



Special Education Needs and Inclusive Practices.
An International Perspective.

Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive.
Una prospettiva internazionale.

Conference Proceedings

Atti del Convegno

University of Bergamo - Università di Bergamo

Special Education Needs and Inclusive Practices.
An International Perspective.

Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive.
Una prospettiva internazionale.

Conference Proceedings

Atti del Convegno

Edited by/ A cura di

Fabio Dovigo

Clara Favella

Francesca Gasparini

Anna Pietrocarlo

Vincenza Rocco

Emanuela Zappella

Table of contents - Indice

Introduction – Introduzione <i>F. Dovigo</i>	4
Benvenuti! Un progetto di peer education presso l'ABF di Albino – Bergamo <i>Z. Amidoni, A. Gabellari</i>	26
Bisogni Educativi Speciali o Bisogni Estivi Speciali? Un'indagine sulla perdita di apprendimento dovuta alle vacanze scolastiche <i>G. Asquini, M. Sabella</i>	31
Methodological issues concerning the application of sociometric techniques to examine the social outcomes of inclusion <i>E. Avramidis, C. Kantaraki Thessalia, V. Strogilos</i>	36
Bisogni educativi speciali: esigenze informative e dati disponibili <i>A. Battisti, S. Corradini, L. Martinez</i>	45
Il progetto TRIS e l'inclusione socio-educativa degli studenti impossibilitati alla normale frequenza scolastica <i>V. Benigno, G. Caruso, F. Ravicchio, M. Repetto, G. Trentin</i>	44
La qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione e l'intervento <i>N. Bianquin, S. Besio</i>	51
L'utilizzo dell'ICF come sfondo integratore scientifico per i processi inclusivi. Il progetto di ricerca nazionale EDUFIBES attraverso la didattica per competenze <i>P. Damiani, F. Gomez Paloma, D. Ianes</i>	56

Strumenti assistivi per studenti non vedenti e ipovedenti: dalla progettazione di lezioni multimediali alla stesura di linee guida per docenti <i>A. De Piano</i>	61	Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Uno studio qualitativo sul territorio nazionale <i>D. Heidrun</i>	94
Yoet dice la sua: prendersi cura dei ragazzini migranti in un servizio pubblico di neuropsichiatria infantile <i>A. Galizzi</i>	66	Transition patterns after inclusive preschool: The educational pathways of children with and without special educational needs in Sweden <i>J. Lundqvist</i>	98
“Inclusiva–mente, storie di qui e lì”. Un’esperienza con gli alunni stranieri <i>C. Gemma, A. Poli</i>	69	Hellerup Skole di Gentofte (Copenhagen). Una scuola “per tutti” attraverso la “Pedarchitettura”, ossia il dialogo tra pedagogia e architettura <i>M. Marcarini</i>	103
Il co-teaching: il valore della collaborazione tra docenti nell’educazione inclusiva <i>E. Ghedin, D. Di Masi, D. Aquario</i>	73	What Can Inclusive Education Do For You? The Case of European Roma <i>M. Miskovic, S. Curcic</i>	109
Creare culture inclusive. Una indagine sulle prospettive dei dirigenti scolastici <i>E. Ghedin, G. Scattolin</i>	78	Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori <i>C. Martinazzoli</i>	114
Elementary school children and SEN children’s opinions about learning <i>A. Habók</i>	82	Il bilancio tangibile e intangibile dell’inclusione <i>G. Migliaccio</i>	118
Research on learning to learn among elementary school children and children with special educational needs Research on learning to learn among elementary school children and children with special educational needs <i>A. Habók</i>	87	Bisogni educativi speciali: formazione e sperimentazione <i>G. Monti</i>	124
A cross-cultural comparison of inclusive education in Japan and Italy: Students’ views on inclusive education <i>S. Hashimoto, A. Ruggeri Takeshita, H. Goma</i>	91	L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità visiva vent’anni dopo <i>L. Paschetta</i>	128
		Narrare per includere a scuola: una ricerca-formazione sull’ “autobiografismo interculturale” <i>L. Perla, N. Schiavone</i>	133

La scrittura professionale degli insegnanti specializzati. Risorsa per un sistema scolastico inclusivo in Puglia <i>L. Perla, N. Schiavone</i>	139	Inclusione e buone prassi. Uno studio sulla cultura inclusiva condivisa dagli insegnanti <i>M. Striano, N. Rainone, A. Gentile, V. P. Cesarano, B. Galante, A. Cuccurullo</i>	177
Inclusive values and Finnish educational policy <i>P. Pihlaja, H. Ketovuori, A. Laiho</i>	144	Un modello didattico inclusivo context-oriented. Deviazioni sull'osservazione dei BES <i>A. Tigano</i>	181
Intensive special educational needs and the development of inclusive practices in Finland <i>R. Pirttimaa, T. Kokko, L. Rätty, E. Kontu, H. Pesonen, T. Ojala</i>	149	Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di studenti con bisogni educativi speciali - prima fase <i>D. Tonelli, S. Di Crisci, R. Santuliana</i>	187
Teacher Education for Inclusion <i>A. Rank, M. Scholz</i>	154	Collaborative Assessment of Social Inclusive Contexts <i>V. Vinci</i>	192
The expertise of the music support teacher and workshop- teaching for school inclusion: practices and research data <i>A. L. Rizzo</i>	159	Aesthetic perspective on students' learning: using non- academic literature in a dialogic classroom to foster inclusive teacher education <i>R. Zakirova Engstrand, B. Ernberg, H. Knutes</i>	197
Il disagio "invisibile" dei bambini. Una proposta di personalizzazione educativa nella scuola dell'infanzia <i>V. Rossini</i>	165		
Developing a New Scale (TAIS) for the Assessment of Teachers' Attitudes toward Inclusive Education <i>T. Saloviita</i>	170		
Intelligenza Somatica e competenze relazionali. Studio esplorativo di un training psicopedagogico rivolto a un gruppo di studenti di una scuola secondaria di secondo grado <i>R. M. Scognamiglio, S. M. Russo, M. Morbe</i>	174		

**Il disagio “invisibile” dei bambini.
Una proposta di personalizzazione educativa nella
scuola dell’infanzia**

Valeria Rossini

Università degli Studi di Bari “A. Moro”

Keywords

Bisogni educativi speciali, Inclusione, Scuola dell’infanzia, ADHD.

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico:

La scuola dell’infanzia rappresenta un contesto educativo estremamente favorevole per la promozione dei processi di apprendimento e socializzazione dei bambini. In particolare, ha

il compito di valorizzare le caratteristiche di originalità di ogni bambino, i suoi punti di forza e di debolezza, cercando di individuare e rimuovere quegli ostacoli che potrebbero compromettere l’acquisizione delle competenze e la partecipazione all’interno dell’ambiente scolastico (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012).

La prospettiva della personalizzazione educativa rappresenta uno strumento privilegiato per favorire la piena inclusione scolastica di tutti gli alunni, con o senza certificazione, attraverso l’individuazione di metodologie specifiche che possano produrre benefici non solo sul singolo alunno, ma anche sul gruppo-classe e sull’ambiente scuola più ampio (Baldacci, 2002; Rossini, 2007).

Se nella scuola primaria e secondaria essa ha prodotto interessanti esperienze che si sono rivelate nei fatti buone prassi inclusive, si fa ancora fatica a sistematizzare gli interventi rivolti all’età prescolare. Allo stato attuale, l’approccio dell’inclusione si è basato prevalentemente sul modello dei bisogni educativi speciali (Ianes, 2005), esposto da qualche tempo ad annotazioni critiche a livello internazionale (UNESCO, 2011, 2012). La problematicità del costrutto si rende evidente nella scuola dell’infanzia, dove il sottile confine tra “normalità” e “specialità” rende complessa la lettura dei bisogni educativi di bambini che si trovano nelle fasi iniziali della crescita, portando da un lato a sottovalutare la gravità di alcune situazioni o dall’altro, al contrario, a etichettare prematuramente una difficoltà come patologica (Bocci et al., 2011).

Finora, gli interventi educativi volti a prendere in carico i diversi tipi di BES sono stati modellati prevalentemente su una visione del bisogno come problema intrinseco all'alunno, attribuendo scarsa rilevanza al ruolo dei contesti di apprendimento. In realtà, questa visione non fa altro che rinforzare eventuali processi discriminativi tra gli alunni e conduce all'isolamento sociale del bambino, considerato come un soggetto da recuperare, o peggio come un elemento di disturbo. Invece, proprio in questi casi, focalizzare la progettualità educativa sull'intera classe permette di costruire un ambiente di apprendimento realmente inclusivo anche per i bambini che non hanno o non mostrano difficoltà (Marzocchi et al., 2004).

Attraverso uno studio esplorativo, è stato perseguito l'obiettivo di sensibilizzare il contesto scolastico circa la conoscenza e l'applicazione di possibili strumenti per l'osservazione in classe delle situazioni di disagio infantile, partendo dall'importanza dell'individuazione precoce del rischio e dall'attenzione alla qualità della vita della persona. L'osservazione di un particolare caso ha consentito di evidenziare la gravità e la persistenza di alcuni sintomi, che risentono notevolmente delle variabili ambientali, di come cioè il bambino si senta accettato dagli altri e aiutato nelle difficoltà (Barkley, 1997). L'ipotesi è che le rappresentazioni delle insegnanti e dei compagni di classe e il loro atteggiamento nei confronti del bambino con comportamenti-problema abbiano un forte impatto sulla possibilità di modificare la sua condotta. Per questo motivo, si è pensato di spostare l'attenzione sull'insieme della classe e sulle dimensio-

ni affettive, relazionali e socio-culturali, piuttosto che soltanto sull'alunno con BES.

In quest'indagine osservativo-partecipativa è stata coinvolta una sezione di una scuola dell'infanzia di Taranto, formata da 20 bambini di 5 anni e da un bambino di 8 anni con grave disabilità. Lo studio di caso si è incentrato in particolare su un alunno che manifestava comportamenti di disattenzione, impulsività e iperattività in misura molto più marcata rispetto ai suoi coetanei, insieme ad alcune difficoltà di relazione con le docenti e i pari. Poiché si tratta di fattori considerati indicatori di rischio per una diagnosi di "Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività" (Macchia, 2013), la ricerca si è indirizzata verso le modalità di intervento psicoeducativo in caso di sospetto ADHD.

Metodologia:

L'osservazione sul campo è stata organizzata principalmente in due fasi: in un primo momento si è optato per un approccio qualitativo mediante lo strumento del "diario di bordo", per registrare i comportamenti dei bambini nel gruppo-classe; successivamente, dopo aver individuato il bambino "target", si è deciso di utilizzare tre strumenti di indagine, di comprovata validità in ambito psicosociale, per approfondire la condizione di disagio emersa dalla fase precedente: la versione italiana dello "Strengths and Difficulties Questionnaire" (Goodman, 1997) con supplemento di impatto per insegnanti della fascia di età dai 4 ai 17 anni; il "Questionario per la Valutazione del Comportamento Sociale" nei bambini di età superiore ai 16

mesi (D'Odorico, Cassibba, Buono, 2000); il test sociometrico di Moreno (Reffieuna, 2003). Il questionario SDQ è stato somministrato separatamente alle due insegnanti (curricolare e specializzata) solo per il bambino segnalato, ed è stato considerato come punteggio al test la media dei punteggi indicati dalle maestre. Il questionario QVCS, invece, è stato compilato, sempre dalle insegnanti, per tutti i bambini della classe, in quanto, non prevedendo alcun punteggio di “cut-off”, è stato necessario calcolare la mediana dei punteggi ottenuti da ciascun bambino per poter individuare i gruppi con “alta competenza interattiva” e “bassa competenza interattiva” e collocare, quindi, il bambino in questione. Infine, è stata adattata la procedura classica prevista dal test sociometrico di Moreno allo specifico contesto della scuola dell'infanzia. I risultati del test sociometrico hanno evidenziato che il bambino a rischio ADHD possiede una reputazione sociale del tutto negativa nel gruppo dei pari, che lo porta a essere rifiutato, piuttosto che scelto dai suoi compagni. L'esigenza di modificare il suo status sociometrico ha condotto a elaborare una strategia di gestione della classe, nella quale sono i bambini popolari e con indice di leadership più alto, o i cosiddetti “bambini-ponte” (Marhaba, 1974) ad affiancare il bambino con BES nelle attività didattiche, con progetti di tutoring e peer collaboration.

Risultati:

I risultati ottenuti portano ad approfondire le implicazioni dell'ADHD nella scuola dell'infanzia, e conseguentemente le strategie di intervento precoce sui bambini “a rischio” in età prescolare. Trattandosi di uno studio esplorativo su un case

study, gli esiti raggiunti non possono essere generalizzati, ponendosi piuttosto come spunto per l'elaborazione di alcune riflessioni e proposte operative. In primo luogo, si tratta di problematizzare il costrutto di bisogno educativo speciale, che viene ancora letto troppo spesso solo in relazione al disturbo dell'alunno, e non anche alle rappresentazioni e agli atteggiamenti che gli insegnanti e il gruppo-classe costruiscono intorno a esso, che finiscono per condizionare il modo di comportarsi e relazionarsi con il bambino stesso. In secondo luogo, bisognerebbe agire sulla dimensione comunitaria, promuovendo una reale continuità orizzontale scuola-famiglia, che sembra essere particolarmente minata dal rapporto a volte conflittuale tra insegnanti e genitori. In terzo luogo, l'obiettivo che si potrebbe perseguire attraverso uno studio longitudinale sui risultati dell'apprendimento e sulla qualità dell'inclusione del bambino nel grado successivo della scuola primaria, concerne l'analisi dell'influenza delle variabili riconducibili alle pratiche didattiche ed educative, con particolare riferimento all'adattamento del curriculum e alle misure disciplinari.

Due sono le direzioni principali da seguire. La prima ha a che fare con la decostruzione dello stereotipo che attribuisce ai bambini che incontrano ostacoli di tipo educativo o apprenditivo l'etichetta di «alunni difficili». La seconda riguarda conseguentemente l'impegno ad accrescere la partecipazione di tutti gli alunni mediante la predisposizione di condizioni educative «tali da rispondere alla diversità così da valorizzare ugualmente ciascuno» (Booth e Ainscow, 2014, 49). Tutto questo non solo per prevenire il rischio di esclusione dell'alunno spe-

ciali dai contesti scolastici e sociali futuri, ma più in generale per evitare che qualsiasi forma di diversità possa essere letta come disuguaglianza nelle opportunità di vivere una vita degna e possibilmente felice (Rossini, 2012).

Bibliografia:

Baldacci, M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno*, UTET, Torino.

Barkley, R. A. (1997), *ADHD and the nature of self-control*, The Guilford Press, New York.

Bocci, F., et. al. (2011), "Mi muovo tanto tanto. Sarò iperattivo? Un progetto educativo nella scuola dell'infanzia con la pro socialità", *Disturbi di attenzione e iperattività*, vol. 7 No. 1, pp. 37-64.

Booth, T. e Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Ed. italiana a cura di F. Dovigo, Carocci, Roma.

D'Odorico, L., Cassibba, R., Buono, S. (2000), "Le interazioni tra pari all'asilo nido: metodi di valutazione e variabili rilevanti", *Età Evolutiva*, vol. 67, pp. 3-14.

Dovigo, F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.

Goodman, R. (1997), "The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 38, pp. 581-586.

Ianes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento.

Macchia, V. (2013), *Individuazione precoce del rischio ADHD e "Laboratorio di Attenzione" nella scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.

Marzocchi, G.M., et. al. (2004), "Sperimentazione di un training per insegnanti sulla gestione comportamentale dell'iperattività e dell'oppositività in classe", *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, vol. 10, n. 2, pp. 83-96.

Marhaba S. (1974), *Guida alla psicometria nella scuola*, Giunti Barbera, Firenze.

McCandless, B. R. e Marshall, H. R. (1957), "A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgment of friendship", *Child Development*, vol. 28, pp. 139-49.

MIUR (2012), "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", disponibile all'indirizzo <http://www.miur.it> (ultima consultazione 11 luglio 2014).

Reffieuna, A. (2003), *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*, Carocci: Roma.

Rossini,V. (2007), Educare ad apprendere. Un approccio psicopedagogico, Guerini, Milano.

Rossini, V. (2012), “I bisogni educativi speciali secondo il modello ICF-CY”, in Elia, G., Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione, problematiche educative, Progedit, Bari, pp. 43-74.

UNESCO (2011), “Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)”, disponibile all’indirizzo <http://www.uis.unesco.org> (ultima consultazione 11 dicembre 2014).

UNESCO (2012), “Special Educational Needs”, disponibile all’indirizzo <http://www.oecd.org> (ultima consultazione 11 dicembre 2014).