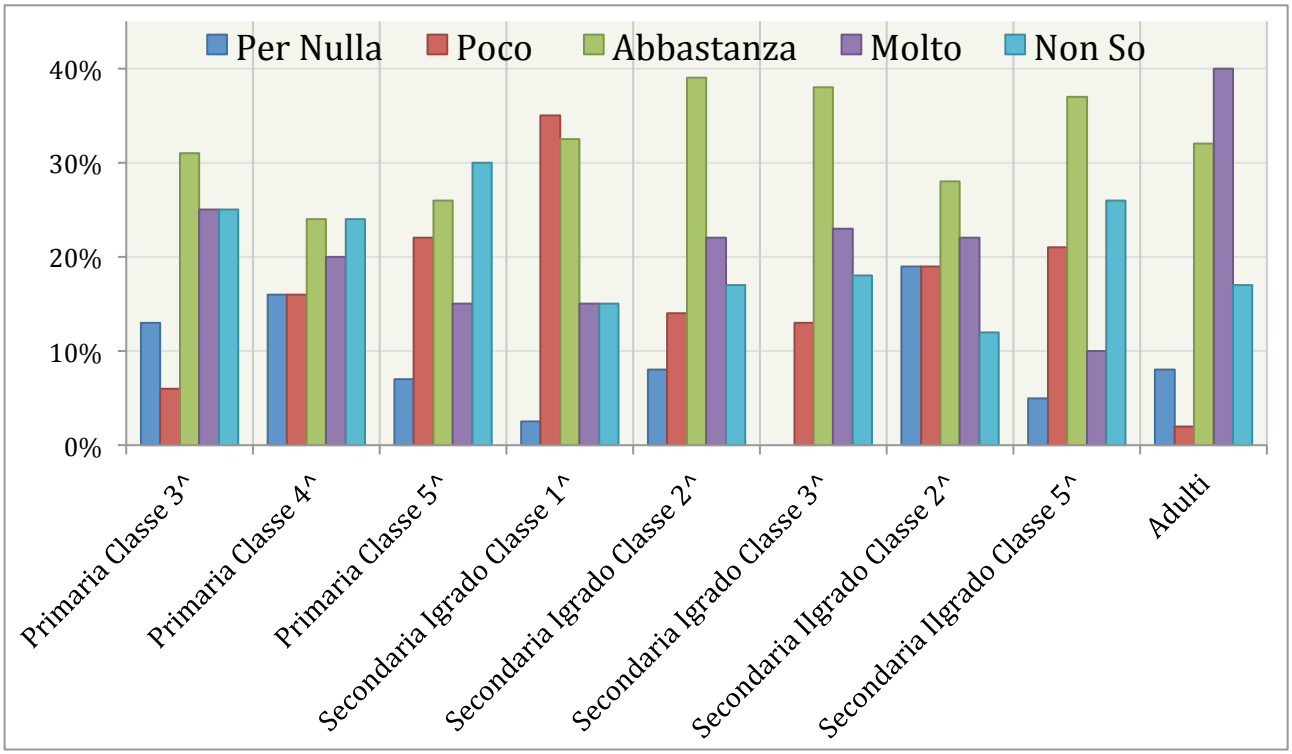


Grafico 5: Sezione 2; *"Mi sento spaventato a giocare/lavorare con lei"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.

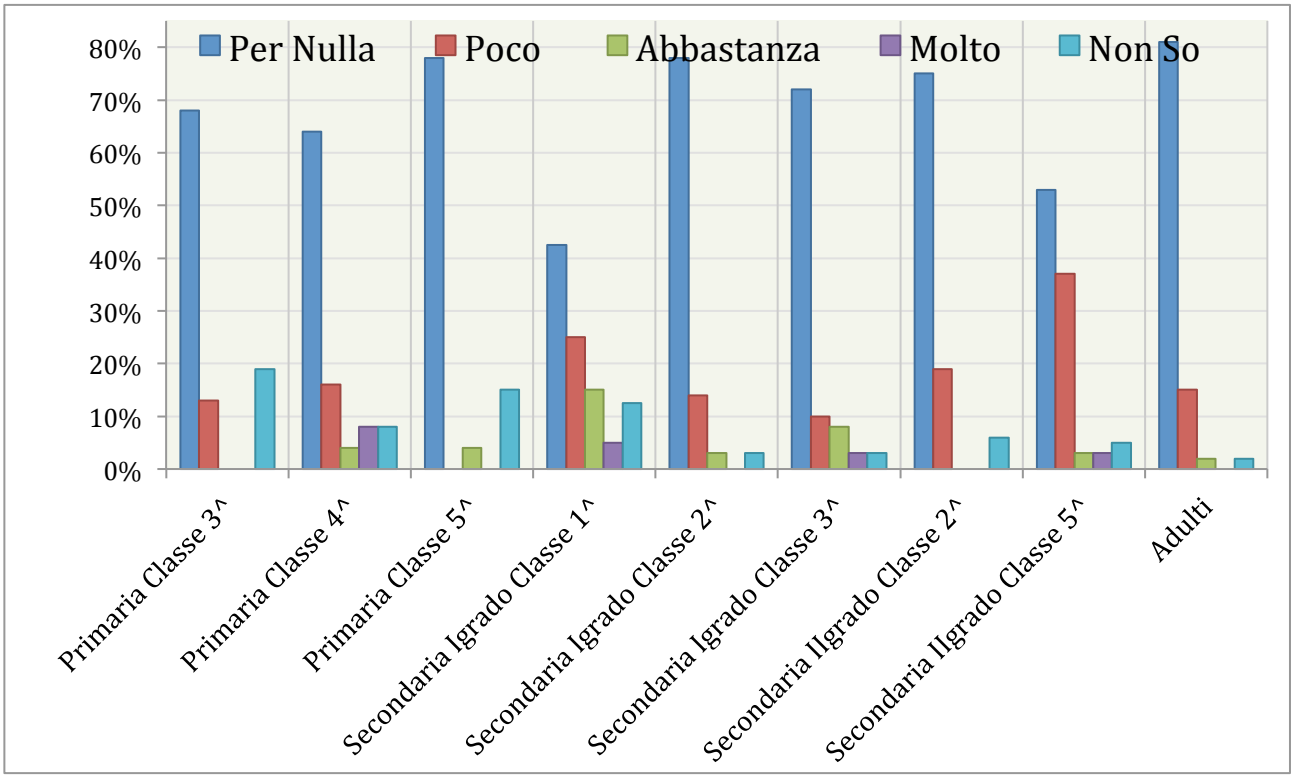


Grafico 6: Sezione 2; *"Mi sentirei felice se mi invitasse a casa sua"*. Frequenza delle risposte suddivise per età

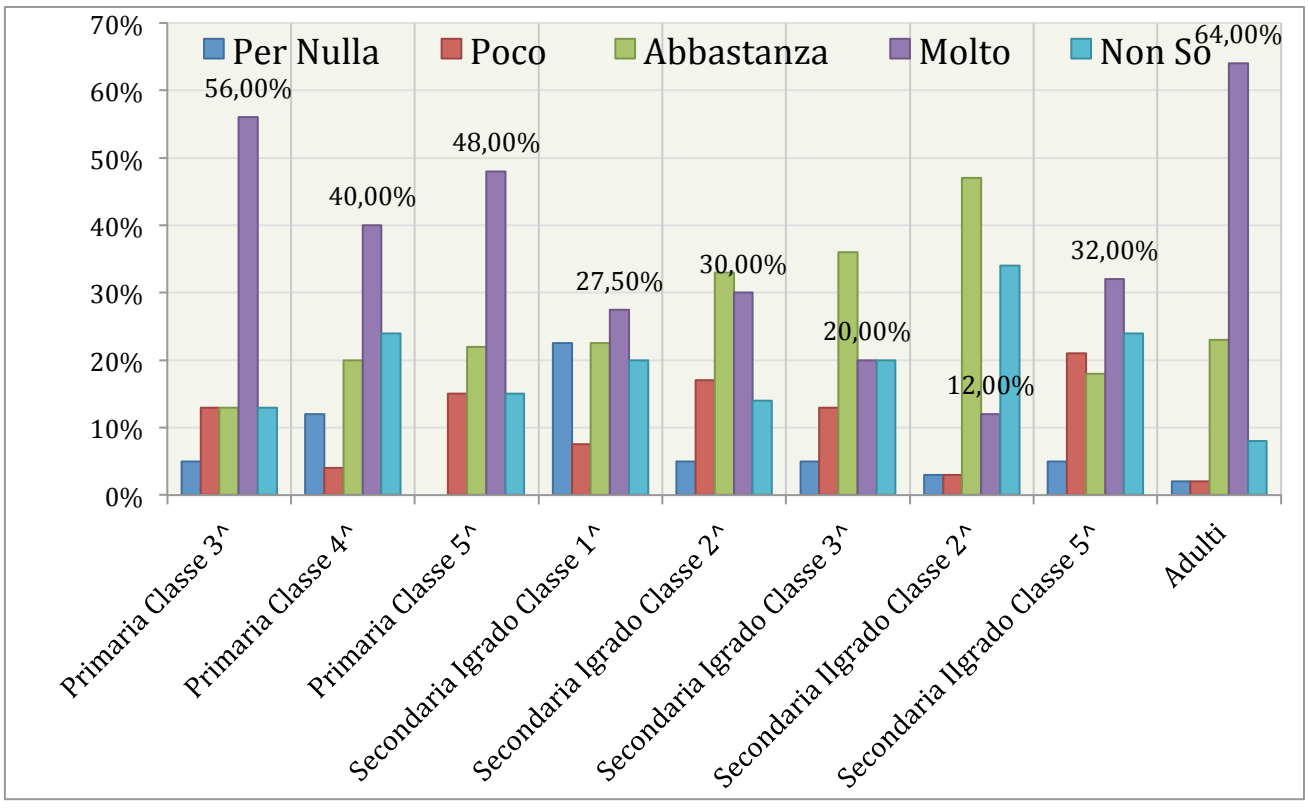


Grafico 7: Sezione 2; *"Ho timore di poterla offendere o ferire i suoi sentimenti con parole o comportamenti inopportuni"*. Frequenza delle risposte suddivise per età

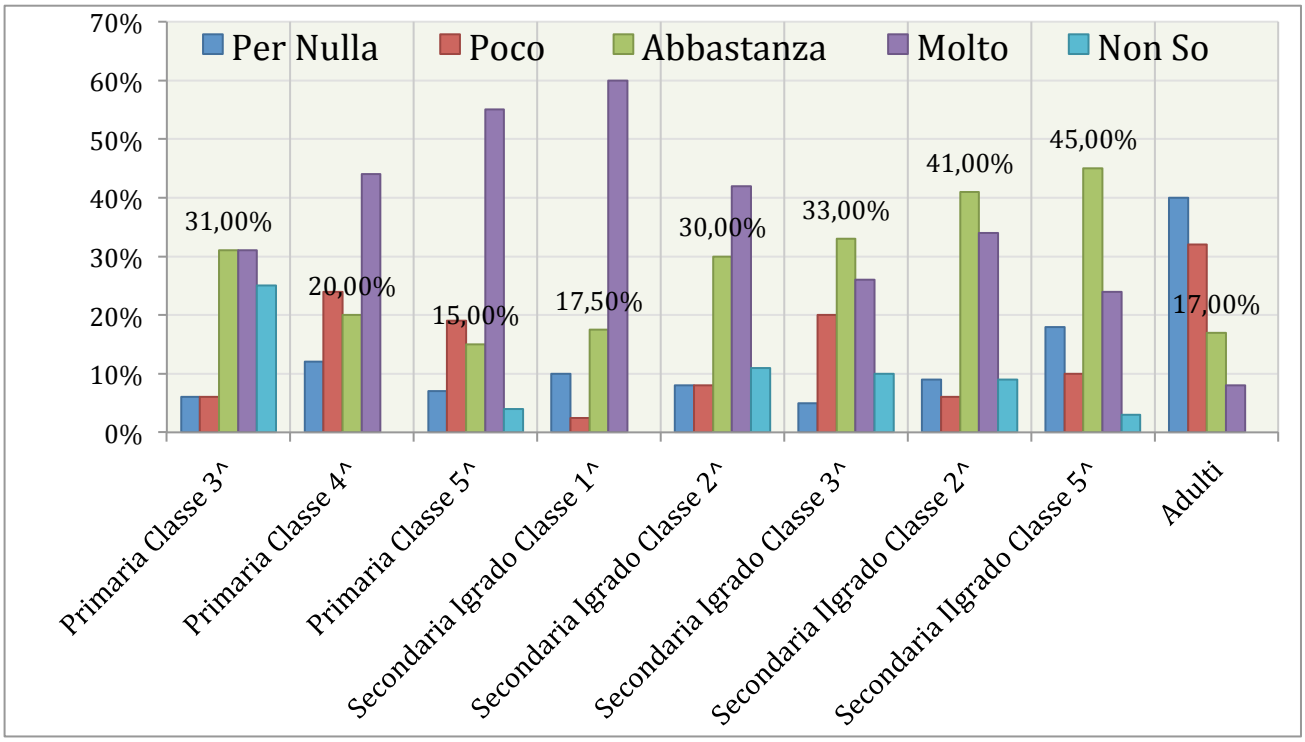


Grafico 8: Sezione 2; *"Mi preoccupo quando sta assente per più giorni"*. Frequenza delle risposte suddivise per età

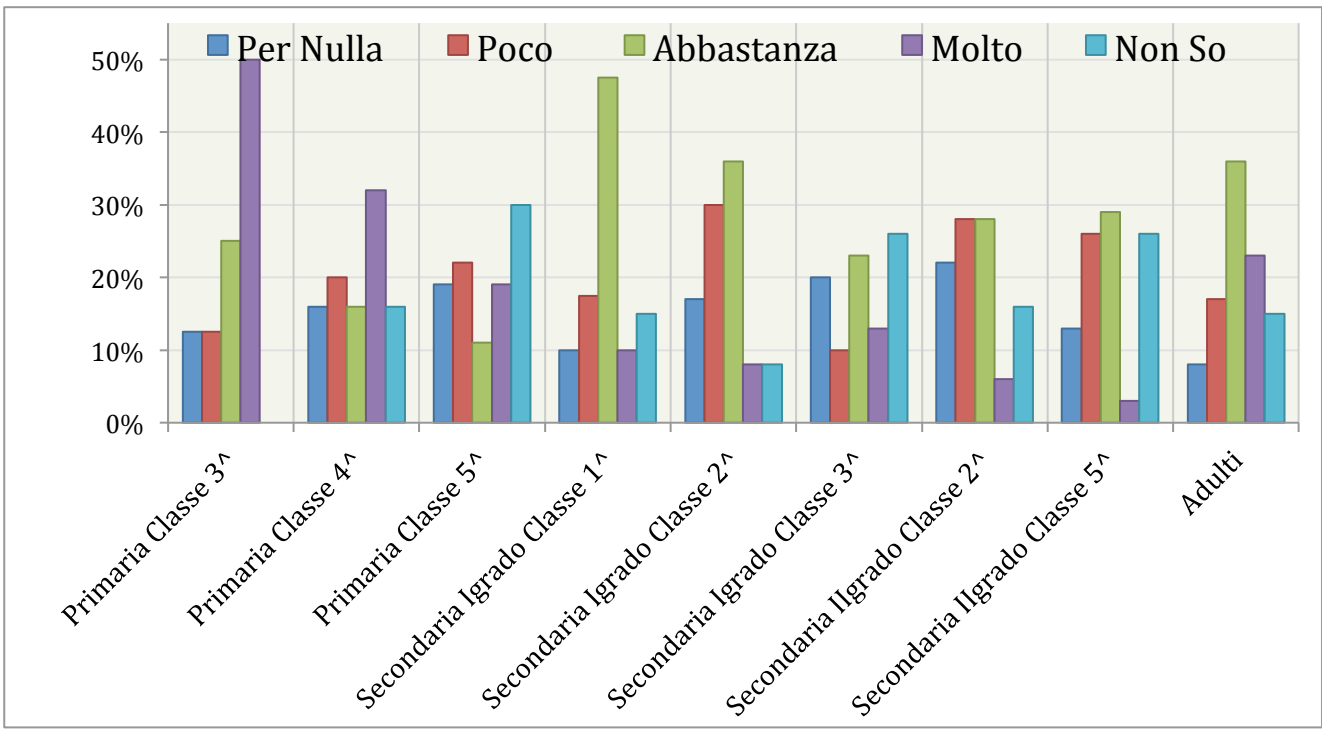


Grafico 9: Sezione 2; *"Mi sento imbarazzato quando vedo una persona con disabilità che non conosco"*. Frequenza delle risposte suddivise per età

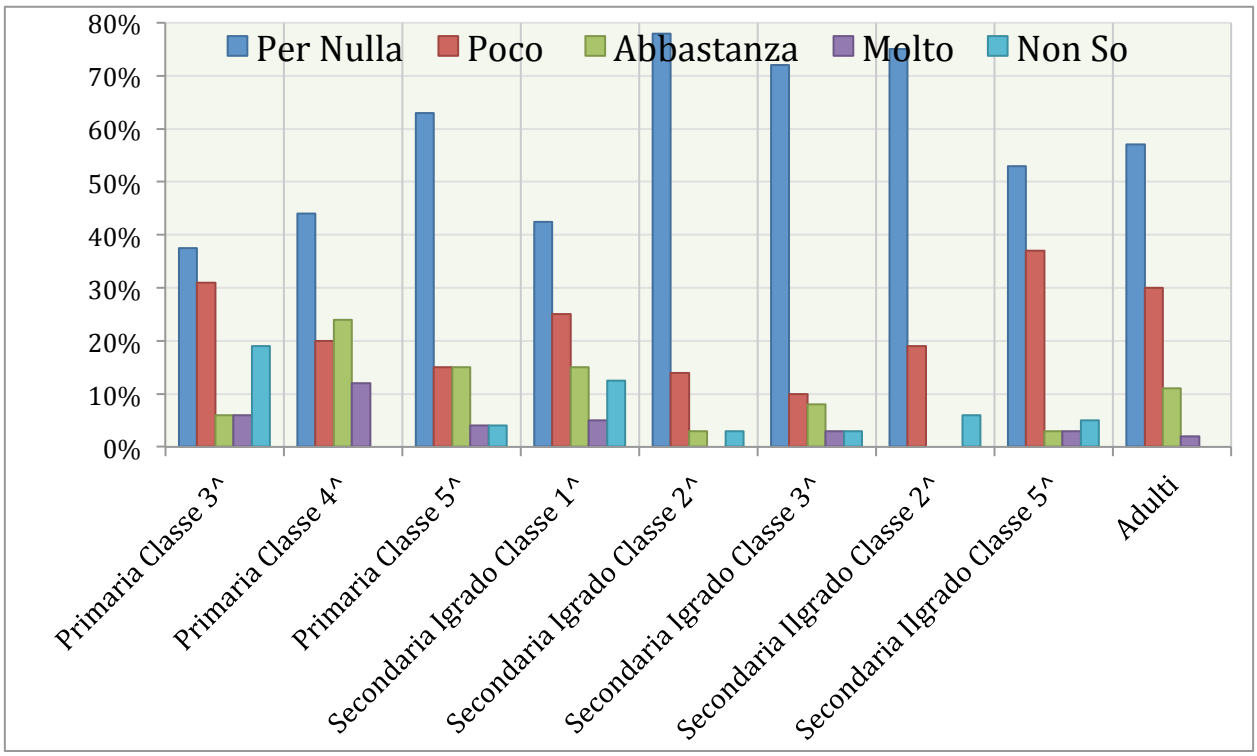
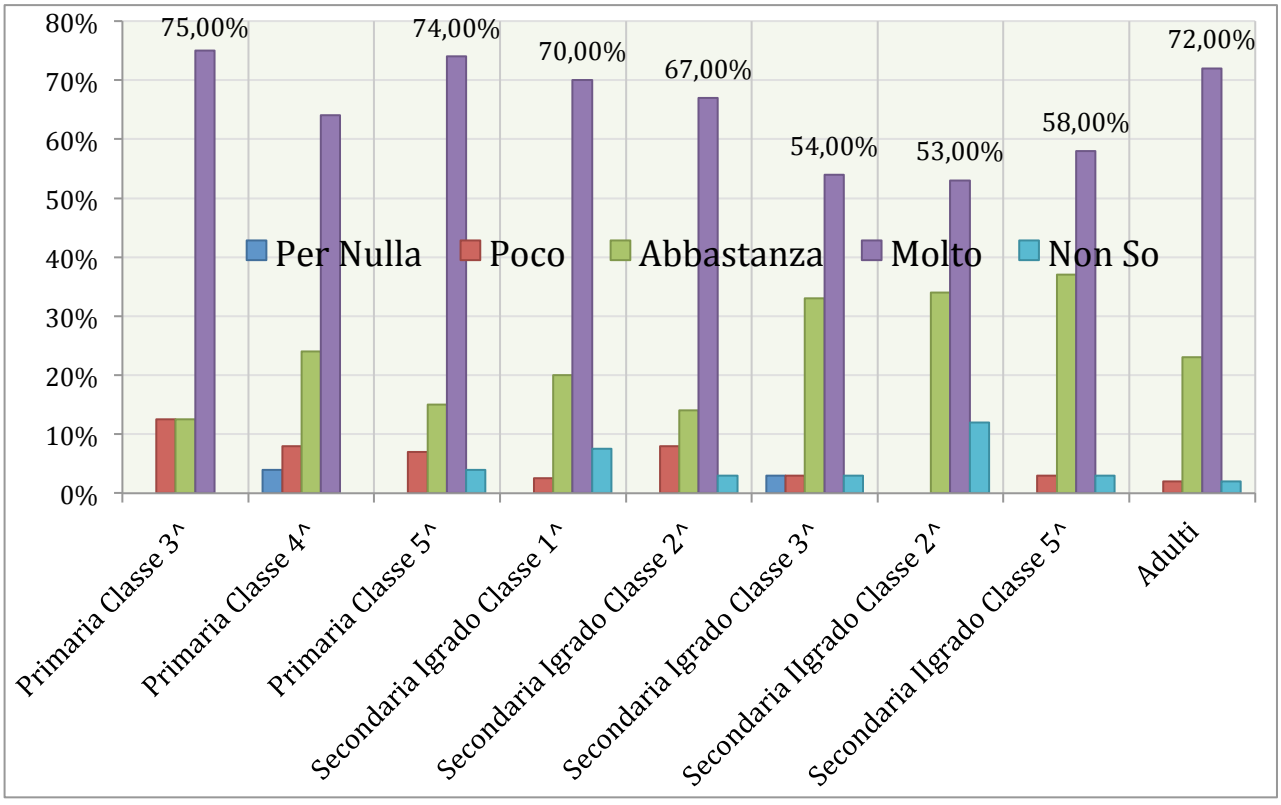


Grafico 10: Sezione 2; *"Mi sentirei bene se potessi aiutare una persona con disabilità"*. Frequenza delle risposte suddivise per età



APPENDICE E2. RISULTATI DELLA SEZIONE TRE "LE MIE ESPERIENZE"

Grafico 1: Sezione 3; *"Cerco di starle distante"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.

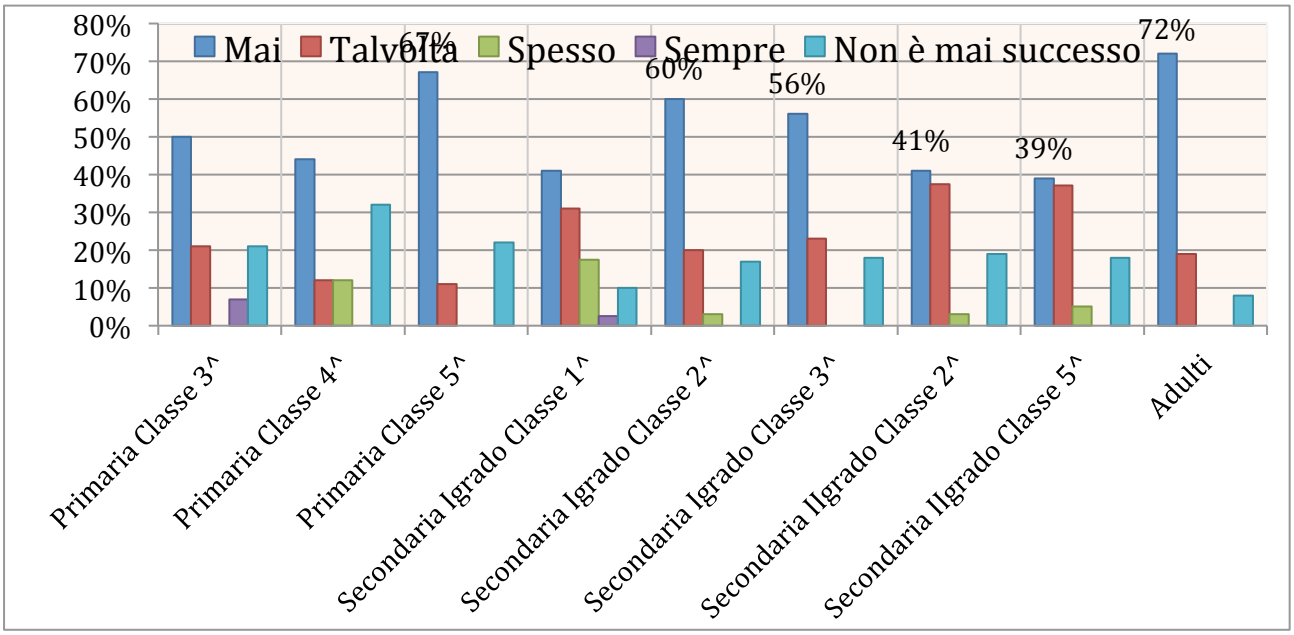


Grafico 2: Sezione 3; *"La invito a casa mia"*. Frequenza delle risposte suddivise per età

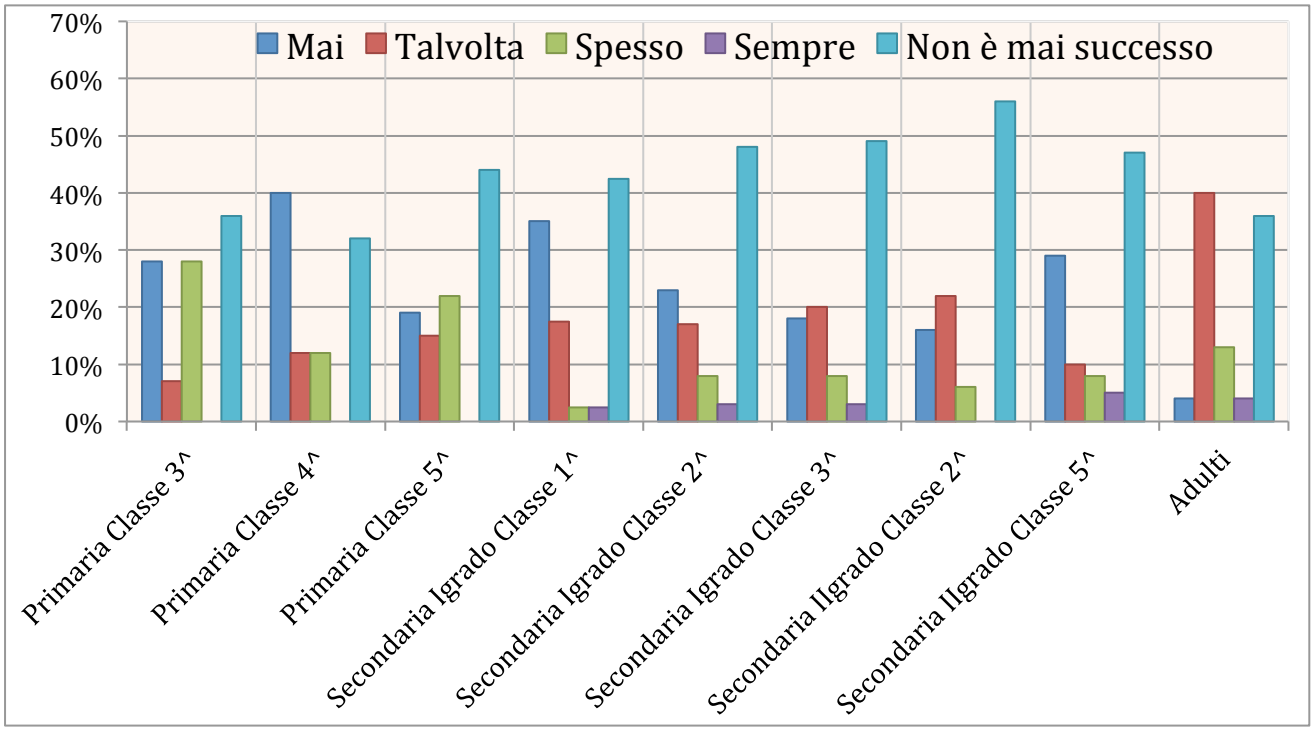


Grafico 3: Sezione 3; *"Condivido le mie cose con lei"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.

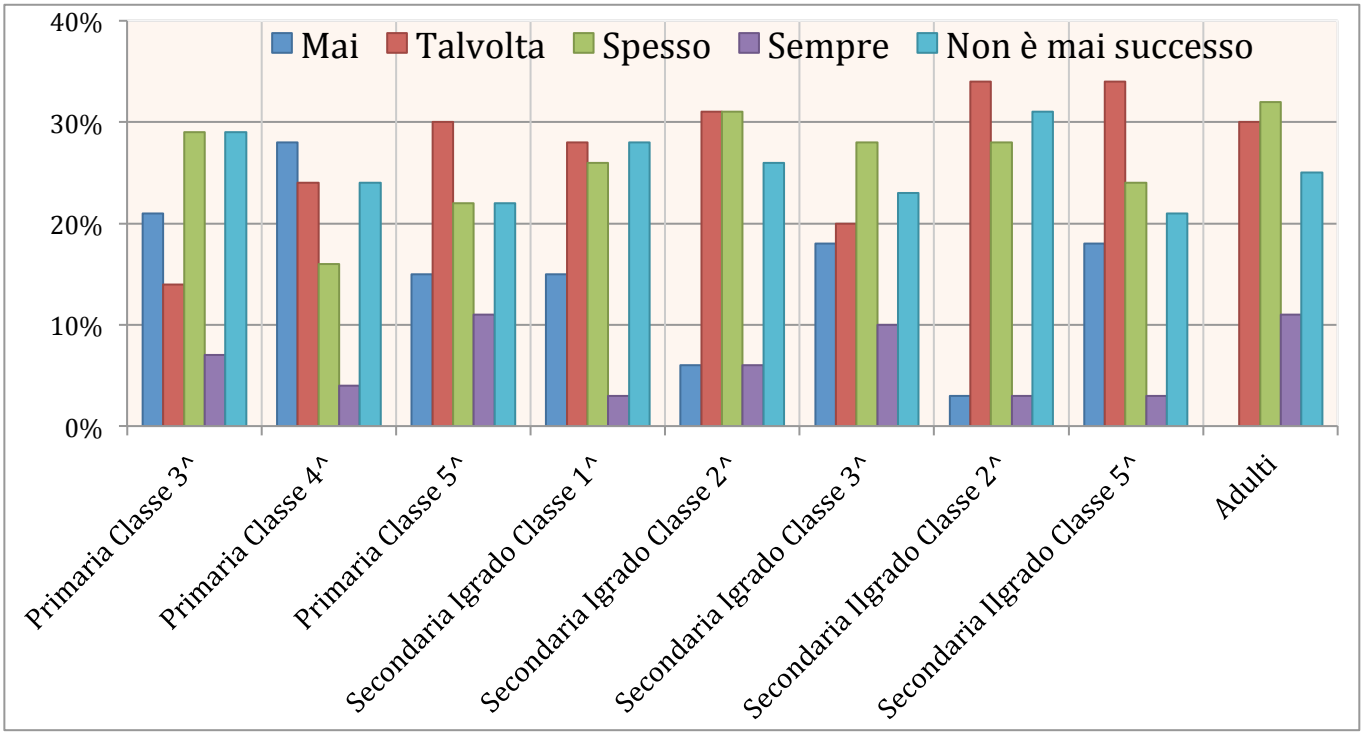


Grafico 4: Sezione 3; *"L'ho presentata ai miei amici"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.

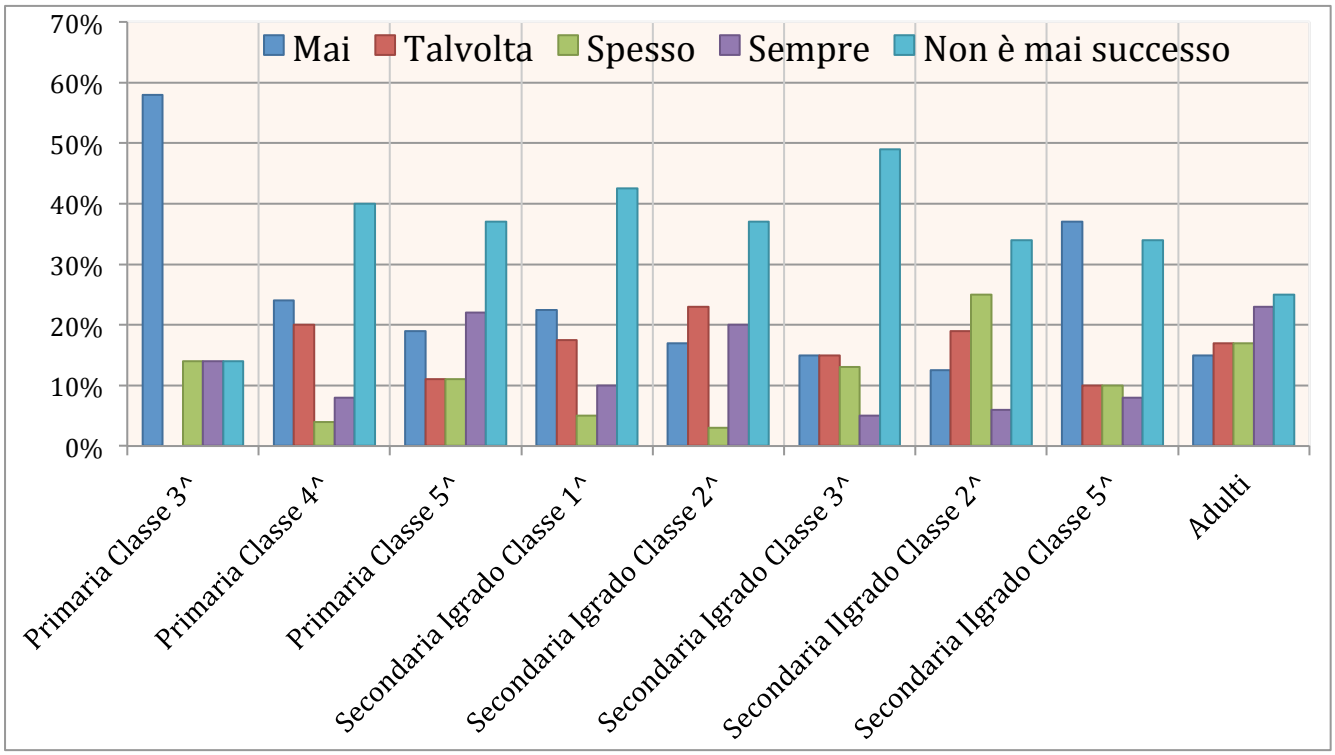


Grafico 5: Sezione 3; *"Evito di chiederle di passare del tempo in mia compagnia"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.

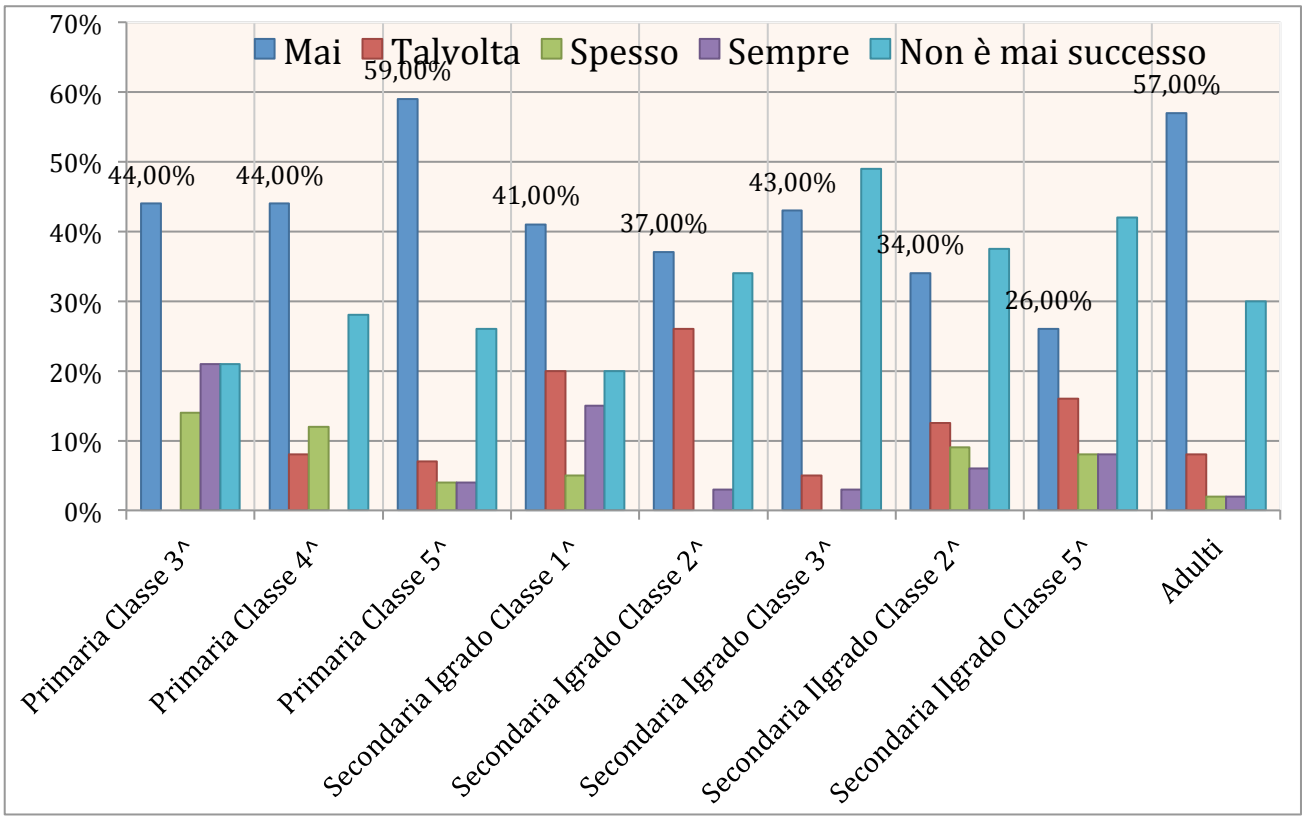


Grafico 6: Sezione 3; *"Ho difficoltà a parlarle perché non so cosa dire"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.

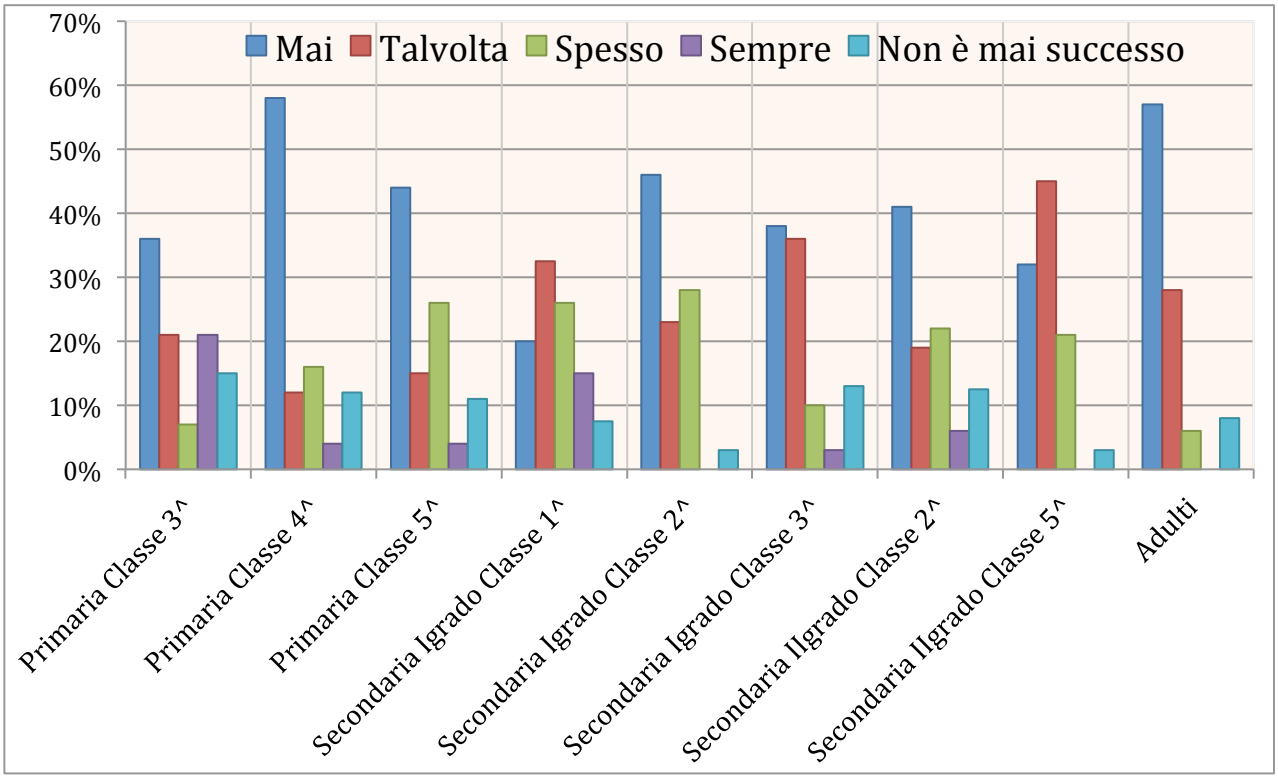


Grafico 7: Sezione 3; *"Ho lavorato con lei ad un progetto"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.

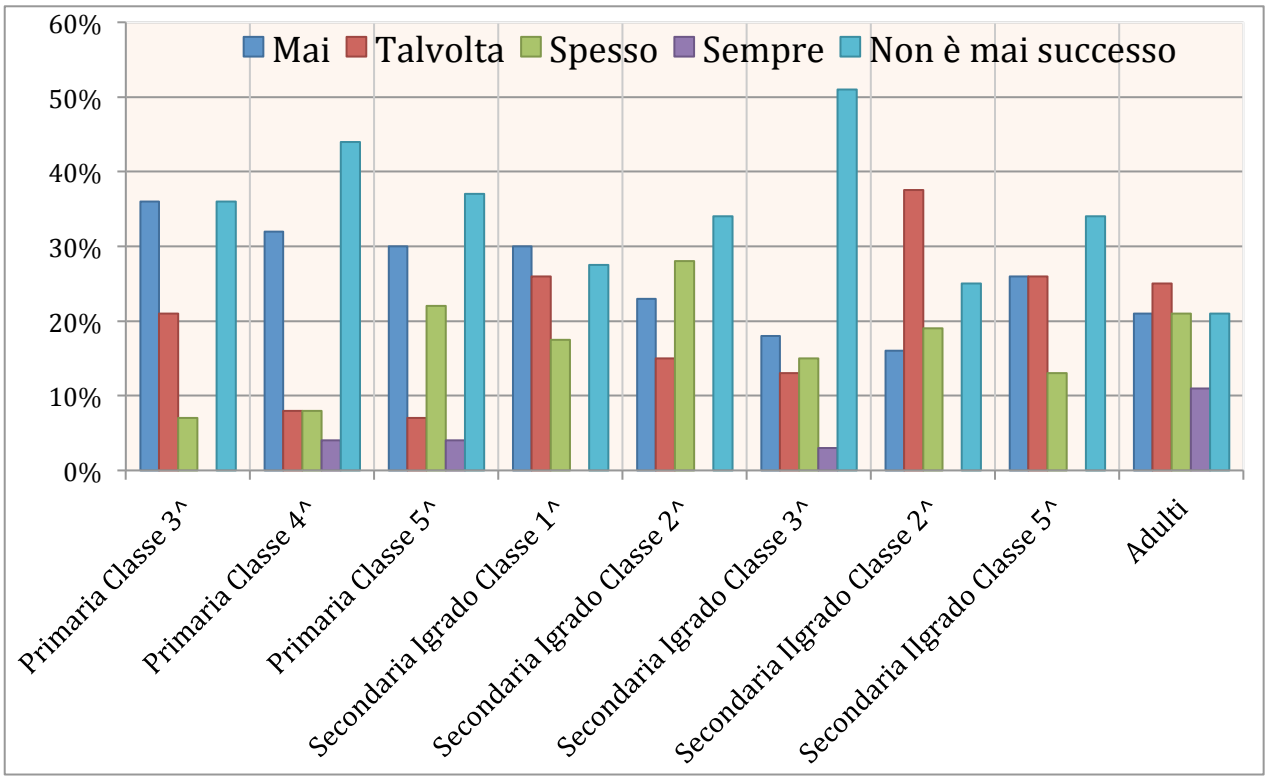


Grafico 8: Sezione 3; *"Parlo con lei di argomenti personali"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.

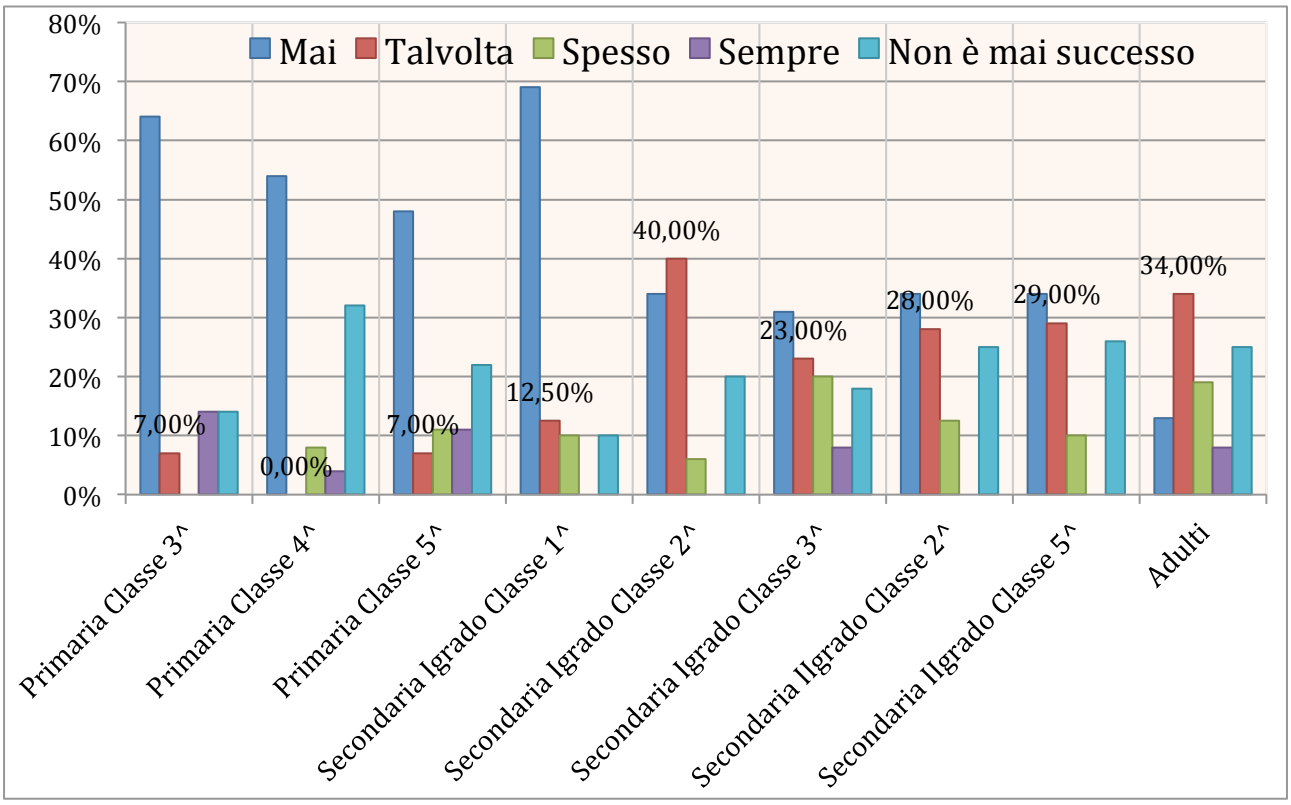


Grafico 9: Sezione 3; *"Non la sceglierei per far parte della mia squadra in un gioco"*.
Frequenza delle risposte suddivise per età.

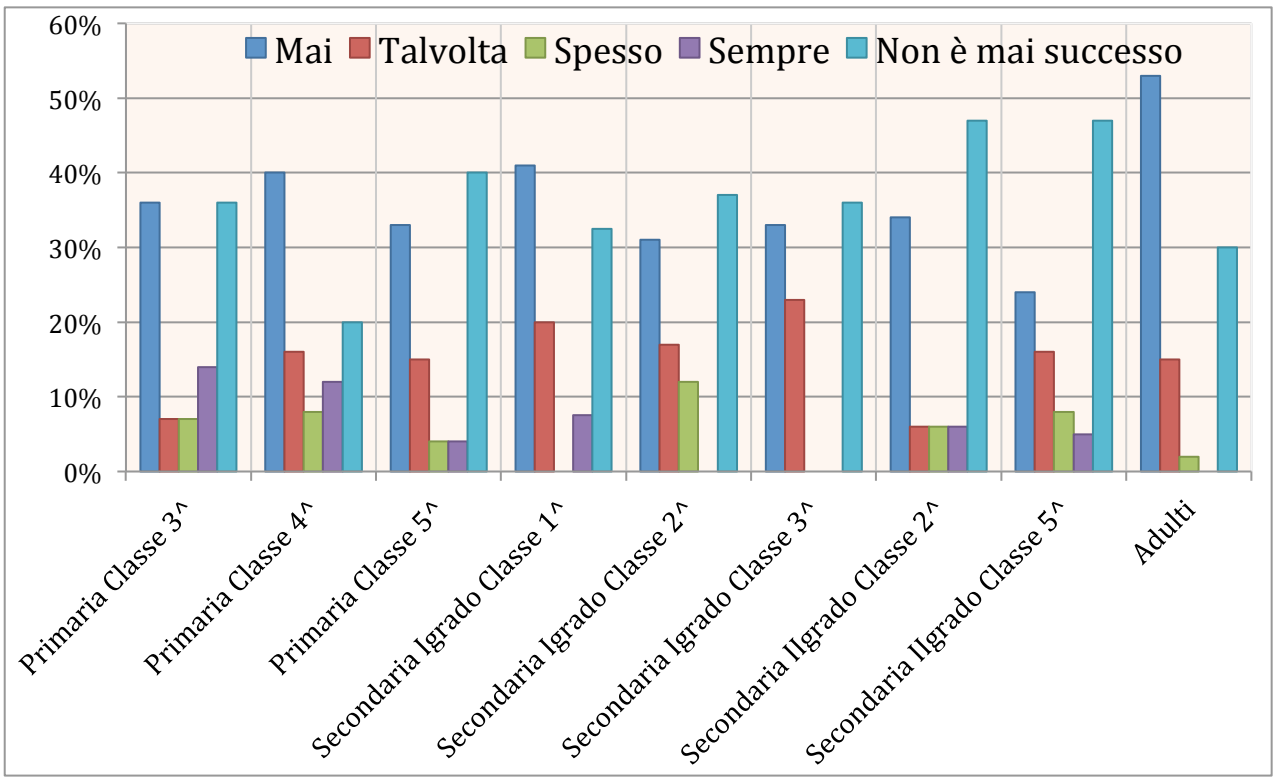
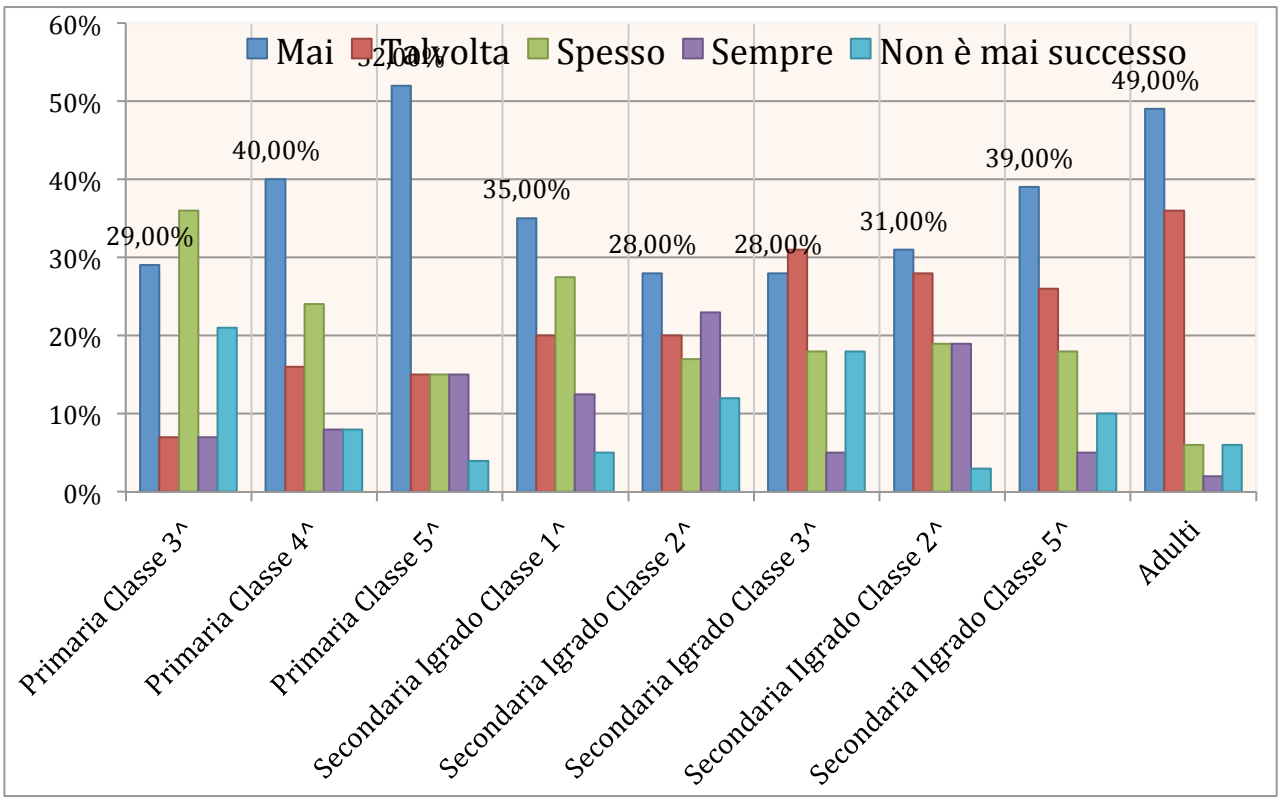


Grafico 10: Sezione 3; *"Evito di guardare in direzione di una persona con disabilità che non conosco"*. Frequenza delle risposte suddivise per età.



APPENDICE E3. RISULTATI DELLA SEZIONE QUATTRO

Grafico 1: Sezione 4, "*Le persone con disabilità sensoriale giocano ai video games*". Risposta Vera. Suddivisione per età

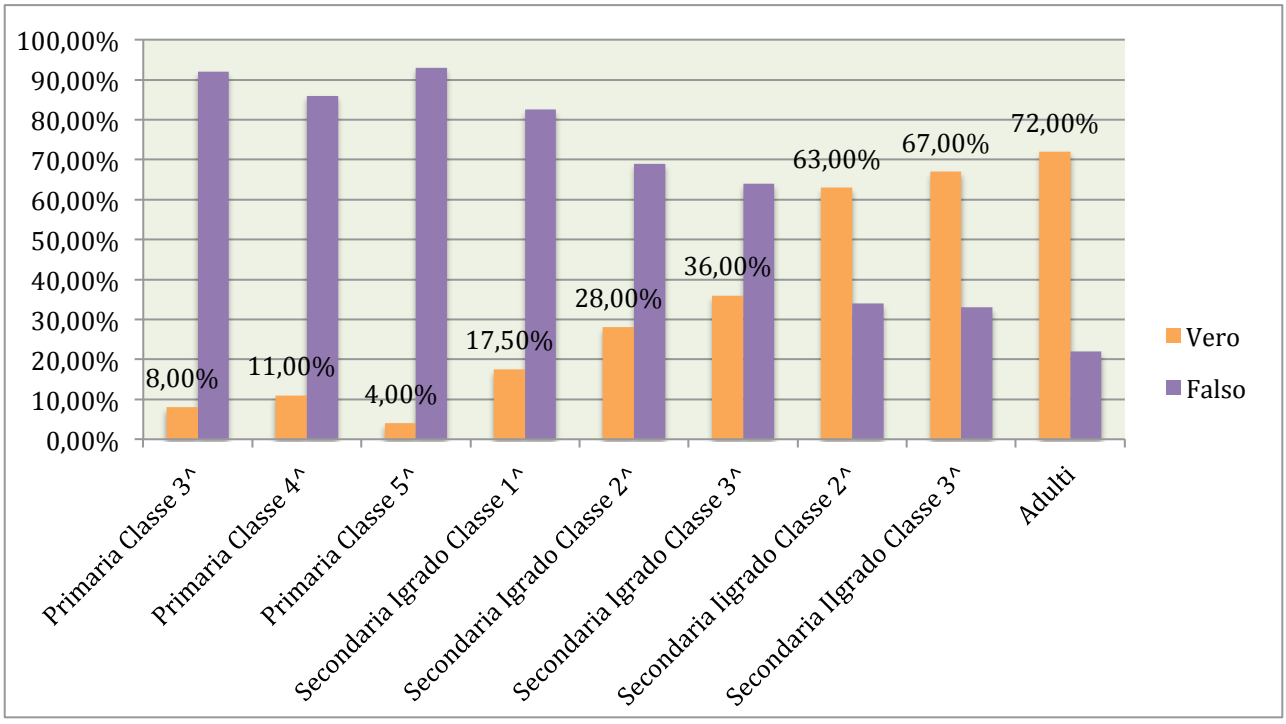


Grafico 2: Sezione 4, "*Le persone con disabilità motoria praticano uno sport*". Risposta Vera. Suddivisione per età

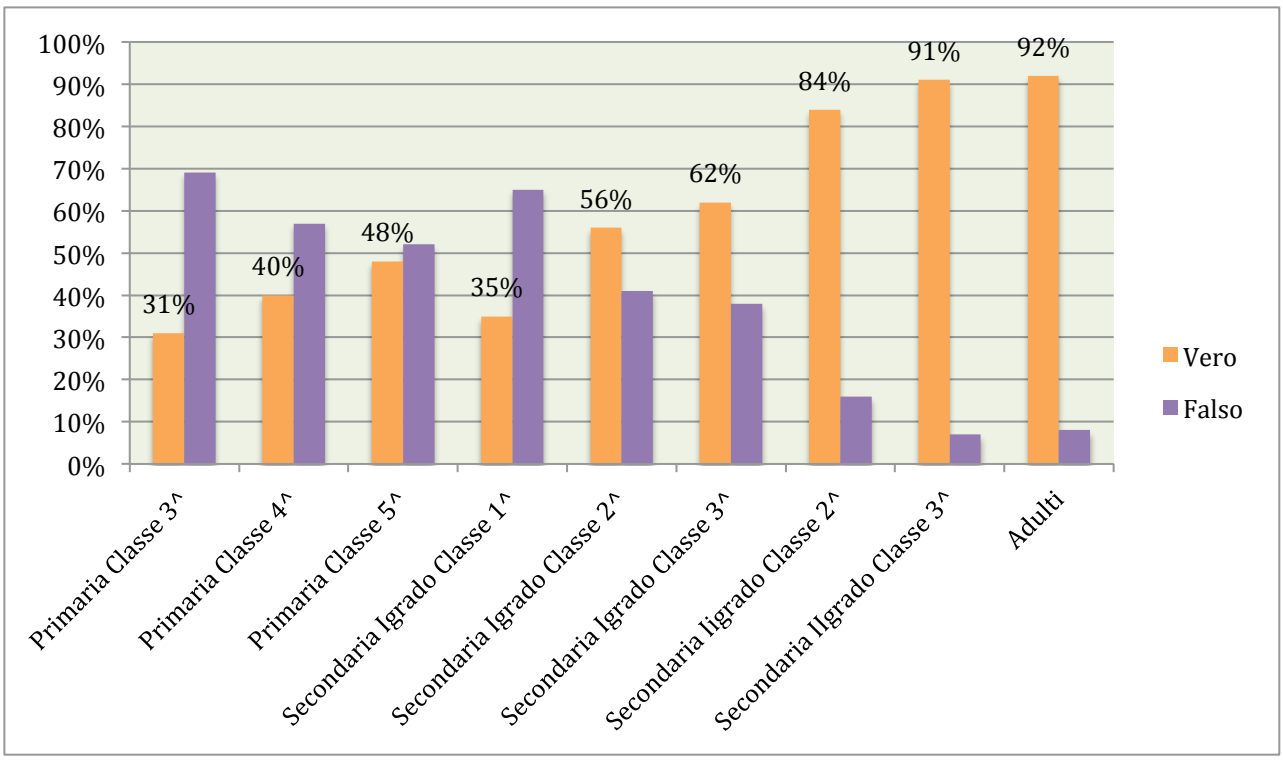


Grafico 3: Sezione 4, "*Le persone con disabilità vogliono molte attenzioni da parte degli altri"*. Risposta Falsa. Suddivisione per età

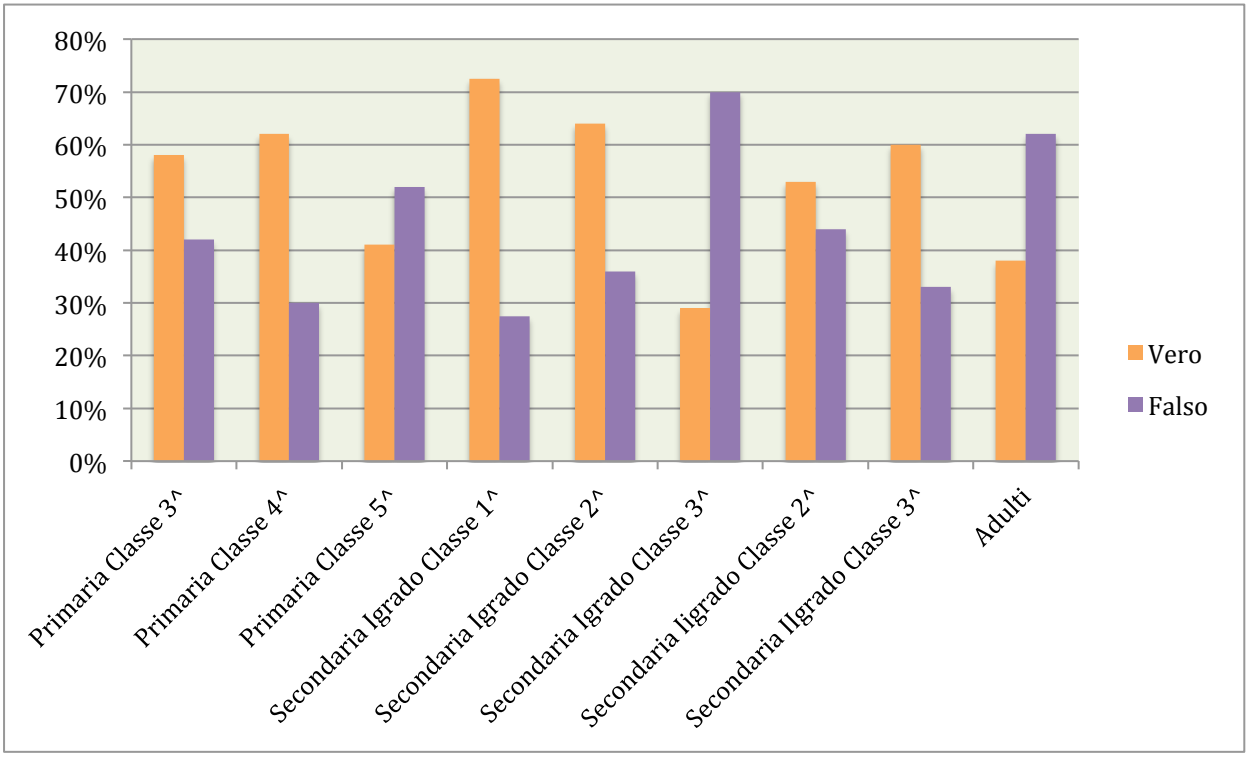


Grafico 4: Sezione 4, "*Le persone con disabilità relazionale hanno pari opportunità di divertirsi"*. Risposta Vera. Suddivisione per età

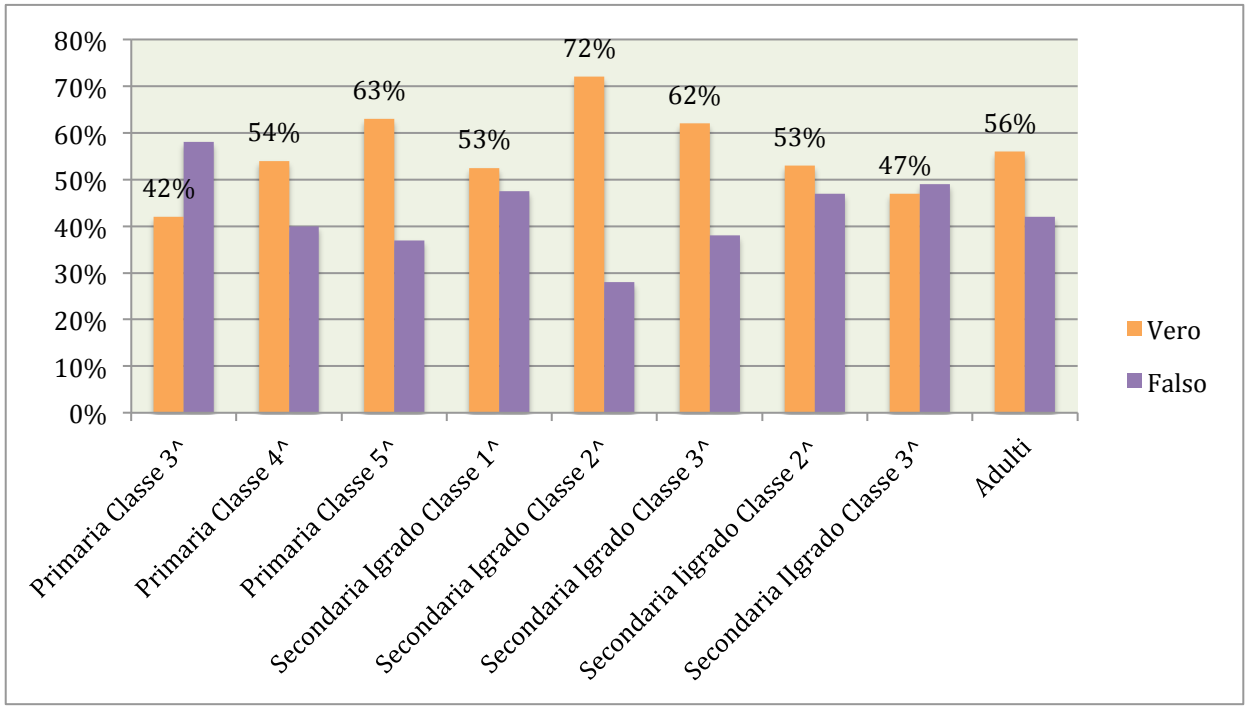


Grafico 5: Sezione 4, "*Le persone con disabilità intellettiva hanno molti interessi personali"*. Risposta Vera. Suddivisione per età

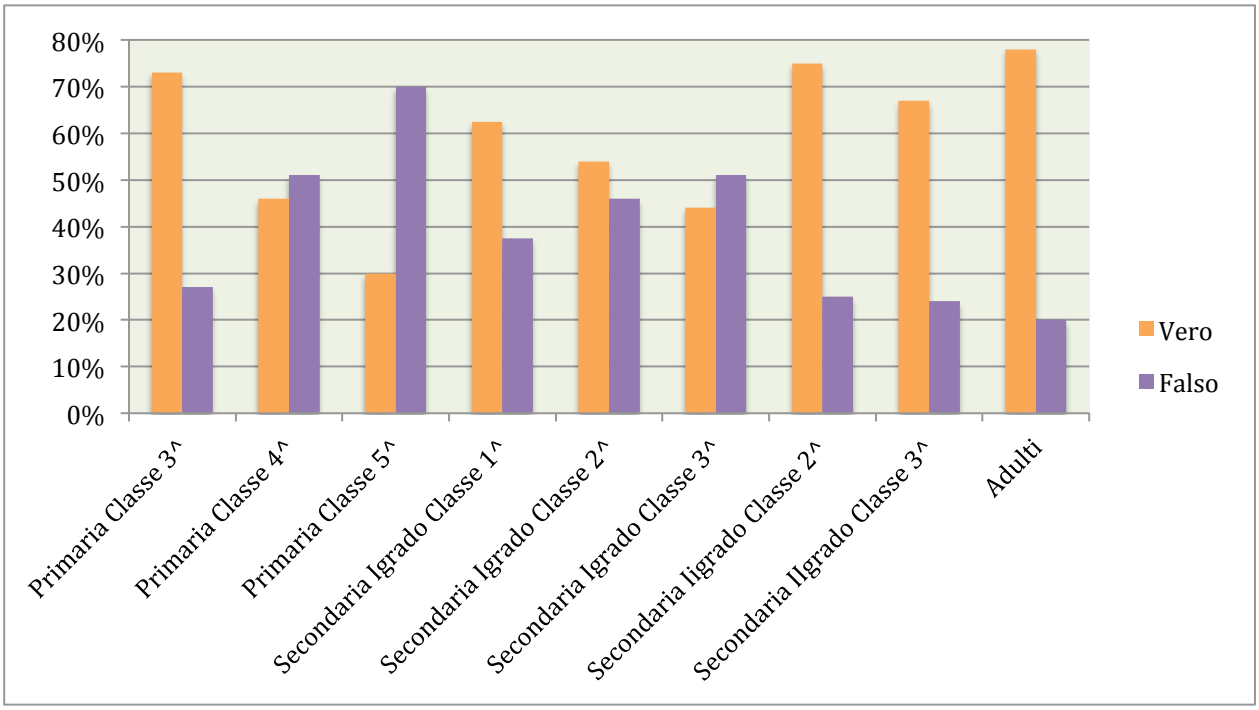


Grafico 6: Sezione 4, "*Le persone con disabilità motoria hanno sempre bisogno di molto aiuto per fare le cose"*. Risposta Falsa. Suddivisione per età

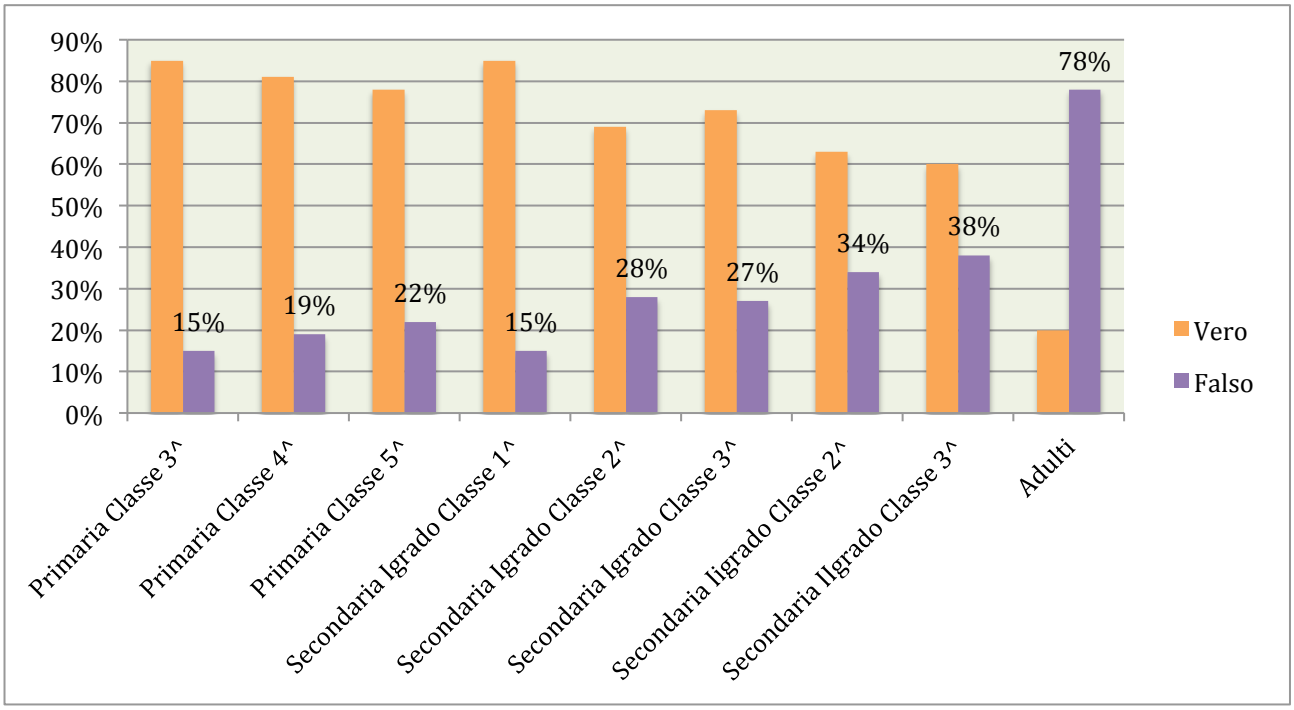


Grafico 7: Sezione 4, "*Le persone con disabilità intellettiva sono spesso tristi"*. Risposta Falsa. Suddivisione per età

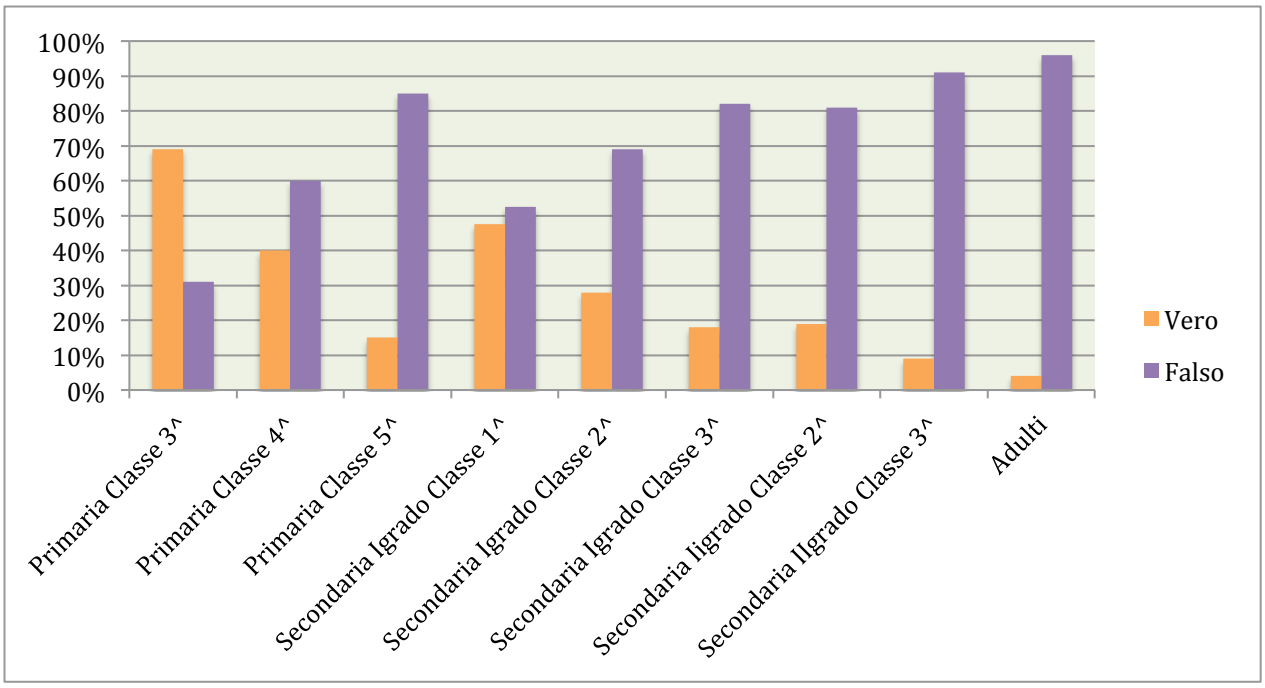


Grafico 8: Sezione 4, "*Le persone con disabilità sensoriale fanno più fatica a svolgere le attività quotidiane"*. Risposta Falsa. Suddivisione per età

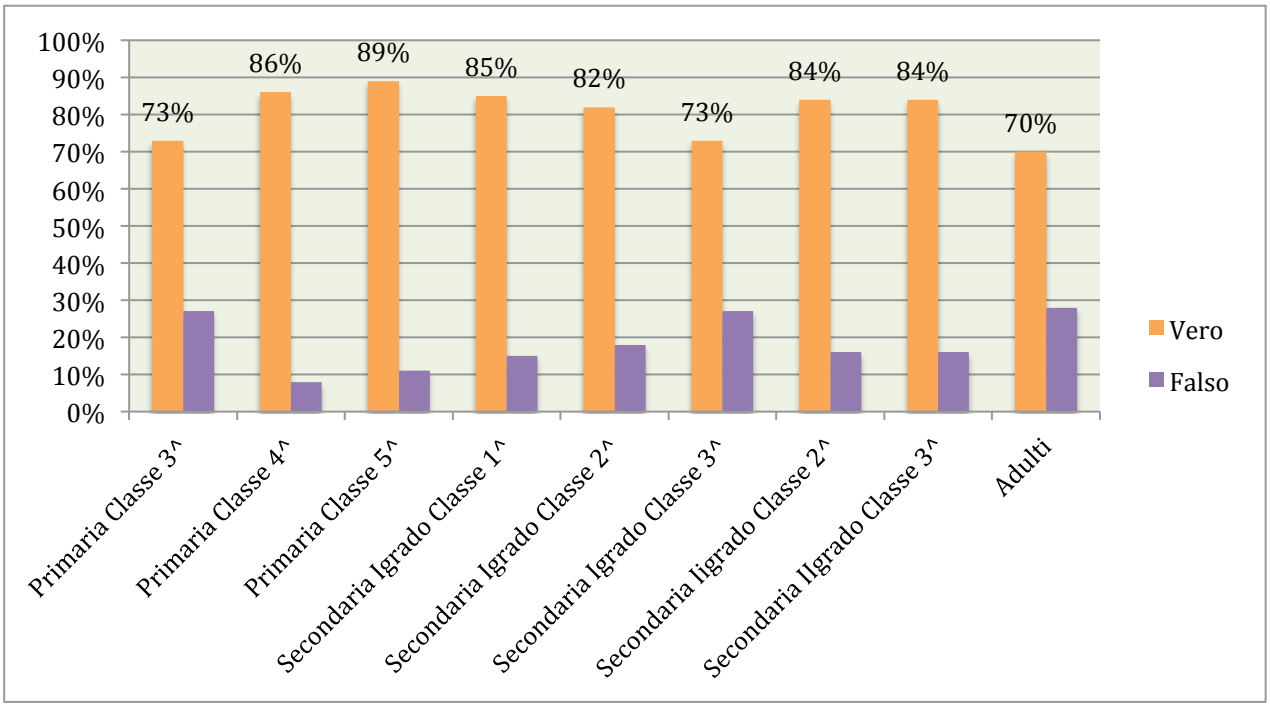


Grafico 9: Sezione 4, "*È bene che una persona con disabilità partecipi alle normali attività di classe o di lavoro insieme agli altri "*. Risposta Vera. Suddivisione per età

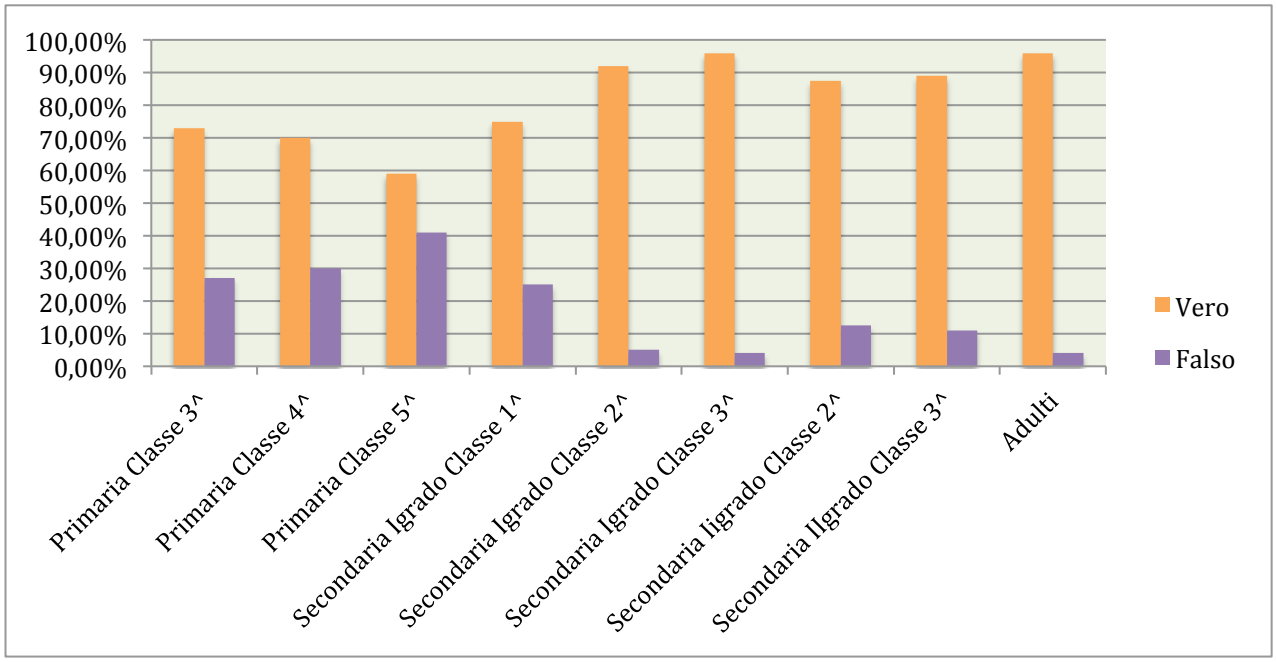
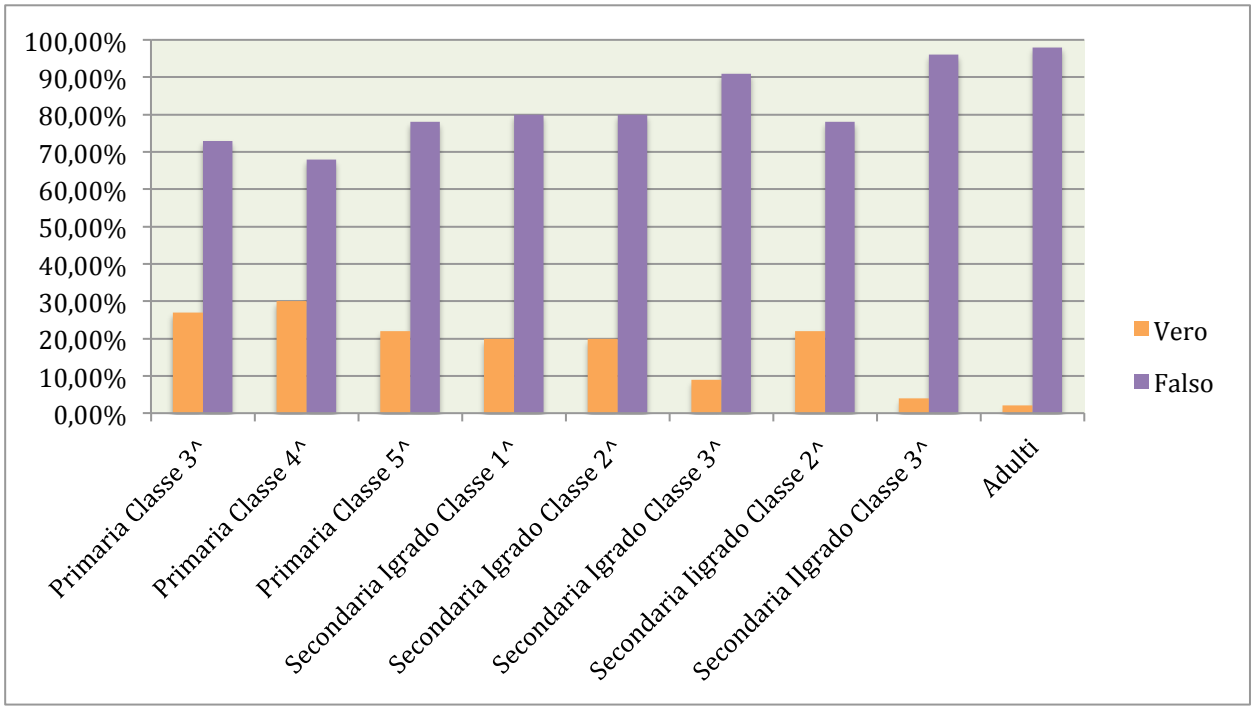


Grafico 10: Sezione 4, "*Le persone con disabilità relazionale si comportano in modo diverso per scelta loro"*. Risposta Falsa. Suddivisione per età



BIBLIOGRAFIA

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, (2014), "Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi." In: *Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva*, Odense, Danimarca.

Antonak, R. F., Livneh, H., (2000), "Measurement of Attitudes Towards Person with Disabilities". In: *Disability and Rehabilitation,* Vol. 22, 5, 211-224.

Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., Barkoukis, V., (2011), "Social Developmental Parameters in Primary Schools: Inclusive Settings' and Gender Differences on pupils' Aggressive and Social Insecure Behaviour and their Attitudes Towards Disability". In*: International Journal of Special Education*, 26, 2.

Armstrong, R. W., (1986), "Attitudes toward disabled children: a new measure of able-bodies children's attitudes toward disabled children". *Thesis submitted to the school of Graduate Studies,* McMaster University, Ontario.

Bedini, L. A. , (1992), "Encouraging change in attitudes toward people with disabilities through undergraduate leisure studies and recreation courses.", *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education,* 7, 44-54.

Booth, T., Ainscow, M., (2008), "L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola". Trento, Erickson.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijls, S. J., Petry, K., (2011), "The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities", *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504–509.

Bourke, L., Waite, C., (2013), "It's not like I have a disability or anything!" Perceptions of disability and impairment among young, rural people". *Disability Studies Quarterly*, 33, 3.

Brighenti, M., Bossoni, S., (2010), "Autismo e scuola. Linee guida per l'integrazione scolastica. Un modello Clinico- Pedagogico", Bellaria, Share.

Budisch, K., (2004), "Correlates of College Students' Attitudes Toward Disabilities". *UW-L Journal of Undergraduate Research VII*.

Burkhardt, C., Haney, L., (2011-2012) "The Effect of Participant Age on Attitudes Toward People with Disabilities", *Thesis from Hanover College*.

Caldari, C., (2014), "Scuola inclusiva: un modello da perseguire". In: *Vegajournal.org,* 10, 2.

Campbell, J. M., (2008), "Brief Report: Reliability and Validity of the Shared Activities Questionnaire as a Measure of Middle School Students' Attitudes toward Autism". *J Autism Dev Disord 38, 1598–1604, Springer Science Business Media, LLC*.

Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M., (2003), "Changing Student Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusion". In: *The Journal of Intellectual & Developmental Disability,* 28, 4, 369-379.

Canevaro, A., (a cura di) (2007), "L'integrazione scolastica dal 1971 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie". Trento, Erickson.

Canevaro, A., (2007) "L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana", Trento, Erickson.

Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., (2007), "L'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia dal 1977 al 2007", *Bolzano, Bolzano University Press*.

Cisotto, L., (2009), "Diversità nell'apprendimento e programmazione degli interventi educativi", *Cleup SC* .

Consiglio, A., Guarnera, M., Magnano, P., (Novembre 2014), "La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola". In: *Scienze e Ricerche*, No. 1, pp. 105-114.

De Caroli, M., Sagone, E., (2006), "Salienza della "disabilità" e vissuti di distanza sociale verso i coetanei con SD in età adolescenziale". *GID – Giornale Italiano delle Disabilità,* Anno VI, 3, 33-45,

Demo, H., (2015), "Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso nella scuola primaria italiana". In: *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* III, 1.

Diamond, K., Hong, S., (2010), "Young Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play", *Faculty Publications from CYFS,* Paper 26.

Diamond, K., Hong, S., Tu, H., (2008) "Context Influences Preschool Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play", *Faculty Publications from CYFS*, Paper 24.

Ferrucci, F., (2004), "La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura", Soveria Manelli, Rubbettino.

Fisher, D. J., (2012), "The Nature of Disabilities; Altering Attraction through Sensitization". In: *Theses and Dissertations,* Paper 1359.

Fleva, E., (2014), "Imagined Contact Improves Intentions towards a Hypothetical Peer with Asperger Syndrome but not Attitudes towards Peers with Asperger Syndrome in General". *World Journal of Education,* Vol. 5, 1. Retrieved October 16 from www.sciedu.ca/wje.

Fondazione Censis, Fondazione Cesare Serono, (2010). "Le disabilità oltre l'invisibilità istituzionale. Il ruolo delle famiglie e dei sistemi di welfare - Primo rapporto di ricerca Le disabilità tra immagini, esperienze e emotività". Retrieved October 20 from http://www.condicio.it.

Gash, H., (1993), “A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs”. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 2.

Gash, H., Guardia Gonzales, S., Pires, M., Rault, C., (2000), “Attitudes Towards Down Syndrome: A National Comparative Study: France, Ireland, Portugal, and Spain”. *Irish Journal of Psychology*, 21, 203-214.

Gelati, M., ristampa (2008), “Pedagogia speciale e integrazione”, Roma, Carrocci.

Ghiotto, N., (15 febbraio 2012), “Il quadro normativo per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità”, *Corso di formazione informazione per insegnanti non specializzati*. Meda, fonte: presentazione powerpoint.

Grames, M., Leverentz, C., (2010), “Attitudes Toward Persons with Disabilities: A Comparison of Chinese and American Students”, *UW-L Journal of Undergraduate Research XIII*.

Hammond, M., (1999), “The Influence of Video and Peer Tutoring on Attitudes of High School Students Towards Peers with Disabilities”. In: *All Graduate Theses and Dissertations,* Paper 2718.

Hilbert, D., (2014), “Perception of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs”. In: *Journal of Education and Learning*, 3, 4.

Hogg, M. A., Vaughan, G. M., (2012), “Psicologia sociale. Teorie e applicazioni”, edizione italiana a cura di Arcuri, L., , Milano-Torino, Pearson Italia.

Holtz, K., Tessman, G., (2007), “Evaluation of a Peer-Focused Intervention to Increase Knowledge and Foster Positive Attitudes toward Children with Tourette Syndrome” *KDHRC* Working Paper 07-002.

Hong, S-Y., Kwon, K.A., Jeon, H-J., (2014), "Children’s Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors", *University of Nebraska-Lincoln, Faculty Publications from CYFS*, Paper 30.

Ianes, D., (2003), “Come cambiano i bisogni: dall'integrazione degli alunni con disabilità all'inclusione dei molti alunni con bisogni educativi speciali”.

- (2003), “Integrazione scolastica: un intreccio tra speciale e normale”, Trento, Erickson.

- (2005), “Bisogni Educativi Speciali e Inclusione. Software gestionale per l’identificazione dei Bisogni Educativi Speciali (BES) e per la programmazione delle risorse per l’inclusione”, Trento, Erickson

- (2007), “Disabilità, diversità, svantaggio (Bisogni Eucativi Speciali) e inclusione scolastica”. In: *Domenici, G., e Frabboni, F. (a cura di) Indicazioni per il curricolo,* Trento, Erickson. In: *Rassegna, Periodico dell'Istituto Pedagogico Provinciale di Bolzano*, Anno XI, agosto 2003.

ISTAT, (2009), *"La disabilità in Italia: il quadro della statistica ufficiale"*. In: http://www3.istat.it

Izzo, M. V., Shuman, A., (December 2013), "Impact of Inclusive College Programs Serving Students with Intellectual Disabilities on Disability Studies Interns and Typically Enrolled Students". In: *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (issue 4), 321-335.

Jain, V., (2014), "3D Model of Attitude". In: *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences,* 3, 3.

Krahé, B., Altwasser, C., (2006), "Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention". In: *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59–69.

Kyriazopoulou, M., Weber, H. (editori), (2009), "Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica – per una scuola inclusive". In: *Europa, Odense, Danimarca, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili*.

Milan, G., (2000), "Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber", Roma, Città nuova.

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, (2009), "La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità".

Miur, (2009), "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità". ". Fonte: Miur – Ufficio statistica.

- (2012) "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Fonte: Miur – Ufficio statistica.

- (2015) "L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità". Fonte: Miur – Ufficio statistica.

Muzzatti, B., (2008), "Gli atteggiamenti verso la disabilità: credenze, reazioni emotive e comportamenti delle persone non disabili". In: *Giornale Italiano di Psicologia,* XXXV, 2.

Novak, A. D., Bartelheim, F. J., (2012), "General Education Students' Changing Perceptions of Students with Special Needs". In: *Current Issues in Education,* Vol. 15, 2.

O. M. S., (2004), "ICF, versione breve. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute", Trento, *Erickson*.

Odom, S. L., Diamond, K., (1998), "Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education: The Research Base". *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 1, 3-25.

Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., Adeyanju, T., (2012), "Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria".

23, 3, Retrieved October 15 from www.dcidj.org.

Pavone, M., (2014), "L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità", Milano, Mondadori Università.

- (2006), "L'integrazione scolastica e sociale". In: *Rivista pedagogico-giuridica per le scuole, servizi, associazioni e famiglie,* Erickson.

Perla, L., Schiavone, N., (4 ottobre 2013), "Per una scuola inclusiva: gli "ambienti" didattici", *Convegno C.N.I.S. Bes Bisogni Educativi Speciali. Risorse per un sistema scolastico inclusivo – Piazza Duomo.*

Petter, G., (1999), "Psicologia e scuola dell'adolescente", Firenze, Giunti Editore.

Robinson, M., Martin, J., Thompson K., (2007), "Attitudes toward and perceptions of disabled people". *National Centre for Social Research.* Retrieved September 27 from http://disability-studies.leeds.ac.uk.

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., King, S. M., (1986), "Children's Attitudes Toward Disabled Peers: A Self-Report Measure". In: *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 4 .

Schianchi, M., (2009), "La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà", Milano, Feltrinelli.

- (2015) "Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare", Roma, Carocci.

Shokoohi-Yekta, M., Hendrickson, J. M., (2010), "Friendship with Peers with Severe Disabilities: American and Iranian Secondary Students' Ideas about Being a Friend". In: *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 45(1), 23-37.

Smith-D'Arezzo, W.M., Moore-Thomas, C., (2010), "Children's Perceptions of Peers with Disabilities". In: *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(3) Article 2. Retrieved December 07.

Swaim, K. F., Morgan, S. B., (2001), "Children's Attitudes and Behavioral Intention Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect?". In: *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 31, 2.

Tirosh, E., Schanin, M., Reiter, S., (1997), "Children's Attitudes Toward Peers with Disabilities: the Israeli perspective". In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39, 811-814.

Toon, K. K., (2010), "Typically Developing Children's Attitudes and Acceptance of Children with Autism Spectrum Disorder after Integrated Play Group Involvement", in *Master's Theses and Doctoral Dissertations,* Paper 285.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Ministry of Education and Science Spain, (1994), "The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education", *UNESCO*. In: http://www.unesco.org

Urdanch, B., (2015), “Strumenti, Normativa, Strategie Educative per la Didattica Inclusiva”,Torino, Il Capitello.

Van Dien Westervelt, Turnbull, A. P., (July 1980), “Children’s Attitudes Toward Physically Handicapped Peers and Intervention Approaches for Attitude Change”. In: *Phisical Therapy,* 60, 7.

Van Hooser, K. N., (2009), “An investigation of preschool-aged children perceptions”. In: *Iowa State University, Graduate Theses and Dissertations*, Paper 10972.

Venuti, P., (2014), “Intervento e riabilitazione nei disturbi dello spettro autistico”, Roma, Carrocci.

Vignes C., Godeau, E., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C., (2010) “Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study”. In: *Developmental Medicine & Child Neurology,* 51, 473-479.

Vignes, C., Coley, N., Grandjean, E., Godeau, E., Arnaud, C., (2008), “Measuring Children’s Attitudes Towards Peers with Disabilities: a Review of Instruments”. In: *Developmental Medicine & Child Neurology,* 50, 182-189.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C., (2009), “Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities”. In: *Developmental Medicine & Child Neurology,* 51(8), 654.

Wakefield, M. A., (2011), “Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0.” Traduzione in italiano a cura di Savia, G., Mulè, P., (2015), Trento, Erickson.

Wiseman, T.,(2008), “Classroom dynamics: A study about perception held by students of students with disability”. *Thesis, Master of Science in Interdisciplinary Studies,* Milano-Torino, Beckley.

Young, H., (1997), “Student attitudes toward individuals with disabilities: Inclusive versus traditional classrooms in elementary school", *Thesis, Rochester Institute of Technology*. New York, Rochester.

Zadini, A., Matteucci, D., (2012), “Giovani e Disabilità”, *Volontari per la Sclerosi Multipla*. Retrieved Agoust 27 from http://www.volontarixsm.org.

Zammuner, V. L., (1998), “Tecniche dell’intervista e del questionario”, Roma, Il Mulino.

SITOGRAFIA

Ability Channel. In: http://www.abilitychannel.tv

Articoli di Dario Ianes. In: http://www.darioianes.it/site/

Gruppo di ricerca integrazione inclusione scolastica. In: http://griisbolzano.wix.com/griis

Miur. In: http://www.istruzione.it

State of Mind. Il giornale delle scienze psicologiche. In: http://www.stateofmind.it

Psichepadia.it. IN: http://www.psichepedia.it

Un libro per tutti. Una didattica realmente inclusiva. In:

http://www.rizzolieducation.it/scuola/7-punti-inclusione/?refresh_ce-cp