



UNIVERSITÀ DI PARMA

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PARMA

DOTTORATO DI RICERCA IN
"PSICOLOGIA"

CICLO XXXI

**L'inclusione nei servizi per l'infanzia: le rappresentazioni e
l'osservazione dello "spazio relazionale inclusivo"**

Coordinatore:
Chiar.ma Prof.ssa Luisa Molinari

Tutor:
Chiar.ma Prof.ssa Ada Cigala

Dottoranda: Concetta Scarafilo

Anni 2015/2018

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
-------------------	---

Capitolo Primo

L’“INCLUSIONE” NEI CONTESTI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA

1.1. Introduzione	7
1.2. Dall’esclusione all’inclusione: verso una nuova prospettiva	7
1.3. Le diverse definizioni del concetto di inclusione e di pratiche educative inclusive	10
1.4. Il costrutto dell’inclusione: lo stato dell’arte della ricerca	12
1.5. Una visione generale degli studi	14
1.5.1. Rappresentazioni, idee e credenze degli insegnanti sull’inclusione	20
1.5.2. Qualità dei programmi e delle pratiche inclusive	26
1.5.3. Strumenti elaborati per l’osservazione e la valutazione delle pratiche inclusive.....	37
1.6. Riflessioni conclusive	41
1.7. Orientamenti futuri	43

Capitolo Secondo

LE RAPPRESENTAZIONI DELL’INCLUSIONE DEGLI INSEGNANTI, DEI COORDINATORI, DELLE FAMIGLIE E DEI BAMBINI

2.1. Obiettivo degli studi.....	45
2.2. Studio I: le rappresentazioni degli educatori/insegnanti.....	47
2.2.1. Premesse ed obiettivi.....	47
2.2.2. I partecipanti.....	48
2.2.3. Analisi dei dati e risultati	49
2.2.3.1. Inclusione: significati.....	49
2.2.3.2. Le pratiche inclusive	55
2.2.3.3. Gli approcci inclusivi	62
2.2.3.4. Analisi per gruppi indipendenti.....	65
2.2.4. Discussione dei risultati e conclusioni	71
2.3. Studio II: le rappresentazioni dei coordinatori pedagogici.....	75
2.3.1. Premesse e obiettivi.....	75
2.3.2. I partecipanti.....	76
2.3.3. Analisi dei dati	76
2.3.4. Discussione dei risultati e conclusione	83
2.4. Studio III: le rappresentazioni delle famiglie	86

2.4.1. Premesse e obiettivi.....	86
2.4.2. I partecipanti.....	87
2.4.3. Metodologia	87
2.4.4. Analisi dei dati	90
2.4.5. Discussione dei risultati e conclusioni	111
2.5. Studio IV: le rappresentazioni dei bambini	113
2.5.1. Premesse e obiettivi.....	113
2.5.2. I partecipanti.....	114
2.5.3. Metodologie	114
2.5.3.1. Prospetto delle attività proposte.....	115
2.5.3.2. La rilevazione dei dati	118
2.5.4. Analisi dei dati	124
2.5.4.1. Conversazioni.....	124
2.5.4.2. Differenze per genere.....	133
2.5.4.3. Disegni	134
2.5.5. Discussione dei risultati e conclusioni	152

Capitolo Terzo

STUDIO V: L'OSSERVAZIONE DELLO "SPAZIO RELAZIONALE INCLUSIVO" NEI CONTESTI EDUCATIVI

3.1. Premesse e obiettivi della ricerca.....	155
3.2. I partecipanti	156
3.3. Metodologia	157
3.3.1. L'osservazione	157
3.3.2. L'analisi delle video-osservazioni: il sistema di codifica dello spazio relazionale inclusivo.....	159
3.3.2.1. Configurazione: "Inclusione"	167
3.3.2.2. Microtransizione: "Svincolo"	170
3.3.2.3. Configurazione: "Non Connessione"	171
3.3.2.4. Microtransizione: "La riconnessione"	172
3.3.3. Analisi dei dati	174
3.3.3.1. Configurazione: "Inclusione"	176
3.3.3.2. Microtransizione: "Svincolo"	187
3.3.3.3. Configurazione: "Non Connessione"	188
3.3.3.4. Microtransizione: "La riconnessione"	211
3.3.4. Uno sguardo qualitativo: analisi dei bambini che presentano episodi di non connessione	217
3.3.4.1. Un quadro d'insieme.....	217
3.3.4.2. Analisi del processo: il fuoco su alcuni bambini	227
3.4. Discussione dei risultati e conclusioni	245

Capitolo Quarto

STUDIO VI: IMPATTO DEL SISTEMA DI ANALISI SPRIN SUI SERVIZI EDUCATIVI

4.1. Premesse e obiettivi della ricerca.....	251
4.2. I partecipanti	252
4.3. Metodologia	252
4.3.1. L'osservazione (TEMPO 1-TEMPO 2)	252
4.3.2. L'analisi delle video-osservazioni: il sistema di codifica dello spazio relazionale inclusivo	257
4.3.3. Il percorso di formazione	260
4.4. Analisi dei dati	263
4.5. Discussione dei risultati e conclusioni.....	266
 CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI	 269
APPENDICE.....	273
BIBLIOGRAFIA	313

INTRODUZIONE

Oggi “inclusione” è un termine che compare frequentemente nei progetti educativi di tutti gli ordini di scuola e diversi autori, da differenti punti di vista, psicologico, educativo, politico, sociale, si sono occupati di questo costrutto. L’inclusione sembra quindi essere un aspetto importante che ha a che vedere con l’educazione degli individui, non solo nei contesti scolastici di diverso ordine e grado, ma anche nel contesto sociale a diversi livelli di definizione: interpersonale, familiare, gruppale, comunitario. Questo riguarda non solo il nostro paese, ma gli orientamenti che emergono dai documenti europei sembrano anch’essi focalizzarsi sulla definizione di tale costrutto prendendo in esame differenti aspetti (Eurydice and Eurostat Report, 2014).

Il processo di inclusione ha attraversato nel nostro contesto differenti fasi e differenti riformulazioni.

Nel costrutto di inclusione centrale è l’idea di “diversità” come di un potenziale specifico di ognuno (Canevaro, 2013), il riconoscimento delle caratteristiche di ogni individuo e la valorizzazione di queste specificità. In questo senso oggi, l’inclusione non è una questione che riguarda la “diversità di qualcuno”, ma “le diversità di tutti”, si è assistito, infatti, in questi anni ad un importante cambiamento nella concezione di inclusione: dal bambino “speciale” alla specificità di tutti i bambini.

In questa ottica, un approccio inclusivo viene concepito come un processo interattivo reciproco e complesso che coinvolge tutti i bambini e tutti gli adulti nel contesto educativo, intesi contemporaneamente sia come “co-costruttori di inclusione” che come “fruitori di inclusione” (Cigala, 2018).

Tuttavia, nonostante il termine inclusione, come si è detto, sia pervasivo rispetto agli obiettivi e ai propositi dichiarati nei documenti progettuali delle scuole e spesso dai professionisti dei vari contesti educativi (dirigenti, coordinatori e insegnanti), in realtà a livello operativo sempre più frequentemente si riscontra un’ambiguità rispetto ai significati che vengono attribuiti da ciascuno a questo termine. Inoltre, un ulteriore aspetto che emerge dalle esperienze dei professionisti dell’educazione è l’estrema difficoltà a tradurre questo costrutto in termini applicativi e a declinarlo nelle pratiche quotidiane: Come definire se una classe è inclusiva? Quali indicatori? Come “misurare” l’inclusione? A quale livello?

A partire da tali premesse e sollecitazioni, deriva la necessità di indagare meglio questo costrutto e di farlo attraverso differenti punti di vista, con il fine ultimo di individuare anche alcuni indicatori di inclusione. Alla luce di queste considerazioni, il presente progetto di ricerca si propone di indagare il costrutto di inclusione nei contesti per l’infanzia, nidi e scuole dell’infanzia,

focalizzando due differenti livelli: quello rappresentativo e quello agito. Il primo si riferisce alle idee e alle rappresentazioni che hanno di inclusione i principali protagonisti del processo implicato: le insegnanti, i coordinatori pedagogici, i bambini e le famiglie; il secondo livello si riferisce alle pratiche, vale a dire all'osservazione diretta delle pratiche nella quotidianità dei contesti educativi. Tale interesse nasce dalla considerazione che i servizi per l'infanzia si caratterizzano sempre più come contesti di *superdiversity* ed è dunque importante approfondire come la diversità viene affrontata e considerata da tutti i protagonisti dei servizi educativi (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn, Beckma, 1998; Secer, 2010; Sucuoglu, Karasu, Bakkaloglu, Demir, Akalin, 2014; Soukakou, 2012).

Nello specifico, la struttura dell'elaborato di tesi prevede una prima parte di analisi teorica della letteratura, al fine di individuare lo stato dell'arte della ricerca in questo ambito. L'intento specifico è quello di analizzare i diversi studi con un'attenzione alle metodologie di ricerca utilizzate, alle pratiche studiate e alle differenti concezioni e definizioni di inclusioni emergenti o sottostanti le ricerche.

La seconda parte dell'elaborato, relativa alla parte sperimentale, si articola in quattro studi focalizzati sullo studio delle rappresentazioni dell'inclusione (*“Le rappresentazioni dell'inclusione degli insegnanti”*, *“Le rappresentazioni dei coordinatori pedagogici”*, *“Le rappresentazioni delle famiglie”*, *“Le rappresentazioni dei bambini”*); uno studio che si propone di analizzare e individuare alcuni indicatori dell'inclusione attraverso l'osservazione delle attività educative quotidiane (*“L'osservazione dello spazio relazionale inclusivo nei contesti educativi”*) ed un ultimo studio che si propone di valutare l'impatto che tale sistema di indicatori ha sul contesto educativo (*“L'impatto del sistema di analisi SPRIN sui servizi educativi”*).

CAPITOLO 1

L'“INCLUSIONE” NEI CONTESTI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA

1.1 Introduzione

Il concetto di inclusione ha conosciuto fasi importanti nella storia della scuola, degli ordinamenti, della società: dalla situazione originaria di esclusione da qualsiasi intervento educativo degli alunni con difficoltà, alla separazione in scuole speciali, all'inserimento e all'integrazione nella scuola di tutti, fino alla nuova prospettiva di inclusione nella scuola per tutti, secondo approcci progressivamente più aperti alla cura educativa di bisogni differenti, alle “integrazioni”, al plurale, di tutte le diversità (Eurydice and Eurostat Report, 2014).

Allo stato attuale, gli studiosi che si occupano del tema sono concordi nel concepire l'inclusione in ambito scolastico come un aspetto che riguarda non tanto i bambini o ragazzi con “Bisogni Educativi Speciali” appartenenti ad una “speciale” categoria, quanto, piuttosto, a tutti i bambini e ragazzi riconosciuti nelle loro specifiche caratteristiche e competenze.

Il presente capitolo si propone di descrivere, da un lato, l'evoluzione del concetto di inclusione e, dall'altro di presentare un'analisi delle principali ricerche condotte negli ultimi 15 anni sul tema.

1.2 Dall'esclusione all'inclusione: verso una nuova prospettiva

L'evoluzione e la comparsa del concetto di inclusione si colloca parallelamente all'idea di disabilità. Tra gli anni Venti e gli anni Cinquanta si è assistito a un periodo di *esclusione* radicale degli individui che a causa della loro disabilità non corrispondevano allo standard normativo vigente; negli anni Sessanta ha prevalso la strategia della *medicalizzazione* della disabilità, un processo che ha portato col passare del tempo a vedere il soggetto disabile non più nella sua complessità e interezza, ma solamente come un malato o comunque deficitario, che deve essere inviato in strutture speciali per seguire un percorso specifico a lui riservato, negando quindi ogni tipo di risorsa soggettiva e di diritto sociale.

Grazie alle leggi 118/1971 e 517/1977 si assiste ad una prima svolta concettuale riguardo alla “diversità” che per la prima volta non viene negata ed esclusa dalla scuola, ma viene “inserita” all’interno della stessa.

L’“inserimento” promosso in questi anni presuppone un semplice accostamento della disabilità al contesto normativo standard che rimane pressoché immutato.

Progressivamente entra in scena il termine “integrazione” e con i primi anni Novanta viene emanata la legge 104 del 1992, che fornisce un quadro legislativo dettagliato sulle modalità di realizzazione del processo di integrazione delle persone con disabilità nella società. In particolare, la legge definisce la procedura formale per il riconoscimento della disabilità da parte del medico specialista, requisito ritenuto fondamentale per l’assegnazione dell’insegnante di sostegno, l’utilizzo di strumenti compensativi per l’apprendimento, l’assistenza sanitaria e l’inserimento lavorativo.

Tuttavia, molti studiosi e professionisti dell’ambito scolastico sostengono che, a causa della poca chiarezza della legge 104 molti degli addetti ai lavori hanno concepito l’integrazione in termini di “normalizzazione” dei soggetti in difficoltà o di “standardizzazione” degli allievi con disabilità e/o difficoltà, senza andare a modificare gli aspetti centrali e caratteristici dell’essere scuola (Cigala, 2018).

Come sottolineato da Ianes (2005) e da Canevaro (2006), l’integrazione si rifà ancora ad un paradigma assimilazionista secondo il quale la progettazione scolastica rimane incentrata sullo standard dell’alunno “normodotato” e nella quale viene appunto soltanto integrata la didattica per alunni con Bisogni Educativi Speciali, che rimangono come minoranza residuale e in costante confronto con la normalità a cui si cerca di farli combaciare attraverso pratiche ancora marginali e non incisive dal punto di vista più generale dell’educazione scolastica.

È a questo punto che emerge come necessario un cambio di prospettiva che non prenda più in considerazione la “disabilità” – termine già troppo generico rispetto al ventaglio che presuppone e che merita di essere indagato – come ad un “fuori” che va inserito in un contesto normalizzante (Soresi, 2007).

L’elemento innovativo che viene proposto dalle ricerche in ambito educativo e psicologico a partire dagli anni Novanta promuove una visione diversa, che elimina la distinzione dicotomica e riduttiva tra “disabilità” e “normalità” in senso prescrittivo e che coglie la “differenza” come peculiarità di ogni individuo, al quale va garantito il diritto di inclusione e partecipazione alle pratiche educative e non solo. Secondo diversi studiosi, il periodo che va, dall’entrata in vigore della legge 104 fino ad oggi, può essere definito come una fase di transizione dalla logica dell’integrazione alla logica dell’inclusione (Soresi, 2007; Canevaro, D’Alonzo e Ianes 2009).

Per questo il termine “inclusione” è, anche a livello semantico, una nuova frontiera che sfonda la distinzione netta tra un “dentro” e un “fuori” che rimarrebbero strutturalmente divisi e difficilmente integrabili per aprire il campo a una prospettiva più ampia.

L’obiettivo primario dell’inclusione inizia, quindi, ad essere quello di “tenere dentro tutti nel processo educativo”, ciascuno con le sue caratteristiche e peculiarità; si verifica quindi uno spostamento dell’attenzione dalla disabilità di alcuni individui, all’identità di ogni individuo.

In questa nuova prospettiva dell’inclusione le diversità vengono non normalizzate, ma valorizzate ed è proprio a partire dal riconoscimento delle stesse che si attivano dei percorsi ricchi e sufficientemente congrui sulla base dei bisogni e caratteristiche di ognuno.

Come scrive Soresi (2007), negli ultimi dieci anni si è assistito ad alcune importanti novità nel campo della disabilità, tra cui un notevole aumento della ricerca sul tema, la nascita di percorsi formativi specifici, dei nuovi criteri di valutazione e di classificazione delle diverse tipologie di menomazioni e delle conseguenze direttamente e indirettamente implicate. Sempre Soresi sottolinea come a questo si sia affiancato il definitivo riconoscimento della superiorità dei modelli di inclusione rispetto a quelli precedenti di inserimento e di istituzionalizzazione.

I nuovi modelli, basati sul concetto di inclusione, mettono in primo piano, non più l’erogazione lineare dei servizi ai soggetti disabili, ma una loro differenziazione secondo criteri personalizzati e una efficace valutazione della qualità dei servizi stessi, incentrati sulla persona e non sulla loro mera applicazione.

La scommessa nel campo della disabilità è quella di tenere al centro l’individuo e la sua vita in modo tale che non ci sia una biforcazione tra il discorso sulla persona e il discorso sulla società.

L’individuo è tutelato e valorizzato, ma non rimane su un piano di auto-affermazione né è costretto ad aderire ad un gruppo “normato”, ma l’obiettivo è quello di promuovere il benessere individuale e sociale (Ingrosso 2003) attraverso una rete di mediazione con le strutture circostanti e con tutti i contesti (Canevaro 2006).

Solo in questa prospettiva inclusiva e non integrativa, né assimilativa, è possibile pensare e comprendere come il tema dell’inclusione non possa limitarsi a dei soggetti precisi e differenziati dalla massa “normale”, ma debba necessariamente applicarsi a ciascun individuo, e nel contesto educativo nello specifico a ciascun alunno. In questo modo viene eliminato il concetto stesso di massa uniforme da cui emergono differenze da far rientrare in uno schema, e viene invece promosso un panorama composto da individui che sono caratterizzati ognuno da differenze singolari ineliminabili e ricche di potenzialità: in un’ottica inclusiva tali differenze non vengono negate o tollerate, ma al contrario vengono ascoltate e fatte dialogare tra loro.

1.3 Le diverse definizioni del concetto di inclusione e di pratiche educative inclusive

Canevaro (2013) fa luce su un significativo passaggio terminologico e concettuale dalla categoria di “ineducabile” a quella di “educabile”. Mentre all’inizio del percorso di scolarizzazione dei soggetti con difficoltà e disabilità si consideravano gli individui non “normali” come ineducabili, e quindi li si faceva ricadere in una prassi di esclusione, oggi è importante invece interrogare la categoria di “educabilità”, per svilupparla e renderla operativa in tutti i contesti.

L’Autore individua cinque fattori dell’educabilità: la migliore conoscenza del soggetto; migliori strumenti di educazione; un quadro scientifico universalmente accessibile; un clima socio-culturale comunitario, ricco di risorse e improntato a valori inclusivi; un’adeguata offerta formativa.

All’interno di questi cinque fattori, la ricerca, ma soprattutto gli insegnanti, devono potersi muovere con competenza e libertà, superando le barriere della chiusura e della dipendenza. Risulta fondamentale infatti uscire dalla concezione assistenzialista per venire incontro al soggetto disabile: rendere questo soggetto dipendente significa infatti negare la sua autodeterminazione e limitare la sua partecipazione alla comunità sociale ed educativa. Lo scopo deve essere quello di renderlo invece indipendente attraverso pratiche inclusive che mettano a sua disposizione gli strumenti adatti per valorizzare le risorse di cui è portatore. Per fare questo sono indispensabili la comunicazione, l’incontro, lo scambio: è importante che il soggetto sia in contatto non solo con una dimensione tecnica e specialistica, ma anche con i coetanei, risultato raggiungibile solo quando l’educabilità viene assunta come base per attuare una trasformazione della pratica e del contesto scolastico alla luce dell’inclusione (Canevaro 2013).

Sempre Canevaro utilizza la “*metafora dell’occhio*” per riflettere sulla qualità dell’approccio alla diversità. I rischi che può correre lo sguardo che si rivolge alla disabilità, ma anche al processo educativo in genere sono quelli di una sostituzione dell’artificiale all’umano (sintetizzato dalla metafora dell’“*occhio di vetro*”), e accanto a questi il rischio di una specializzazione estrema che perde di vista l’umano e non è più in grado di adeguarsi ad esso (in questo caso l’autore parla di “*occhio di rana*”, rifacendosi al complesso sistema di recettori che caratterizzano l’organo dell’animale). Mantenere invece un “*occhio umano*” pensante e funzionale ad ogni contesto è l’irrinunciabile compito dell’educatore (Canevaro 2013).

L’inclusione si configura come un costrutto complesso, diversi autori, infatti hanno enfatizzato in modo particolari aspetti e caratteristiche differenti.

Secondo Dovigo (2014), in particolare, un primo modo di intendere il concetto di inclusione è quello puramente formale, che rimane su un piano soltanto terminologico e che si limita a usare la parola “inclusione” come sostituta di “integrazione”, lasciando invariata la sostanza.

Un'altra concezione tende invece ad interpretare l'inclusione come un'estensione dell'integrazione: si tratta semplicemente di aggiungere alla macrocategoria di integrazione nuovi soggetti, non più solo i disabili ma anche gli alunni con disturbi dell'apprendimento, DAS o BES. Di conseguenza, oltre alla disabilità, questa visione dell'inclusione cerca di tenere dentro quei bambini con particolari caratteristiche legate sempre al concetto di disabilità, continuando a prendere in considerazione l'inclusione come approccio mirato alla presa in carico di bambini con particolari disturbi.

L'Autore differenzia queste interpretazioni dal suo approccio, sistematizzato nel *Nuovo Index per l'inclusione* (Dovigo, 2014), che, a partire dal riconoscimento dei diritti umani universali di tutti i soggetti e non dai criteri diagnostici, mira a promuovere il rispetto e la partecipazione di tutti gli alunni e gli insegnanti attraverso la progettazione di specifiche pratiche e opportunità di cambiamento che combattano le “spinte verso l'esclusione” in modo efficace e costante.

Secondo Dovigo (2008) infatti l'inclusione è ciò che avviene quando ognuno sente di essere apprezzato, di sentirsi parte di un gruppo e che la sua partecipazione è gradita. Nella scuola è particolarmente prezioso l'apporto di una politica inclusiva connessa alla partecipazione democratica (Dovigo, 2014).

La realtà scolastica definita come inclusiva riguarda infatti tutti gli alunni evidenziando così che i processi che vengono attivati sono continui e gradualisti, non prevede delle tappe prefissate, ma anzi, costituiscono l'esito di un intreccio di responsabilità plurime, competenze che non possono e non devono essere soltanto a carico della scuola (Ainscow e Booth 2002).

Nel *Nuovo Index per l'inclusione* gli autori individuano tre dimensioni per realizzare l'inclusione. La prima è quella delle “*culture inclusive*”: per crearle è necessario in primo luogo costruire comunità all'insegna dell'apertura, del rispetto e della cooperazione, e in secondo luogo affermare valori inclusivi che comprendono la condivisione e la partecipazione di tutti, contro ogni tipo di discriminazione.

La seconda dimensione sono le “*politiche inclusive*”: lo sviluppo della scuola per tutti è al primo posto e si caratterizza per i valori sopracitati ma anche per trasparenza, competenza del personale, accessibilità, disponibilità e capacità di formare soggetti con una preparazione spendibile anche in fasi successive al percorso scolastico. Accanto a questo primo obiettivo di sviluppo la dimensione delle politiche inclusive insiste anche sull'organizzazione del sostegno alla diversità, che prevede la coordinazione tra i servizi, la valorizzazione delle differenze, la continuità educativa

tra la scuola e i servizi sociali, ai fini della definizione e promozione di un apprendimento che possa essere adeguato e funzionale a tutti.

Infine, la terza dimensione riguarda lo sviluppo delle “*pratiche inclusive*”, i cui indicatori sono la costruzione di un curriculum per tutti al fine di strutturare un approccio al sapere che sia critico, attivo e inclusivo, e la coordinazione dell’apprendimento, che deve considerare le capacità di tutti gli alunni e stimolare la loro partecipazione nel rispetto reciproco e nella cooperazione generale, non escludendo nessuno dal raggiungimento degli obiettivi educativi.

1.4 Il costrutto dell’inclusione: lo stato dell’arte della ricerca

Altrettanto importanti risultano le definizioni del costrutto di inclusione derivate da un’attenta analisi delle normative europee e delle ricerche empiriche condotte dalla fine degli anni 90 ai giorni d’oggi.

Il costrutto di inclusione nelle normative europee viene enfatizzato come un approccio che mira alla capacità dell’insegnante e del gruppo dei bambini di consentire la partecipazione e il coinvolgimento nel contesto scolastico di tutte le minoranze: bambini con disabilità, con svantaggio socio-culturale, di differenti culture, etc.

In senso più ampio, una scuola inclusiva, dovrebbe essere in grado di far sentire ciascun bambino come parte di un tutto, come appartenente all’ambiente che vive quotidianamente nel rispetto di ogni individualità, e delle differenze che ciascun bambino presenta.

In questi ultimi dieci anni, sulla spinta delle indicazioni delle Commissioni europee (COM 2014, 477) la ricerca scientifica ha rivolto il proprio interesse al tema dell’inclusione.

Da una prima disamina degli studi emerge come differenti siano le prospettive teoriche sottostanti e soprattutto come i diversi contributi varino in rapporto alla definizione del costrutto, alla tipologia delle pratiche inclusive considerate e alle metodologie utilizzate per la rilevazione.

A fronte di questa variabilità e del rinnovato interesse per la tematica, la disamina degli studi si è posto come obiettivo quello di sistematizzare ed organizzare gli studi sul tema al fine di mettere in luce lo stato dell’arte delle conoscenze che la ricerca ha prodotto.

Una rassegna degli studi si ritiene fondamentale, sia per i ricercatori che per i professionisti che lavorano nei contesti scolastici al fine di riuscire a comprendere il fenomeno “inclusione” nella sua complessità e poliedricità. In una visione prospettica una revisione della letteratura di questo tipo rappresenta la base comune e condivisa a partire dalla quale poter delineare nuove direzioni di lavoro sia nell’ambito della ricerca, che nell’ambito delle prassi e della progettazione educativa, con

il fine ultimo di stabilire una connessione tra questi due ambiti, troppo spesso ancora percepiti, anche dagli addetti ai lavori, come separati e incomunicabili.

In particolare l'analisi degli studi è stata guidata da 3 domande: “*Che cosa è l'inclusione?*”, “*Come è stata tradotta in azione nel contesto scolastico?*”, “*Come è possibile misurarla?*”

Più nello specifico per l'analisi dei contributi empirici sono stati utilizzati 4 criteri: 1) la definizione del costrutto; 2) le idee, le rappresentazioni e le credenze degli educatori ed insegnanti rispetto all'inclusione; 3) le pratiche inclusive messe in atto dagli insegnanti; 4) gli strumenti elaborati per l'osservazione e la rilevazione delle pratiche inclusive.

Per la selezione degli articoli sono state interrogate 3 banche dati: *Education Research Complete*, *PsycINFO* e *Psychology and behavioral sciences collection*. I criteri di inclusione sono stati i seguenti:

- Il gruppo dei partecipanti alla ricerca deve avere un'età prescolare compresa tra gli 0 e i 6 anni;
- Le ricerche devono essere state condotte all'interno di contesti educativi prescolari, quali nido e scuola dell'infanzia;
- Le ricerche devono essere state effettuate dal 2000 al 2015;

I criteri di esclusione sono stati i seguenti:

- Il gruppo dei partecipanti alla ricerca non deve avere un'età superiore a quella prescolare;
- Le ricerche non devono essere condotte in contesti ospedalieri;
- Le ricerche focalizzate sulla specifica tipologia di disabilità dei bambini partecipanti, nel senso che anche gli strumenti utilizzati non si presentavano come generalizzabili all'approccio con tutte le disabilità, ma si riferivano specificatamente alle caratteristiche di una determinata sindrome (sindrome di Down, spina bifida).

Per l'inserimento delle parole chiave all'interno delle banche dati, sono state seguite due fasi:

1. Parole chiave generali: *inclusion, inclusive preschool programs, inclusive education, program quality, inclusive setting, preschool children, inclusive strategies, inclusive quality*. In tutto sono stati trovati 307 articoli;
2. Parole chiave specifiche: *disability, children with disabilities, inclusive practices in special education*. In tutto sono stati trovati 229 articoli.

Inizialmente sono state inserite le parole chiave del primo gruppo per individuare tutte le ricerche che sono state condotte in contesti educativi prescolari volti ad analizzare il costrutto di inclusione nei contesti educativi per la prima infanzia.

Dopo questa prima ricerca nelle banche dati è stato possibile capire che nel contesto internazionale, nella maggior parte dei casi, l'inclusione nei servizi educativi prescolari viene intesa in relazione all'esistenza di situazioni educative che accolgono bambini con disabilità, mentre solo in alcuni casi l'inclusione viene operazionalizzata nei termini di provenienza culturale differente o in relazione a famiglie con status socio-economico basso.

A questo punto abbiamo fatto la scelta di restringere il campo alla disabilità, quindi, si è deciso di inserire all'interno delle banche dati parole chiave più specifiche centrate sulla disabilità.

Dopo questa ricerca, gli articoli selezionati, perché pertinenti ai criteri di inclusione precedentemente esplicitati, sono in tutto 18.

Le restanti ricerche non rientrano nel corpus degli studi utilizzati per le seguenti motivazioni: il gruppo dei partecipanti aveva un'età superiore a quella prescolare (320); altre ricerche invece sono state condotte in contesti ospedalieri (130), mentre altre ricerche sono state condotte con un gruppo di bambini aventi specifiche tipologie di disabilità e di conseguenza gli strumenti utilizzati dai ricercatori non erano generalizzabili a tutte le disabilità (68).

1.5 Una visione generale degli studi

Tab.1.1 Caratteristiche degli studi considerati

Studio	Caratter. Campione	Ampiezza Campione	Costrutti	Strumenti
Engstrand et al. (2014)	Insegnanti della Svezia	21 Insegnanti	-Rappresentazione di inclusione; -Atteggiamenti vs inclusione	-AAS (Autism Attitude Scale for Teachers, 1981, Olley); -Teacher Efficacy Scale, 1997, Bandura
Fyssa et al. (2014)	Insegnanti della Grecia	77 insegnanti	-Rappresentazione di inclusione; -Atteggiamenti vs inclusione	Interviste semi-strutturate

Studio	Caratter. Campione	Ampiezza Campione	Costrutti	Strumenti
Andresen (2013)	Insegnanti della Norvegia	Num. Indefinito	Rappresentazione di inclusione; -Atteggiamenti vs inclusione	Videoregistrazioni
Novachevska et al. (2011)	Insegnanti Repubblica Macedonia	76 insegnanti	Rappresentazione di inclusione; -Atteggiamenti vs inclusione	-Creating of the Inclusive Culture
Lieber et al. (1998)	Insegnanti degli Stati Uniti	29 insegnanti	Rappresentazione di inclusione; -Atteggiamenti vs inclusione; -impatto sviluppo	-Osservazioni non partecipanti; -Interviste
Akalin et al. (2014)	Insegnanti dell' Ankara	40 insegnanti	Rappresentazione di inclusione	Interviste semi-strutturate
Matovic et al. (2012)	Insegnanti della Serbia	70 programmi	Rappresentazione di inclusione	Interviste
Secer (2010)	Insegnanti della Turchia	66 insegnanti	Atteggiamenti vs inclusione	Scala Mainstreaming (Antonak e Larrivee, 1995)

Studio	Caratter. Campione	Ampiezza Campione	Costrutti	Strumenti
Sucuoglu et al. (2014)	Insegnanti dell' Ankara	30 insegnanti	-Atteggiamenti vs inclusione; -Qualità pratiche inclusive; -Costruzione di uno strumento	-Opinions relative to integration of students with disabilities (ORI, Antonak e Larrivee, 1995); -Inclusion Knowledge Test (IKT, Sucuoglu et al., 2014)
Grisham-Brown et al. (2010)	Insegnanti del Kentucky	66 programmi (33 inclusivi; 33 non inclusivi)	Qualità pratiche inclusive	-Director interview; -Teacher Characteristics; -Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R, Harms et al., 2003); -Early Language and Literacy Classroom observation (ELLCO, Smith et al., 2002)

Studio	Caratter. Campione	Ampiezza Campione	Costrutti	Strumenti
Mitchell et al. (2007)	Insegnanti degli Stati Uniti	35 insegnanti	Qualità pratiche inclusive	-The Teacher Belief Scale (TBS, Charlesworth et al., 1991); -Instructional Activities Scale (IAS, Charlesworth, 1990); -In-Service Teacher Self-Report Survey (ITSRS, Mitchell, 2002)
Hestenes et al. (2008)	1^ studio: classi Nord Carolina 2^ studio: insegnanti Nord Carolina	1^ studio: 1.313 classi 2^ studio: 72 insegnanti	Qualità pratiche inclusive	-Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R, Harms et al., 2003); -Teacher Child Interaction Scale (TCIS, Farran et al., 1996)
Fyssa et al. (2015)	Insegnanti della Grecia	-52 bambini; -96 insegnanti	Qualità pratiche inclusive	Inclusive Classroom Profile (ICP, Soukakou, 2007)
Hanline et al. (2012)	Insegnanti della Florida	-3 bambini con disabilità; -7 bambini senza disabilità; -8 insegnanti	Qualità pratiche inclusive	-Interviste semi-strutturate; -Osservazioni dirette
DeVore et al. (2007)	Insegnanti Stati Uniti	7 educatori	Qualità pratiche inclusive	-Interviste semi-strutturate; -Osservazioni non partecipanti; -Focus group
Lieber et al. (2000)	Servizi educativi degli Stati Uniti	18 programmi	Fattori facilitanti le pratiche inclusive	Interviste semi-strutturate

Studio	Caratter. Campione	Ampiezza Campione	Costrutti	Strumenti
Ogelman et al. (2012)	Insegnanti della Turchia	10 scuole dell'infanzia	Impatto pratiche inclusive	-The Child Behaviour Scale (Ladd et al., 1996); -Osservazioni non partecipanti
Soukakou (2012)	Servizi educativi del Regno Unito	9 scuole dell'infanzia	Costruzione di uno strumento	Inclusive Classroom Profile (ICP)

Da una prima analisi di questi studi (*Tab. 1.1*) emerge come queste ricerche siano state condotte in determinate aree geografiche: Svezia (Engstrand et al., 2014); Grecia (Fyssa et al., 2014; Fyssa et al., 2015); Norvegia (Andresen, 2013); Macedonia (Novachevska, 2011); Stati Uniti (Lieber et al., 1998; Grisham-Brown et al., 2010; Mitchell et al., 2007; Hestenes et al., 2008; Hanline et al., 2012; DeVore et al., 2007; Lieber et al., 2000); Turchia (Akalin et al., 2014; Secer, 2010; Sucuoglu et al., 2014; Ogelman et al., 2012); Serbia (Matovic et al., 2012); Regno Unito (Soukakou, 2012).

I gruppi di partecipanti riguardano, nella maggior parte dei casi, insegnanti, in un numero che varia da 7 a 96 (Engstrand et al., 2014; Fyssa et al., 2014; Fyssa et al., 2015; Andresen, 2013; Lieber et al., 1998; Mitchell et al., 2007; Hestenes et al., 2008; Hanline et al., 2012; DeVore et al., 2007; Akalin et al., 2014; Secer, 2010; Sucuoglu et al., 2014); altri studi hanno analizzato direttamente i programmi educativi utilizzati in diverse scuole, con numeri variabili che vanno da 18 a 70 (Grisham-Brown, et al., 2010; Lieber et al., 2000; Matovic et al., 2012); solo in un numero ristretto di studi le indagini hanno coinvolto direttamente i bambini con numeri variabili da 10 a 52 (Fyssa et al., 2015; Hanline et al., 2012); solo in uno studio sono stati considerati i gruppi sezione con un numero pari a 1.313 (Hestenes et al., 2008).

Inoltre, tutte le ricerche hanno considerato come gruppo di partecipanti molteplici servizi educativi, con un numero variabile da 3 a 47.

Come si evince dalla tabella (*Tab. 1.1*) il costrutto di inclusione è stato studiato focalizzando l'attenzione su differenti aspetti: 9 studi hanno indagato le rappresentazioni degli insegnanti (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn e Beckman, 1998; Secer, 2010; Novachevska, Dimchevska, Pavlovska, Chichevska-Jovanova, Dimitrova-Radojichikj, 2011; Matovic, Spasenovic, 2012; Andresen, 2013; Engstrand, Roll-Pettersson, 2014; Fyssa, Vlachou, Avramidis,

2014; Akalin, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu, Iscen, 2014; Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, Akalin, 2014); 9 studi hanno indagato la qualità delle pratiche inclusive (Ogelman, Secer, 2012; Lieber, Hanson, Beckman, Odom, Sandall, Schwartz, Horn, Wolery, 2000; Hanline, Correa-Torres, 2012; Grisham-Brown, Cox, Grivil, Missall, 2010; Fyssa, Vlachou, 2015; DeVore, Russell, 2007; Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, Akalin, 2013; Mitchell, L., Hegde, A., 2007; Hestenes, L., Cassidy, D., Shim, J., 2008); 2 studi hanno riguardato l'impatto dell'inclusione sullo sviluppo (Lieber et al., 1998; Ogelman et al., 2012); 7 studi hanno preso in considerazione il tipo di atteggiamento delle insegnanti (Engstrand et al., 2014; Fyssa et al., 2014; Andresen, 2013; Novachevska et al., 2011; Lieber et al., 1998; Secer, 2010; Sucuoglu et al., 2014) e 3 studi si sono focalizzati sulla messa a punto di strumenti per la valutazione e l'analisi dell'inclusione (Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir e Akalin, 2014; Grisham-Brown, Cox, Grivil, Missall, 2010; Soukakou, 2012).

Sempre dal quadro generale degli studi considerati si evince come il costrutto di inclusione sia stato indagato attraverso strumenti di diverso tipo, in particolare, 7 studi hanno utilizzato metodi self-report, quali questionari (Engstrand et al., 2014; Novachevska et al., 2011; Secer, 2010; Sucuoglu et al., 2014; Grisham-Brown et al., 2010; Mitchell et al., 2007; Soukakou, 2007); 5 studi hanno utilizzato le interviste (Fyssa et al., 2014; Akalin et al., 2014; Matovic et al., 2012; Grisham-Brown et al., 2010; Lieber et al., 2000); 1 studio ha utilizzato un metodo etnografico attraverso la conduzione di diverse videoregistrazioni (Andresen, 2013); in 1 studio sono state condotte delle osservazioni non partecipanti (Lieber et al., 1998); 1 studio ha presentato un impianto di tipo longitudinale (DeVore et al., 2007); 5 studi infine hanno utilizzato un multi-metodo (Hanline et al., 2012; DeVore et al., 2007; Ogelman et al., 2012; Lieber et al., 1998; Hestenes et al., 2008).

In tutti gli studi esaminati il costrutto di inclusione si riferisce alla compresenza in uno stesso luogo educativo di bambini a sviluppo tipico e bambini che presentano delle atipicità dello sviluppo, al di là delle specifiche disabilità considerate.

All'interno di questa idea condivisa, tuttavia, gli studi si differenziano rispetto alla particolare accezione data di inclusione.

A questo proposito, alcuni studi definiscono l'inclusione come un "ambiente educativo" co-abitato da bambini con disabilità e da bambini senza disabilità. Tale ambiente educativo viene definito inclusivo perché è in grado di garantire una piena socializzazione tra i bambini, porta benefici in entrambi i gruppi di bambini ed è caratterizzato da un sistema di pratiche di qualità interconnesse tra loro (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn, Beckma, 1998; Secer, 2010; Sucuoglu, Karasu, Bakkaloglu, Demir, Akalin, 2014; Soukakou, 2012).

Altri studi definiscono l'inclusione come un "approccio" in grado di garantire pari opportunità a tutti i bambini, con e senza disabilità. L'inclusione viene pensata quindi come un'opportunità di apprendimento rivolta a tutti i bambini, caratterizzata dalla capacità degli insegnanti di facilitare la partecipazione dei bambini con disabilità a tutte le attività che si svolgono nei contesti educativi (Matovic, Spasenovic, 2012; Hestenes, Cassidy, Shim, 2008; Fyssa, Vlachou, 2014).

Infine, ulteriori ricerche definiscono l'inclusione come la "capacità degli insegnanti" di adattare l'ambiente sezione/classe alle esigenze dei bambini con disabilità e di adattare le proprie metodologie e strategie di insegnamento. Tali ricerche attribuiscono molta importanza al tipo di formazione specifica che gli insegnanti ed educatori devono possedere per poter raggiungere il principio dell'inclusione (DeVore, Russell, 2007; Lieber, Hanson, Beckman, Odom, Sandall, Schwartz, Horn, Wolery, 2000; Fyssa, Vlachou, 2015; Mitchell, Hegde, 2007; Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, Akalin, 2013; Engstrand, Roll-Pettersson, 2014; Hanline, Correa-Torres, 2012).

Di seguito saranno presentati i contributi scientifici secondo le 3 lenti di lettura sopra esplicitate: 1) le rappresentazioni, le idee e le credenze degli insegnanti sull'inclusione, 2) qualità dei programmi e delle pratiche inclusive, 3) strumenti elaborati per l'osservazione e la valutazione delle pratiche inclusive.

1.5.1 Rappresentazioni, idee e credenze degli insegnanti sull'inclusione

Degli studi analizzati 9 si propongono, tra gli altri obiettivi, anche quello di indagare le idee delle insegnanti rispetto all'inclusione: orientamenti/atteggiamenti e rappresentazioni (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn e Beckman, 1998; Secer, 2010; Novachevska, Dimchevska, Pavlovska, Chichevska-Jovanova, Dimitrova-Radojichikj, 2011; Matovic, Spasenovic, 2012; Andresen, 2013; Engstrand, Roll-Pettersson, 2014; Fyssa, Vlachou, Avramidis, 2014; Akalin, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu, Iscen, 2014; Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, Akalin, 2014).

Una attenta analisi di queste ricerche mette in evidenza come, in generale, sia possibile rintracciare due diversi livelli di rappresentazioni da parte degli insegnanti. Una vede la focalizzazione sul *singolo bambino*, e prevede un movimento da parte del contesto e dei protagonisti del contesto finalizzato ad "adottare strategie speciali e specifiche per il diverso", l'altra prospettiva di inclusione appare invece centrata *sull'intero gruppo* di bambini e sembra maggiormente finalizzata a "tenere dentro le diversità nel gruppo" e ad individuare una progettualità educativa che possa rispondere a tutte le esigenze dei diversi bambini.

Ad esempio, nello studio pilota di Engstrand e Roll-Pettersson (2014) che ha coinvolto 21 insegnanti prescolari donne appartenenti a 9 nidi e scuole dell'infanzia di Stoccolma, sono state esaminate le relazioni tra le attitudini degli insegnanti nei contesti prescolari verso l'inclusione dei bambini con autismo, la percezione della propria efficacia e le caratteristiche demografiche, come ad esempio, gli anni di esperienza lavorativa e il tipo di formazione di ciascun insegnante.

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati due questionari: *l'Autism Attitude Scale for teachers* (AAST, Olley, 1981) e la versione abbreviata della scala di Bandura (*Teacher Efficacy Scale*, 1997). I risultati evidenziano che gli insegnanti con alti livelli di formazione specifica nell'ambito delle disabilità vedono l'inclusione dei bambini con disabilità in modo più positivo rispetto ai colleghi con minore formazione. In particolare, la maggior parte delle insegnanti, data la formazione specifica sulle disabilità e la maturata esperienza lavorativa nel settore considerano l'inclusione come la *“capacità degli insegnanti di adattare le proprie metodologie e strategie di insegnamento alle abilità dei bambini con disabilità”* evidenziando quindi uno sbilanciamento del fuoco sul bambino disabile.

Sempre in questa linea, dallo studio di Fyssa et al. (Fyssa, Vlachou, Avramidis, 2014), condotto con insegnanti (regolari e di supporto alla classe) di 47 servizi per l'infanzia della Grecia, si evidenzia una idea di inclusione focalizzata sul bambino con disabilità. In particolare dallo studio si evince che gli insegnanti prescolari considerano l'inclusione di bambini con disabilità in classi regolari realizzabile o meno in relazione al livello di funzionamento del bambino. Vale a dire, le insegnanti fanno riferimento, in termini diversi, ad una soglia di competenze minima richiesta per la realizzazione del processo inclusivo. Nello specifico, il successo dell'inclusione dipende, secondo le insegnanti, dal funzionamento, dal comportamento e dalla capacità del bambino disabile di *“assimilarsi”* alle esigenze di una classe considerata *“tipica”*; in questa ottica una vera inclusione nella classe si realizza solo nel momento in cui il bambino con una particolare disabilità riesce a lavorare al passo degli altri suoi coetanei.

A questo riguardo emblematiche sono le parole di alcuni insegnanti: *«L'inclusione nel caso di Niko è possibile perché questo bambino è in grado di funzionare in classe e di stare al passo con quello che succede a differenza di altri casi più difficili che non sono stati inclusi a causa del loro basso potenziale. L'inclusione è, quindi, solo per quei bambini che possono partecipare alle attività di classe e che sono in grado di comunicare con altri bambini. (Intervista 68/ST, pag. 228)»*. Altri insegnanti affermano: *«L'inclusione per me significa che il bambino con disabilità è in grado di lavorare con i suoi coetanei in classe. In realtà il bambino con disabilità, ha già molto aiuto nella sua classe, perché l'insegnante di sostegno non ha il compito di soddisfare le esigenze del bambino, l'insegnante di sostegno sostiene il bambino della classe (Interview 2/RT, pag. 22).*

In altre ricerche, emerge un'idea di inclusione maggiormente focalizzata *sull'intero gruppo di bambini*.

Ad esempio nello studio di Andresen (2013) le domande principali riguardavano il modo in cui i servizi per la prima infanzia possono lavorare per l'inclusione di tutti i bambini e come le relazioni tra i fenomeni di cura, gioco e apprendimento giocano un ruolo nei processi di inclusione. Ha condotto due studi sul campo etnografico in due scuole per l'infanzia norvegesi dall'inizio del 2009 fino al 2012.

L'intento è proprio quello di osservare nel tempo il processo di inclusione, riconoscendo un ruolo attivo e co-costruttivo da parte di tutti i protagonisti del processo: bambini disabili, insegnanti, altri bambini. In questo studio, il materiale videoregistrato relativo alle interazioni che coinvolgevano bambini con disabilità che si dipanavano nelle giornate educative è stato successivamente utilizzato con l'intero gruppo educativo con l'intento di analizzare e riflettere sul processo di inclusione e quindi sui possibili cambiamenti di comportamento da introdurre per potenziare tale processo.

Nella ricerca di Novachevska et al. (Dimchevska, Pavlovska, Chichevska-Jovanova, Dimitrova-Radojichikj, 2011) che ha coinvolto 3 scuole dell'infanzia della Repubblica della Macedonia emerge prevalentemente una idea di inclusione centrata sul gruppo, con una particolare enfasi all'aspetto di conoscenza e di coinvolgimento dei genitori nel servizio e di integrazione dei diversi bisogni dei bambini. In particolare, l'85% degli insegnanti enfatizza che tutti i bambini sono ben accolti all'interno del proprio contesto educativo e che i genitori hanno la possibilità di essere a conoscenza di tutte le attività che i bambini svolgono all'interno della scuola dell'infanzia. Il 97% degli insegnanti inoltre sostiene la convinzione che il processo dell'inclusione necessiti di una integrazione tra i bisogni del singolo bambino e della propria famiglia con i bisogni di tutti gli altri bambini inseriti nel contesto educativo.

Lo studio di Lieber et al. (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn e Beckman, 1998) che ha coinvolto 29 insegnanti prescolari di 23 servizi educativi americani ha indagato in particolare la relazione tra le rappresentazioni degli insegnanti e le loro pratiche. Tra i risultati più interessanti emerge il fatto che gli insegnanti definiscono l'inclusione *come un sistema al quale tutti i bambini, con e senza disabilità, appartengono; tutti sono membri di un gruppo*. Si riportano come esemplificazione di questo orientamento alcune definizioni degli insegnanti: «*Riteniamo che l'inclusione sia un sistema nel quale tutti i partecipanti sono uguali. I nostri bambini non sono mai separati. Sono sempre una parte del tutto*» (pag.93); «*Credo che l'inclusione sia un'esperienza di apprendimento per ciascun bambino, perché il mondo non è fatto di soli bambini a sviluppo tipico*.

Penso che in questo modo i bambini iniziano ad imparare e ad accettare tutti nonostante le differenze» (pag.97).

I risultati hanno rivelato le interessanti differenze rispetto alle credenze degli insegnanti ed una notevole varietà di significati che hanno attribuito al concetto di inclusione.

In particolare, la convinzione predominante di inclusione faceva riferimento al fatto che tutti sono membri del gruppo e che i bambini non sono mai separati (*"Sono tutte parti uguali del tutto"*). Sebbene gli insegnanti fossero coerenti nella loro convinzione che tutti i bambini fossero membri del gruppo, c'erano differenze nelle loro idee rispetto al grado in cui permettevano e rispettavano le scelte individuali per l'attività o il livello di partecipazione.

Nello specifico, gli stessi insegnanti consideravano la loro classe come un gruppo formato da molti individui (una visione pluralistica della cultura della classe: *"Non c'è un solo modo di fare qualcosa"*); per altri insegnanti c'era una norma di gruppo da seguire (una visione "melting pot" della cultura della classe: *"In breve... riteniamo che si adatti bene alla nostra classe"*).

Per quanto riguarda le credenze degli insegnanti sui benefici per i bambini in via di sviluppo tipico, sono emerse tre diverse idee: 1) apprendere empatia, tolleranza e compassione per gli altri; 2) imparare ad aiutare gli altri ad assumere un ruolo di insegnante, 3) promuovere la comprensione e l'accettazione della diversità.

Sebbene ci fosse un generale accordo sul fatto che l'inclusione promuovesse la comprensione e l'accettazione della diversità, c'erano differenze tra le credenze degli insegnanti su ciò che dovevano fare per promuovere quell'apprendimento: cancellare le differenze (le differenze tra i bambini dovrebbero essere ridotte al minimo); affrontare le domande dei bambini sulle differenze, esplicitare le differenze.

Infine, riferendosi ai benefici per i bambini con disabilità, gli insegnanti hanno pensato che questi ultimi avrebbero potuto acquisire abilità cognitive, linguistiche e sociali attraverso l'osservazione, la modellazione e l'interazione con coetanei più competenti.

Un aspetto importante emerso da questo studio è stata la notevole varietà di significati delle credenze degli insegnanti sull'inclusione; inoltre gli Autori hanno anche esaminato quali sono le pratiche educative che gli insegnanti stessi mettono in atto all'interno delle sezioni individuando come ci fossero anche a livello di strategie e pratiche tante differenze.

Nello studio di Akalin et al. (Akalin, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu, Iscen, 2014), sono indagate le opinioni di 40 insegnanti prescolari dell'Ankara appartenenti a 14 servizi prescolari pubblici.

I risultati evidenziano alcuni aspetti interessanti, in particolare emerge l'enfasi sull'aspetto della cooperazione tra bambini come risorsa: *"Credo che gli altri bambini della classe, a sviluppo*

tipico, stiano crescendo molto rispetto all'inizio dell'anno. Voglio dire che... quando il bambino disabile non riesce a prendere un sacchetto o una bottiglia, gli altri compagni corrono ad aiutarlo e quando non riesce a trascinare la sua sedia, gli altri lo aiutano. Voglio dire...c'è una grandissima collaborazione" (pag. 46). Secondo un altro insegnante: *"Lei (bambina con bisogni speciali) pian piano viene fuori dal suo guscio e le sue amiche fanno di tutto per aiutarla. Ha iniziato a fidarsi dei suoi amici, infatti adesso è più aperta... Penso che lei abbia iniziato a superare lentamente il suo problema..."* (pag. 46).

Nello studio di Matovic e Spasenovic (2012) gli insegnanti serbi, pur condividendo l'idea che il gruppo composto da bambini con e senza disabilità rappresenti una risorsa e un contesto di apprendimento e di sviluppo per tutti, riportano di non possedere le adeguate competenze e di non aver avuto una buona formazione per poter lavorare con classi integrate; tali risultati trovano conferma anche in studi precedenti svolti sempre nel territorio serbo (Procena, Kapaciteta, 2010).

Nella ricerca di Mitchell e Hegde (2007), emerge un quadro articolato degli atteggiamenti degli insegnanti sulle pratiche inclusive, indagate attraverso uno strumento self-report (*In-service Teacher Self-report Survey, ITSRS*, Mitchell, 2002). In particolare, la maggior parte degli insegnanti (76%) riferisce di essere favorevole all'inclusione dei bambini con disabilità nelle classi regolari perché in questo modo si promuove lo sviluppo di ciascun bambino presente nel gruppo classe proprio attraverso il contatto quotidiano tra pari.

Gli insegnanti esprimono inoltre che un *ulteriore sostegno* da parte di un educatore/insegnante sarebbe efficace all'inclusione. Altri insegnanti (24%) affermano invece che sarebbe opportuno inserire nelle classi regolari solo i bambini con lievi disabilità in modo che questi ultimi non disturbino (disrupt pag. 360) molto l'ambiente di apprendimento naturale. Infine, rispetto al *livello di preparazione* la maggior parte degli insegnanti (30%) riferisce di non possedere una adeguata preparazione per poter lavorare con bambini disabili e la necessità di conoscere un maggior numero di strategie adeguate per lavorare con bambini che presentano varie tipologie di disabilità, andando a confermare il dato presente in letteratura.

Nello studio di Fyssa et al. (Fyssa, Vlachou e Avrimidis, 2014) emergono interessanti elementi di "criticità" riportati dagli insegnanti rispetto all'inclusione. L'opinione emergente evidenzia, infatti, come il processo di inclusione sia abbastanza difficile da realizzarsi e come quest'ultimo sia molto legato al tipo di disabilità implicato; in particolare gli insegnanti intervistati esplicitano che solo raramente i bambini con disabilità vengono coinvolti dagli altri bambini per sviluppare giochi di tipo cooperativo; solitamente infatti i bambini con disabilità tendono a giocare da soli.

Nei casi in cui i bambini con disabilità erano presenti durante le attività di gioco libero, gli insegnanti si sono concentrati anche sui modi in cui i bambini interagivano con il materiale didattico fornito.

In particolare, il 74,3% (N = 52) degli insegnanti partecipanti ha menzionato che i bambini con disabilità si sono impegnati in una certa misura con materiali come puzzle, costruzioni o pasta modellante.

Le idee degli insegnanti indicavano che, sebbene i bambini disabili potessero essere coinvolti fisicamente o verbalmente con materiali di apprendimento, i loro comportamenti non erano diretti all'obiettivo (ad esempio, il bambino mostra comportamenti ripetitivi o guarda oggetti o semplicemente tiene materiali).

In un altro studio (Sucuoglu, Karasu, Bakkaloglu, Demir, Akalin, 2013) vengono indagati gli atteggiamenti che gli insegnanti di alcune scuole dell'infanzia hanno nei confronti dell'inclusione.

Alla ricerca hanno partecipato 30 insegnanti prescolari che operano in diversi servizi educativi dell'Ankara. I ricercatori per rilevare gli atteggiamenti degli insegnanti hanno utilizzato lo strumento *Opinions Relative to Integration of students with Disabilities* (ORI; Antonak, Larivee, 1995), mentre per rilevare i livelli di conoscenza che gli insegnanti hanno delle pratiche inclusive, hanno utilizzato l'*Inclusion knowledge test* (IKT). I risultati mostrano che la gamma dei punteggi degli insegnanti verso l'inclusione varia tra 44 e 73, indicando quindi che i loro atteggiamenti sono "neutrali", vale a dire non particolarmente negativi e nemmeno particolarmente positivi. Il quadro dei risultati evidenzia che il 93,3% degli insegnanti ha riportato che per lavorare in classi inclusive non è necessario avere una formazione specifica e il 73,3% ritiene che per insegnare a bambini con disabilità non si debba stravolgere la propria strategia educativa. Alcuni degli insegnanti (26%) hanno mostrato sentimenti ambivalenti rispetto ai possibili effetti dell'inclusione, mentre l'80% si è mostrato in "disaccordo" o "fortemente in disaccordo" quando gli viene chiesto se l'inclusione può contribuire allo sviluppo dell'indipendenza dei bambini con disabilità.

Dalla ricerca di Akalin et al. (Akalin, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu, Iscen, 2014), si evidenzia molto scetticismo da parte degli insegnanti verso l'inclusione dei bambini con disabilità nelle classi regolari data la mancanza di conoscenze e competenze adeguate rispetto alla capacità di gestire classi integrate. Ecco le parole di un insegnante: "*Quando penso ai miei metodi, io penso che non sono efficienti...perché... io non ho conoscenze...*" (pag. 48).

Da questo punto di vista interessante è lo studio di Secer, (2010) che si propone di esaminare le differenze tra gli atteggiamenti degli insegnanti di scuola dell'infanzia verso l'inclusione prima e dopo aver frequentato un corso di formazione su bambini con bisogni educativi

speciali. Alla ricerca hanno partecipato 66 insegnanti (55= donne, 11= uomini) provenienti da 33 scuole dell'infanzia della Turchia. Gli atteggiamenti degli insegnanti sono stati rilevati attraverso la scala *Mainstreaming* (Antonak and Larrivee, 1995). Il programma di formazione, eseguito in 6 sessioni nell'arco di 5 giorni a settimana per un tempo totale di 30 ore, è composto da 8 argomenti: *bambini con bisogni educativi speciali; significato di inclusione; individuazione e valutazione di bambini con bisogni educativi speciali; posizionamento efficace; programmi educativi individualizzati e la loro preparazione per poter lavorare in gruppo; modifica degli atteggiamenti degli insegnanti verso i bambini con bisogni educativi speciali; importanza del coinvolgimento delle famiglie; servizi di supporto*. Tra i principali risultati è emerso che tra il pre-test e il post-test non ci sono differenze significative tra i primi due fattori della scala (*controllo dell'aula e le opinioni sull'inclusione; competenze percepite degli insegnanti in classe*). In particolare non si sono rilevate differenze nel criterio "*controllo dell'aula*" nel senso che gli insegnanti pensano di poter gestire classi integrate sia prima che dopo aver frequentato il corso. Sono state rilevate invece differenze significative relative a "*vantaggi dell'inclusione*" in quanto al termine del corso gli insegnanti mostrano di avere opinioni più positive sull'inclusione dei bambini con disabilità nelle sezioni regolari, rispetto alla fase precedente il corso. Un'ulteriore differenza significativa è stata rilevata nella seguente voce: "*competenze percepite degli studenti con bisogni educativi speciali*". A tale proposito, gli insegnanti alla fine del corso pensano che i bambini con bisogni educativi speciali, una volta inseriti in contesti inclusivi, possano sviluppare adeguate competenze.

1.5.2 Qualità dei programmi e delle pratiche inclusive

Tra gli studi individuati, alcuni si sono focalizzati sulle pratiche inclusive utilizzate dagli educatori ed insegnanti in contesti educativi prescolari (Ogelman, Secer, 2012; Lieber, Hanson, Beckman, Odom, Sandall, Schwartz, Horn, Wolery, 2000; Hanline, Correa-Torres, 2012; Grisham-Brown, Cox, Grivil, Missall, 2010; Fyssa, Vlachou, 2015; DeVore, Russell, 2007; Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, Akalin, 2013; Mitchell, L., Hegde, A., 2007; Hstenes, L., Cassidy, D., Shim, J., 2008).

Alcuni studi in questa direzione avevano l'obiettivo di confrontare contesti inclusivi verso non inclusivi (definiti in base alla presenza o meno di bambini con disabilità) in rapporto ad alcuni indicatori di Qualità dei servizi (Grisham-Brown et al., 2010; Hstenes et al., 2008; Hanline et al., 2012; Ogelman et al., 2012).

In altri studi, invece la qualità delle pratiche inclusive viene studiata valutando gli effetti positivi su diverse aree di sviluppo dei bambini, sia per i bambini con atipicità che per i bambini a sviluppo tipico (Lieber et al., 1998).

Queste ricerche hanno messo in evidenza diversi vantaggi per lo sviluppo di tutti i bambini riguardo ai comportamenti prosociali, alle abilità interpersonali, alla gestione della rabbia, agli episodi di conflitto e ai comportamenti aggressivi.

In altri contributi, condotti in anni più recenti, invece, i ricercatori si sono proposti di valutare le pratiche e le attività messe in atto quotidianamente nei contesti ritenuti inclusivi attraverso alcuni indicatori specifici dell'inclusività (Fyssa et al., 2014; Mitchell et al., 2007; Fyssa et al., 2015; DeVore et al., 2007). Questi studi tendono a privilegiare metodologie osservative e descrittive che consentono di valutare le pratiche nei contesti e parallelamente di mettere a punto sistemi di codifica osservativi utili agli insegnanti.

Tra questi studi, se ne rintracciano alcuni che utilizzano scale che valutano pratiche relative a specifici settori del curriculum come alfabetizzazione, matematica e scienze (ad es. Scale di valutazione dell'ambiente per la prima infanzia, Harms et al., 1998; 2005).

La ricerca di Grisham-Brown, Cox, Gravil e Missall (2010) si è proposta di analizzare le caratteristiche principali delle pratiche inclusive adottate dagli insegnanti di diversi servizi educativi del Kentucky che hanno aderito alla quarta edizione dell'iniziativa KIDS NOW (2004-2005), un'iniziativa che aveva come obiettivo primario quello di garantire delle coordinate di qualità ai servizi educativi. I programmi analizzati dai ricercatori sono in tutto 66 (33 inclusivi, 33 non inclusivi). Lo scopo di questo studio è quello di esaminare la *qualità globale dei programmi di cura ed educazione* che gli insegnanti utilizzano sia con bambini con disabilità che senza, la *qualità dell'ambiente di linguaggio ed alfabetizzazione* e *variabili strutturali*, quali il *livello di formazione degli insegnanti*, il *rapporto tra bambini ed educatori* e il *livello di istruzione del responsabile della struttura*. Tali programmi vengono studiati attraverso diverse tecniche di indagine: a) *Director interview*, un'intervista telefonica che dura dai 15 ai 30 minuti caratterizzata da 53 domande sia a risposta multipla che aperta volte a raccogliere informazioni sui programmi, sugli insegnanti, sui bambini e sulla partecipazione delle famiglie alle iniziative scolastiche; b) *Teacher characteristics*, un questionario volto a rilevare le informazioni demografiche di insegnanti ed operatori; c) *Observational instruments*, tra questi vi erano l'*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised* (ECERS-R, Harms, Clifford, & Cryer, 2003) e l'*Early Language and Literacy Classroom Observation* (ELLCO; Smith, Dickinson, Sangeorge, & Anastasopoulos, 2002). Ogni classe partecipante alla ricerca è osservata per un periodo compreso tra le 2 e le 4 ore. Nello specifico, L'ECERS-R è utilizzato per valutare la qualità globale dei contesti educativi ed è uno strumento

osservativo composto da 43 items suddivisi in 7 subscale: *spazio e arredamento, ragionamento, routines, attività, interazioni, struttura dei programmi e rapporto famiglia-scuola*. L'ELLCO invece viene utilizzato per osservare le opportunità di linguaggio che gli ambienti classe offrono. Dai risultati si evidenzia che i servizi educativi che accolgono bambini con disabilità mettono in atto pratiche inclusive di qualità che presentano un punteggio più alto nello strumento ECERS-R, rispetto ai servizi di tipo non inclusivo. È emerso infatti che un contesto inclusivo crea uno spazio più accessibile sia ai bambini con disabilità che senza e presenta un'attrezzatura per i giochi adatta alle esigenze di tutti. Inoltre i contesti inclusivi presentano un punteggio più alto nella sottoscala del "linguaggio e del ragionamento" proprio perché le pratiche inclusive adottate sono basate sulla stimolazione della comunicazione. Infine i contesti inclusivi, nelle sottoscale "attività" e "struttura dei programmi" dell'ECERS-R, presentano un punteggio più alto rispetto ai contesti non inclusivi e questo dimostra che nelle classi integrate i bambini sono esposti ad una varietà di giochi e attività sia per gli spazi interni che esterni.

Anche rispetto all'utilizzo dell'ELLCO, emerge che i contesti inclusivi a differenza dei contesti non inclusivi promuovono più occasioni di accesso ai libri e alla lettura di questi ultimi.

Nel già citato studio di Fyssa et al. (Fyssa, Vlachou e Avramidis, 2014) che ha coinvolto 77 insegnanti greci appartenenti a 47 servizi educativi, sono state analizzate le pratiche inclusive messe in atto nei servizi educativi coinvolti (Tab. 1.2).

Tab. 1.2 Strategie educative comuni (tratto da Fyssa et al., 2014).

Strategie	N	% (frequenza delle strategie comunemente utilizzate dagli insegnanti per facilitare l'impegno dei bambini)
<i>Differenti supporti didattici</i>		
Promuovere il comportamento verbale, fare domande, ricordare, spiegare le istruzioni	25/48	52.1
Differenziare il ritmo, il tempo e il livello delle istruzioni di consegna	22/48	45.8
Fornire una guida strutturata	19/48	39.6

Strategie	N	% (frequenza delle strategie comunemente utilizzate dagli insegnanti per facilitare l'impegno dei bambini)
<i>Disposizioni degli spazi</i>		
Scelta delle attività	11/48	22.9
Impostazione di attività di gruppo e assegnazione di ruoli ai bambini	10/48	20.8
Selezione e / o adattamento dei materiali di apprendimento	5/48	10.4

Per quanto riguarda le modifiche riportate, la Tabella (Tab. 1.2) illustra le strategie che gli insegnanti hanno usato più frequentemente in relazione al loro supporto didattico verso i bambini con disabilità, vale a dire: chiedere verbalmente, porre domande e ricordare o spiegare le istruzioni usando un vocabolario facilmente comprensibile; differenziare il ritmo, il tempo e il livello delle istruzioni di consegna; fornire una direzione sistematica e strutturata.

Per quanto riguarda le disposizioni dello spazio adottate, le seguenti sono state spesso segnalate per corrispondere alle abilità e agli interessi dei bambini: fornire materiali selezionati e pensati dagli insegnanti e / o adattivi (ad es. Materiali di apprendimento attraenti); selezionare le attività appropriate per far partecipare i bambini (ad es., gioco libero) e regolare le attività di classe (ad esempio, adottando modalità ludiche di apprendimento); e impostare attività di gruppo e assegnare ruoli ai bambini: *"Ad esempio, un simbolo che uso è il tamburello o una canzone particolare. Quando ascoltano quella canzone significa che è ora di mettere da parte le nostre cose e prepararsi per andare avanti. Questo è molto importante perché rende più facile passare alla prossima attività."* (Intervista 47 / RT).

In un altro studio (Mitchell, Hegde, 2007) che ha coinvolto 35 insegnanti prescolari donne appartenenti a servizi educativi degli Stati Uniti con un'età compresa tra i 20 e i 71 anni, sono state indagate le relazioni tra i livelli di conoscenza degli insegnanti e le loro opinioni sulle pratiche inclusive considerate evolutivamente appropriate (DAP, *developmentally appropriate practices*). Gli insegnanti sono invitati a compilare 3 questionari, due focalizzati sulla valutazione delle credenze degli insegnanti inerenti le pratiche inclusive (*The teacher Belief Scale, TBS*, Charlesworth, Hart, Burts & Hernandez, 1991; *Instructional Activities Scale, IAS*, Charlesworth et

al., 1993; Hart, 1990) ed uno volto a rilevare gli atteggiamenti degli insegnanti verso il lavoro con bambini disabili (*In-service Teacher Self-report Survey, ITSRS*, Mitchell, 2002).

I risultati mostrano che non ci sono delle relazioni significative tra le credenze e le pratiche degli insegnanti in materia di DAP.

I punteggi delle idee degli insegnanti variavano da 50 a 131, mentre il punteggio delle pratiche dichiarate variava tra 91 e 114. C'era una correlazione significativa ($r = .38$, $p = .05$) tra le credenze e le pratiche dichiarate dagli insegnanti in servizio, ciò indica che gli insegnanti seguono le loro convinzioni sulla DAP e la usano nella loro pratica quotidiana in classe. Tuttavia, vale la pena notare che si tratta di autovalutazioni fatte dagli insegnanti stessi.

Inoltre, non sono state rilevate differenze tra le credenze e le pratiche messe in atto dagli insegnanti in base alla formazione ricevuta. Si è rilevata inoltre una significativa correlazione tra i livelli di conoscenza degli insegnanti delle pratiche inclusive e gli atteggiamenti in materia di inclusione. Per quanto riguarda il *tipo di supporto*, la maggior parte degli insegnanti (52%) esprime l'idea che una formazione "hands-on" sarebbe utile per la realizzazione di una classe inclusiva perché fornisce varie strategie educative opportune per lavorare con bambini che presentano diversi tipi di disabilità (bambini con autismo, bambini non vedenti, bambini non udenti). In particolare i partecipanti ritengono molto importante sia un aumento del personale interno, sia un maggior confronto con figure specialistiche esterne (personale aggiuntivo, cooperazione con specialisti ecc).

Interessante, ai fini dell'analisi delle pratiche inclusive, è anche un'altra ricerca (Hestenes, Cassidy, Shim, 2008) che propone 2 studi di comparazione tra contesti definiti inclusivi e non inclusivi, in particolare gli autori intendono indagare eventuali differenze qualitative riferite alle interazioni insegnante-bambino. Per esaminare la qualità globale degli ambienti inclusivi e non inclusivi è stato utilizzato l'ECERS-R, mentre per la valutazione dell'interazione tra insegnante e bambino, è stato utilizzato il *Teacher Child Interaction Scale* (TCIS, Farran & Collins, 1996), una misura video-osservativa progettata per codificare la qualità, la quantità e l'appropriatezza delle interazioni tra gli insegnanti e i bambini. Sono state videoregistrate diverse sessioni di gioco libero per 30 minuti e durante le registrazioni degli stessi, i ricercatori hanno preso nota di alcuni comportamenti degli insegnanti che ritenevano salienti. Sono stati individuati 11 tipi di comportamento: *coinvolgimento fisico*, *coinvolgimento verbale*, *reattività*, *interazione nel gioco*, *comportamento dell'insegnante*, *controllo delle attività*, *direttività nelle richieste*, *tipi di attività*, *dichiarazioni positive*, *dichiarazioni negative*, *definizione degli obiettivi*.

Per il primo studio i dati sono stati raccolti in 1.313 classi prescolari del Nord Carolina. Nello specifico, in 459 classi (35%) vi era almeno un bambino con una disabilità, mentre in 854 classi (65%) non c'erano bambini con disabilità. I ricercatori hanno compilato per ciascuna aula

partecipante l'ECERS-R con un'osservazione di 3-4 ore per ciascun'aula. I risultati hanno mostrato che le classi prescolari inclusive (459) avevano un punteggio più alto di qualità (*attività, materiali, lingua, interazioni?* – ECERS-R) rispetto alle aule non inclusive (854). Per quanto riguarda invece la relazione tra insegnante e bambino, i risultati non hanno mostrato differenze statisticamente significative tra le classi inclusive e quelle non inclusive.

Al secondo studio invece hanno partecipato 72 insegnanti prescolari appartenenti a 24 aule non inclusive e 20 aule inclusive e sono stati utilizzati gli stessi strumenti citati prima.

A differenza del primo studio, i risultati hanno indicato che le classi inclusive e quelle non inclusive non differiscono nel loro punteggio di qualità totale dell'ECERS-R, mentre in riferimento alla relazione insegnante-bambino, si evidenzia che i contesti inclusivi sono caratterizzati da una maggiore frequenza di interazioni e da un più elevato livello di qualità delle medesime.

La differenza di punteggio tra il primo e il secondo studio rispetto alla qualità delle aule inclusive e non inclusive, può essere spiegata, secondo i ricercatori, con l'ampiezza del campione, in quanto nel secondo studio il gruppo dei partecipanti è molto più piccolo rispetto al primo. Inoltre, una differenza di punteggio potrebbe essere attribuita ad una criticità relativa agli strumenti utilizzati, proprio perché sia nel primo che nel secondo studio sono stati utilizzati gli stessi strumenti, non ritenendo opportuno aggiungerne degli altri.

Un'altra ricerca (Fyssa, Vlachou, 2015) che ha coinvolto 52 bambini con un'età compresa tra i 4 e i 6 anni e 96 insegnanti appartenenti a servizi educativi greci è stata indagata la qualità delle pratiche per supportare l'inclusione di bambini con disabilità nelle classi prescolari attraverso l'*Inclusive Classroom Profile* (ICP, Soukakou, 2007). Le politiche di inclusione della Grecia si basano su 3 criteri definiti da due associazioni che si occupano di educazione speciale di bambini (DEC, Council for Exceptional Children; NAEYC, National Association for the Education of Young Children): *l'accesso, la partecipazione e i supporti*. “L'accesso” si riferisce alla necessità di rimuovere barriere fisiche e strutturali attraverso l'offerta da parte dei servizi alle famiglie di molteplici modi per promuovere sia l'apprendimento che lo sviluppo del bambino; per “partecipazione” si intende la capacità dei servizi di progettare ed attuare progetti individualizzati che migliorano il senso di appartenenza del bambino con bisogni speciali al gruppo; infine, con “supporti” ci si riferisce a tutti i servizi che sono necessari per supportare tutti le figure educative adulte coinvolte nel processo di inclusione, come ad esempio le opportunità di sviluppo professionale per educatori ed insegnanti. L'ICP è una scala basata su 7 punti Likert, dove 1 indica una bassa qualità, ossia le pratiche vengono considerate come dannose o altamente inadeguate, mentre 7 indica un'ottima qualità e quindi le pratiche promuovono l'inclusione favorendo contemporaneamente l'individualizzazione. Questo strumento comprende in tutto 11 item tra i

quali: *adattamento dello spazio e dei materiali; coinvolgimento degli adulti nelle interazioni tra pari; guida degli adulti nel gioco dei bambini; risoluzione del conflitto; appartenenza; interazioni socio-comunicative tra adulti e bambini; supporto per la comunicazione sociale; adattamento delle attività in gruppo; transizioni tra le attività; feedback; pianificazione e monitoraggio dei bisogni e degli obiettivi individuali di ciascun bambino*. I risultati mostrano che i bambini con disabilità che frequentano servizi educativi inclusivi esperiscono pratiche che garantiscono in misura maggiore, rispetto ai servizi non inclusivi, lo sviluppo dell'autonomia di tutti i bambini e più occasioni di interazioni e relazioni di qualità tra adulti e tra adulti e bambini.

Rispetto a quanto affermato, un altro interessante studio (Hanline, Correa-Torres, 2012) ha indagato le dinamiche relazionali e interattive all'interno dei contesti inclusivi.

Alla presente ricerca hanno partecipato 3 bambini con disabilità con un'età compresa tra i 3 e i 5 anni, 7 senza disabilità con un'età compresa tra i 4 e i 5 anni e 8 insegnanti. I ricercatori hanno condotto delle interviste ai bambini senza disabilità ed hanno effettuato delle osservazioni dirette dell'intero gruppo sezione per rilevare la natura delle interazioni sociali. In particolare, lo scopo delle interviste è quello di capire quali sono le percezioni dei bambini circa le interazioni sociali che instaurano con i bambini con disabilità, mentre l'intento delle osservazioni è quello di capire come avvengono le relazioni tra bambini e tra bambini e adulti e capire quali sono le strategie e le pratiche che gli adulti mettono in atto in sezione. Grazie alla metodologia utilizzata, i ricercatori hanno riscontrato che i bambini con disabilità instaurano delle interazioni sociali con gli adulti della sezione in misura maggiore rispetto agli altri bambini e la natura di queste era perlopiù di assistenza e di aiuto. Tuttavia gli adulti durante le giornate educative, tendono a creare diverse occasioni di interazioni tra pari mettendo a disposizione adeguato materiale di gioco. Nelle interazioni tra pari solitamente un adulto è sempre presente per incoraggiare il bambino con disabilità ad impegnarsi nell'interazione con l'altro, e questo accade perlopiù nei momenti di gioco libero. In questa ricerca, è stata inoltre possibile un'analisi qualitativa dei percorsi dei singoli bambini. È stato rilevato che per la maggior parte delle volte, gli adulti tendono ad interagire con i bambini con disabilità per raggiungere determinati obiettivi di apprendimento (vedi pag. 115).

Per quanto riguarda le strategie che gli educatori utilizzano per facilitare le opportunità di interazioni sociali, i ricercatori hanno individuato 3 diversi approcci: la piena partecipazione dei bambini con disabilità alle attività di tutti i bambini, il modeling ed il tutoring.

Rispetto al primo approccio, si è evidenziato che i bambini con disabilità partecipano a tutte le attività che sono organizzate nel servizio. Un insegnante infatti afferma: *«Ci disponiamo attorno al tavolo per parlare di ciò che abbiamo fatto la sera prima... Ognuno dovrebbe contribuire. Questo è per far sentir tutti come parte di un gruppo»* (pag.117).

L'approccio del modeling si riferisce al fatto che gli adulti affidano il compito ai bambini senza disabilità di fungere da modello per i bambini con disabilità, stimolando così maggiori occasioni di interazione. Infine, l'approccio del tutoring è caratterizzato dal fatto che gli adulti attribuiscono l'aggettivo "helpers" ai bambini senza disabilità, in modo che questi si prendono cura dei bambini con disabilità; in particolare li aiutano nelle attività dove è richiesto un alto livello di autonomia.

In un altro studio qualitativo (DeVore e Russell, 2007) è stato indagato come i servizi educativi partecipanti hanno modificato l'impostazione educativa da "*servizio regolare*" a "*servizio integrato*" modificando di conseguenza anche i propri ruoli all'interno dei servizi per riuscire a promuovere l'inclusione, al fine di accogliere i bisogni e le aspettative delle famiglie. Nello specifico, le domande guida del presente studio sono le seguenti: Quali sono le azioni messe in atto dai servizi educativi per implementare il processo di inclusione dei bambini con disabilità con un'età compresa tra i 3 e i 4 anni inseriti in una scuola dell'infanzia degli Stati Uniti? Quali pratiche inclusive messe in atto dagli insegnanti sostengono l'implementazione del processo di inclusione dei bambini? Per rispondere alle domande della ricerca, gli autori hanno utilizzato un multi metodo basato sulla Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) e sui principi della ricerca-azione. La ricerca è durata 2 anni ed in questo lasso temporale i ricercatori hanno condotto delle interviste a 7 educatori speciali e regolari del servizio educativo scelto. Dopo le interviste, i ricercatori hanno condotto in una sezione di 12 bambini 8 osservazioni non partecipanti e condotto 2 focus group con educatori speciali, regolari e altri professionisti della scuola dell'infanzia. Nello specifico, le interviste semi-strutturate sono durate massimo 2 ore e lo schema centrale verteva su due domande: *Chi era coinvolto nel processo di inclusione e quali erano i ruoli? Quali azioni inclusive sono state messe in atto per promuovere l'implementazione del processo inclusivo?* Tutte le interviste sono state registrate e successivamente trascritte. Durante le osservazioni invece i ricercatori hanno preso nota delle pratiche inclusive che gli insegnanti hanno messo in atto. I principali risultati mostrano che le pratiche inclusive di qualità si basano su 3 dimensioni: 1) soddisfare le richieste poste dalle famiglie per la creazione di servizi integrati; 2) ristrutturare i ruoli degli insegnanti per far sì che l'inclusione abbia successo; 3) facilitare la transizione dei bambini alla scuola dell'infanzia. Rispetto al primo punto, diverse famiglie hanno espresso il desiderio di creare servizi educativi integrati per offrire la possibilità ai propri figli aventi delle disabilità di godere di pari opportunità. Per quanto riguarda il cambiamento dei ruoli degli insegnanti, nel momento in cui sono stati realizzati servizi educativi integrati, gli insegnanti regolari e gli insegnanti di sostegno hanno iniziato a lavorare all'interno della stessa aula, non più in aule separate. I rispettivi insegnanti hanno imparato quindi a riconoscere le competenze reciproche e con il passare del tempo si è creato un

ambiente basato su forte senso della fiducia e piena collaborazione. Infine, rispetto alla transizione nido-scuola dell'infanzia, gli insegnanti regolari e gli insegnanti di sostegno hanno organizzato diverse attività (visite alla scuola dell'infanzia, routine del pranzo svolta nella scuola dell'infanzia, etc).

Nello studio di Lieber et al. (2000), vengono analizzate le diverse pratiche inclusive, enfatizzando fattori che facilitano l'inclusione.

In particolare, i ricercatori hanno condotto interviste semi strutturate ad insegnanti, sia di educazione speciale che di educazione regolare e ai coordinatori di 18 scuole pubbliche. Le interviste sono state condotte per delineare come l'inclusione si è realizzata all'interno di ciascun programma indagato e per capire quali sono i fattori che facilitano o che ostacolano lo sviluppo di pratiche inclusive prescolari. Dallo studio emergono due tipologie di pratiche inclusive, una appartiene al livello della classe specifica e un'altra riferita al sistema scolastico in generale. Rispetto all'inclusione di primo tipo un esempio presente in alcuni programmi prescolari è il modello "buddy class", ossia, nello svolgimento di tutte le attività di routine, ogni bambino avente una disabilità è affiancato da un proprio compagno di classe. Rispetto all'inclusione riferita ad un livello sistemico, un criterio di pratiche inclusive previste dai programmi è il grado di collaborazione tra più distretti scolastici.

I fattori che vengono considerati come facilitatori dell'implementazione dei programmi inclusivi prescolari, sono i seguenti 6: *il personale chiave, la visione condivisa, l'impatto delle politiche statali e nazionali, il training e i supporti esterni, l'organizzazione della struttura e l'influenza della comunità* (Tab. 1.3).

Tab. 1.3 Fattori facilitatori (tratto da Lieber et al., 2000).

<i>Fattori facilitatori</i>	<i>Descrizione</i>
Personale	L'influenza di una persona specifica o persone impiegate dal programma su pratiche inclusivi. L'influenza può essere in corso, può essere scatenata da un evento (ascoltare una presentazione), può essere scatenata da esperienze precedenti, o può svanire (ad esempio, un leader carismatico i cui interessi si rivolgono a una nuova innovazione).
Visione condivisa	La trasformazione del concetto di inclusione che si verifica nel tempo tra coloro che progettano, forniscono o utilizzano un'istruzione inclusiva in modo che includa le opinioni di tutti i partecipanti.

<i>Fattori facilitatori</i>	<i>Descrizione</i>
Impatto delle politiche Statali e Nazionali	Politiche stabilite da autorità nazionali (Head Start o OSEP) o agenzie statali che influenzano le pratiche che si verificano nei programmi locali. Esempi di queste influenze sono le disposizioni LRE di P.L. 94-142, il mandato iniziale "10%" per i bambini con disabilità e l'emanazione degli amministratori a livello statale o regionale o l'applicazione delle politiche a livello di classe.
Training e support esterno	Qualsiasi somma di denaro, formazione, altro tipo di supporto o riconoscimento speciale oltre al normale denaro del programma o supporto associato all'avvio di un servizio
Organizzazione della struttura	Strutture esistenti all'interno di un distretto e tra diverse agenzie in modo che le persone possano comunicare, collaborare e condividere risorse. Ciò include accordi di interazione formale.
Comunità	Influenza esercitata dai membri della comunità (ad es. Famiglie) che non sono dipendenti del distretto scolastico o di altre agenzie come Head Start.

Il personale chiave è stato considerato come il fattore che maggiormente influenza in modo positivo lo sviluppo dei programmi inclusivi. Gli insegnanti e il personale dei servizi scelti venivano considerati infatti come “strumentali” alla facilitazione di pratiche inclusive in classe.

Un secondo fattore considerato come funzionale allo sviluppo dell'inclusione è il possedere una visione condivisa. Diversi servizi coinvolti nella ricerca hanno sottolineato l'importanza di una visione condivisa, intesa come fondamentale per lo sviluppo di pratiche inclusive di qualità. Solo un servizio educativo coinvolto nella ricerca non è riuscito a sviluppare una visione condivisa. A tale proposito un insegnante infatti afferma: *«Credo che l'integrazione non sia come noi la facciamo. C'è una grande porzione della giornata in cui ognuno rimane nella sua classe.»* (pag. 94).

Rispetto all'impatto delle politiche statali e nazionali, si evidenzia l'importanza di considerare le politiche esistenti in quanto linee-guida per tutte le pratiche educative inclusive che si possono mettere in atto.

Il quarto fattore ritenuto importante, il training e il supporto esterno, si riferisce all'importanza dei workshop e della formazione da parte di varie università, attraverso la quale il personale educativo è venuto a conoscenza del funzionamento di altri programmi inclusivi risultati efficaci.

Il fattore *organizzazione della struttura* si riferisce principalmente al fatto che ai bambini con disabilità vengono forniti programmi di assistenza all'infanzia oltre ad una assistenza di personale qualificato rispetto ai corsi di educazione speciale.

Infine, il fattore *comunità* si riferisce al ruolo della partecipazione delle famiglie per la realizzazione dei programmi inclusivi.

Infine, altri studi si sono occupati di indagare l'*impatto* che le pratiche inclusive hanno sullo sviluppo del bambino.

Ad esempio, Ogelman e Secer (2012) hanno osservato due servizi prescolari in Turchia, uno definito “inclusivo” e l’altro “non inclusivo”. Lo scopo dei ricercatori era quello di capire quali fossero gli effetti dell’educazione inclusiva osservabili nelle relazioni che i bambini con disabilità erano in grado di instaurare con gli altri bambini del gruppo sezione. Allo studio hanno partecipato due gruppi di bambini provenienti da 10 asili della Turchia (6 inclusivi e 4 non inclusivi). Il primo gruppo dei partecipanti è costituito da bambini a sviluppo tipico con un’età compresa tra i 5 e i 6 anni mentre il secondo gruppo dei partecipanti era costituito da 101 bambini a sviluppo tipico con un’età compresa tra i 5 e i 6 anni. Per ogni classe di servizio educativo considerato c’era almeno un bambino con bisogni educativi speciali. È stato utilizzato il questionario *The Child Behaviour Scale* (Ladd, Profilet, 1996), una scala volta a valutare le relazioni che i bambini prescolari instaurano con i pari. È una scala composta da 6 sottoscale e 44 item in totale. Le sottoscale sono le seguenti: *aggressività con i pari; comportamenti pro sociali con i pari; comportamenti asociali con i pari; ansia; esclusione; iperattività-distraibilità*. Attraverso l’osservazione e la somministrazione del questionario i ricercatori hanno rilevato che le pratiche inclusive messe in atto dal servizio osservato, comportano un effetto positivo su determinati tipi di comportamento: diminuiscono il livello di aggressività, dei comportamenti asociali e della vittimizzazione, mentre aumentano i comportamenti pro-sociali, la capacità di gestire la rabbia, l’adattamento al cambiamento e l’autocontrollo.

Anche nello studio di Lieber (1998) si indaga l’impatto che le pratiche inclusive hanno sullo sviluppo dei bambini.

Indagando i benefici che i bambini a sviluppo tipico possono ottenere dall’utilizzo di pratiche inclusive, gli insegnanti affermano che questi ultimi imparano a tollerare e ad accettare le differenze. In questo studio inoltre si evince il fatto che anche i bambini con disabilità beneficiano di pratiche inclusive centrate sull’importanza dell’intero gruppo sezione. Secondo gli insegnanti infatti i bambini con disabilità hanno la possibilità di imparare molto dagli altri bambini, i quali a loro volta aiutano i propri compagni in varie attività. Attraverso l’osservazione si è notato però che le pratiche messe in atto dagli insegnanti differiscono tra loro, soprattutto rispetto a quanto ciascun insegnante promuove lo sviluppo di interazione tra bambini con e senza disabilità. Infatti, alcuni insegnanti pensano che la semplice convivenza all’interno di una stessa sezione possa facilitare le relazioni e le interazioni tra i bambini con e senza disabilità, altri invece nell’organizzazione di

attività preferiscono creare specificatamente gruppi misti, mentre altri ancora intervengono direttamente per facilitare l'inizio di una relazione tra bambino con disabilità ed uno senza disabilità.

1.5.3 Strumenti elaborati per l'osservazione e la valutazione delle pratiche inclusive

Dall'analisi degli studi su questa tematica è possibile evidenziare gli strumenti impiegati dai vari autori per rilevare ed analizzare l'inclusione nei contesti educativi.

In particolare, alcuni strumenti valutano il *livello di conoscenza* che gli insegnanti hanno sulle pratiche inclusive.

Alcuni autori (Sucuoglu, Karasu, Bakkaloglu, Demir e Akalin, 2014), hanno messo a punto uno strumento volto a rilevare le conoscenze degli insegnanti sull'inclusione nel contesto scolastico: *L'Inclusion Knowledge Test (IKT)*. Lo strumento, nella versione finale risulta costituito da 45 vignette che riproducono situazioni tipiche del contesto educativo attinenti a 6 aree di conoscenza rilevatesi come critiche rispetto al costrutto: a) *caratteristiche dei bambini con disabilità e significato dell'inclusione*; b) *valutazione delle performance dei bambini ed adattamento dei programmi*; c) *strategie di insegnamento*; d) *linguaggio e comunicazione di sostegno*; e) *gestione del comportamento e della classe*; f) *lavoro con le famiglie*.

In particolare, per ciascuna vignetta ad ogni insegnante viene chiesto prima di immedesimarsi nella situazione e di descrivere come si sarebbe comportato; successivamente vengono proposte alcune strategie comportamentali messe in atto da un ipotetico insegnante e ne viene chiesta una valutazione nei termini di giusta/sbagliata e di giustificare la risposta. Lo strumento rileva, nella parte introduttiva, alcuni dati socio-anagrafici e relativi all'esperienza professionale e formativa, quali: l'esperienza lavorativa, l'istruzione universitaria, l'esperienza di lavoro con bambini aventi disabilità ed eventuali corsi specifici sull'educazione delle disabilità nel contesto scolastico previsti nel percorso universitario. Allo studio di validazione dello strumento hanno partecipato 169 insegnanti prescolari turchi di cui, approssimativamente, il 30% aveva avuto esperienze di lavoro esclusivamente con bambini con disabilità, mentre il 50% aveva avuto esperienze professionali sia con bambini con disabilità che senza.

Un altro strumento rintracciabile in letteratura è il *Early Childhood Environment Rating-Scale-Revised (ECERS-R)*, Harms, Clifford, & Cryer, 2003) che valuta la qualità degli ambienti inclusivi attraverso un'osservazione strutturata di durata tra le 2 e le 4 ore. La scala prevede 43 item

suddivisi in 7 subscale: *spazio e arredamento, ragionamento, routines, attività, interazioni, struttura dei programmi e rapporto famiglia-scuola*. La valutazione dell'ambiente osservato avviene attraverso una scala Likert a 7 punti dove 1 indica pratiche inadeguate e 7 pratiche di qualità.

Soukakou (2012) ha sviluppato e validato una misura osservativa interessante, *l'Inclusive Classroom Profile* (ICP) allo scopo di valutare la qualità dei programmi inclusivi.

L'Autore (2012) definisce le pratiche inclusive come quelle pratiche che sono finalizzate a favorire l'accesso e la partecipazione attiva nel gruppo dei bambini con disabilità attraverso supporti che potrebbero differire da bambino a bambino.

L'ICP, ha una struttura formalmente molto simile a quella dell'*Early Childhood Environment Rating-Scale-Revised* (ECERS-R, Harms, Clifford, & Cryer, 2003), in particolare comprende 11 item relativi a specifici indicatori di qualità che descrivono il comportamento da valutare.

Di seguito viene presentata la tabella con gli item dello strumento:

Item ICP	Descrizione
1. Adattamenti di spazio e materiali / attrezzature	Valuta la misura in cui gli adulti adattano lo spazio, i mobili e i materiali promuove l'apprendimento e l'esperienza sociale dei bambini in classe
2. Coinvolgimento degli adulti nelle interazioni tra pari	Valuta la qualità dell'impegno degli adulti nel sostenere le interazioni tra pari
3. Guida per adulti del gioco dei bambini	Valuta il coinvolgimento degli adulti e la struttura del gioco dei bambini
4. Risoluzione dei conflitti	Valuta il coinvolgimento degli adulti nel sostenere la risoluzione dei conflitti
5. Iscrizione	Valuta la misura in cui i bambini hanno pari opportunità di assumere ruoli sociali e responsabilità in sezione
6. Interazioni comunicative sociali adulto-bambino	Valuta la reciprocità, la sostenibilità e il contenuto del messaggio verbale per adulti e bambini; interazioni sociali non verbali
7. Supporto per la comunicazione sociale	Valuta la misura in cui gli adulti promuovono e facilitano il funzionamento, la capacità sociale di comunicazione tra i bambini con e senza difficoltà
8. Adattamento delle attività di gruppo	Valuta la misura in cui gli adulti adattano le attività di gruppo per promuovere l'impegno e soddisfare esigenze individualizzate
9. Transizioni tra attività	Valuta la misura in cui le transizioni sono organizzate e adattate

10. Feedback	Valuta la frequenza e la natura del feedback fornito a singoli e gruppi di bambini
11. Pianificazione e monitoraggio dei bisogni e degli obiettivi individuali dei bambini	Valuta la misura in cui sono pianificati gli obiettivi individuali dei bambini, implementati nelle attività quotidiane e come vengono monitorati i progressi dei bambini

Tab. 1.4 Item ICP (tratto da Soukakou, 2012).

L'ICP nella sua versione finale è una scala basata su 7 punti Likert, dove 1 indica una bassa qualità, ossia le pratiche vengono considerate come dannose o altamente inadeguate, mentre 7 indica un'ottima qualità e quindi le pratiche promuovono l'inclusione favorendo contemporaneamente l'individualizzazione. Nello specifico, l'ICP misura le pratiche inclusive messe in atto all'interno dell'intero gruppo attraverso l'osservazione diretta con una durata di 2 ore a sessione, solo l'ultimo item (Pianificazione e monitoraggio dei bisogni e degli obiettivi individuali dei bambini) viene valutato attraverso interviste ed analisi della documentazione. Di conseguenza, tale strumento permette di osservare tutte le attività quotidiane e le interazioni tra bambini e tra bambini e adulti.

Alla costruzione dello strumento hanno partecipato 9 servizi educativi, 4 hanno partecipato alla costruzione preliminare dell'ICP mentre i restanti 5 hanno partecipato allo studio pilota per verificarne la validità.

Per la messa a punto dello strumento gli autori hanno proceduto attraverso i seguenti 5 steps: 1) una ricerca esplorativa per definire in modo operativo il costrutto di "pratiche inclusive"; 2) la concettualizzazione della qualità delle pratiche inclusive; 3) la definizione degli specifici item dello strumento; 4) la revisione degli item da parte di esperti sul campo; 5) lo studio pilota per testare lo strumento.

La ricerca esplorativa relativa allo step 1 è consistita in 18 osservazioni non partecipanti di 3 ore ciascuna, in 4 classi per un periodo di 5 mesi. Queste osservazioni hanno consentito la descrizione dell'ambiente fisico, del contesto interattivo e relazionale e delle varie routine soffermandosi in particolare sulle esperienze relazionali dei bambini. A seguito di queste osservazioni, sono stati individuati gli obiettivi condivisi dagli insegnanti rispetto ai bambini con disabilità (a. sviluppo di relazioni sociali e di amicizia con i pari; b. sviluppo della comunicazione funzionale; c. sviluppo della competenza emotiva; d. promozione della motivazione dei bambini) e rispetto alle tipologie di pratiche inclusive (a. fornire sostegno agli adulti nel mettere in atto strategie funzionali all'apprendimento dei bambini; b. adattare materiali, spazi e attività).

Nello step 4 la revisione tecnica degli items individuati è stata fatta da diverse figure, quali: un professore di educazione speciale, una psicopedagogista, un ricercatore ed un insegnante di

educazione speciale con esperienza in ambienti prescolari inclusivi. I revisori hanno valutato l'importanza di ciascun item su una scala a 5 punti (1 = non importanti, 5= molto importante) e per consentire misurazioni affidabili, hanno suggerito alla ricercatrice di dettagliare concetti quali: accesso, materiali, monitoraggio e coinvolgimento dei bambini nel gioco.

Lo studio pilota, previsto dall'ultimo step, ha previsto l'utilizzo della scala da parte degli insegnanti in 2 sezioni di 2 servizi educativi. Lo studio pilota è stato importante per definire il tempo necessario di compilazione di tutti gli item ed ha inoltre rivelato la necessità di chiarire ulteriormente alcuni concetti e di modificare alcuni criteri di valutazione.

Per valutare il costrutto della validità dell'ICP sono stati utilizzati 3 strumenti (*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised edition*, ECERS-R; *Early Childhood Environment Rating Scale-Extension*, ECERS-E; *Caregiver Interaction Scale*, CIS) ampiamente utilizzati in ricerca educativa, soprattutto per misurare la qualità delle classi inclusive.

Un ultimo strumento che è stato ideato da Novachevska et al. (Novachevska, Dimchevska, Pavlovska, Chichevska-Jovanova, Dimitrova-Radojichikj, 2011) è un questionario chiamato "*Creating of the inclusive culture*" volto ad indagare gli atteggiamenti degli insegnanti verso il processo di inclusione di bambini con disabilità in classi regolari. È composto da 13 item suddivisi in 2 aree: 1) costruzione della comunità; 2) definizione dei valori inclusivi. Si riportano alcuni esempi di item:

Un item è il seguente: *ogni bambino si sente accolto nella scuola dell'infanzia*. Tale item è così suddiviso: *il primo contatto che hai avuto con la scuola dell'infanzia è stato amichevole; la scuola dell'infanzia è ben organizzata; la scuola dell'infanzia offre una travolgente sensazione a tutti i bambini, compresi quelli con bisogni educativi speciali; le informazioni generali del servizio sono disponibili per tutti i genitori*.

Di seguito un altro item: *la scuola dell'infanzia tiene conto delle diverse occorrenze di ciascun bambino*. L'item è suddiviso in questo modo: *è necessario conoscere la cultura di tutti i bambini; bisogna rispettare la volontà di ciascun genitore rispetto all'utilizzo da parte dei bambini di giochi e computer; si utilizzano giochi, filastrocche e canzoni nella lingua madre di ciascun bambino; per organizzare le routine, si chiede a ciascuna famiglia come queste vengono gestite nel contesto domestico*.

Ecco un altro esempio di item: *il processo dell'inclusione richiede una integrazione tra i bisogni del singolo bambino e i bisogni dell'intero gruppo sezione*. L'item è suddiviso in questo modo: *si tende ad accogliere ogni bambino indipendentemente dalle sue capacità, disabilità e dal suo background culturale; è necessario rispettare le differenze intersoggettive tra i bambini; è importante offrire ai bambini con bisogni educativi speciali un ulteriore sostegno*.

Un ulteriore item è il seguente: *Realizzazione attesa per ciascun bambino*. L'item è stato così suddiviso: *si pensa alla realizzazione del bambino in base alle sue capacità e non sulla base delle capacità degli altri bambini; è importante incoraggiare i bambini per ciò che riescono a raggiungere*.

Ed infine un altro esempio: *Tutti i bambini sono valutati allo stesso modo*. Le varie sotto categorie sono le seguenti: *i bambini con bisogni educativi speciali vengono accolti nel servizio come tutti gli altri bambini; i bisogni di ciascun bambino sono importanti*.

1.6 Riflessioni conclusive

Il quadro che emerge dall'analisi degli studi considerati è estremamente articolato e consente di delineare diversi spunti di riflessione sia sul piano operativo che di ricerca futura.

Un primo aspetto che si evidenzia dall'analisi degli studi è la *natura complessa e multi-componenziale* dell'oggetto di studio, infatti gli autori per studiare l'inclusione hanno preso in considerazione aspetti anche molto diversi tra loro, quali: il tipo di formazione degli insegnanti; gli anni di esperienza lavorativa; le loro opinioni e il loro atteggiamento sul tema; il tipo di supporto esterno percepito, il grado di adattamento di spazi, materiali e metodologie da parte degli insegnanti alle particolari esigenze di un bambino.

Un ulteriore aspetto emergente dalla rassegna è una esclusiva, o quasi, focalizzazione sul concetto di *inclusione come un esito*, o come un obiettivo, da raggiungere attraverso la messa in atto di buone prassi da parte dell'insegnante, che agisce prevalentemente sul bambino target e sul contesto. Negli studi, si registra, infatti una centratura sul ruolo dell'insegnante e una enfattizzazione dell'*aspetto unidirezionale* del processo inclusivo, perdendone di vista la natura interattiva e reciproca.

Si evidenzia inoltre, come la stragrande maggioranza degli studi, si sia focalizzata sulla *relazione che il bambino con disabilità instaura con l'adulto*, solo in poche ricerche, invece, viene considerata la dimensione interpersonale tra pari (relazione con un compagno) o la dimensione interattiva di gruppo (con il gruppo dei pari).

In aggiunta, sempre rispetto alle interazioni, dalla rassegna emerge come, anche in quelle ricerche dove viene considerata la dimensione interpersonale o di gruppo, la *prospettiva* prevalente è quella *diadica*, vale a dire il gruppo viene considerato come totalità e non come un sistema composto da diverse parti in interazione tra loro.

Rispetto alle metodologie di ricerca impiegate, si nota come, accanto all'utilizzo di strumenti self-report rivolti agli insegnanti, in diversi studi gli autori fanno ricorso al *metodo*

osservativo e video-osservativo prevedendo l'integrazione di osservazioni condotte da professionisti esterni al contesto educativo, quali appunto i ricercatori, con le osservazioni condotte dagli insegnanti.

Sempre dal punto di vista metodologico, un ulteriore aspetto che si evince dall'analisi sistematica è la *scarsa considerazione della dimensione temporale* dell'inclusione, infatti la maggior parte degli studi non prevede una ripetizione delle misurazioni nel tempo. In questo senso negli studi sembra essere presente un'idea di inclusione come "momento" o "momenti", piuttosto che come processo graduale che si dipana in un tempo.

Rispetto all'idea di inclusione, in questi studi si evince come essa sia stata sempre contestualizzata in riferimento a uno o più *soggetti con disabilità*, vale a dire nelle ricerche esaminate il costrutto di inclusione è stato operazionalizzato prevalentemente in termini di alcune specifiche caratteristiche/qualità che i contesti educativi, nido e scuola dell'infanzia, o gli insegnanti, devono avere per consentire l'accoglienza e la partecipazione di questi soggetti alle attività previste. Solo in fase di discussione o riflessione sui risultati, alcuni autori argomentano i benefici o le ricadute che un setting di tipo inclusivo ha per tutti i bambini.

Questa analisi è molto interessante, poiché sembrerebbe che un approccio di tipo inclusivo, che, come abbiamo visto, viene concettualizzato e proposto da diversi autori come una serie di pratiche educative rivolte a tutti i bambini, finalizzate a valorizzare le differenze individuali e le caratteristiche dei singoli e a ricondurle all'interno del gruppo, negli studi empirici e quindi nell'atto della definizione operativa prevista dalla ricerca, l'inclusione viene declinata soprattutto in termini di approccio e pratiche educative verso le disabilità. Sembrerebbe che *l'inclusione venga riconosciuta come una questione che riguarda tutti, ma viene studiata solo nelle situazioni di disabilità o comunque di sviluppo atipico*.

E' importante sottolineare che gli studi presentati sono stati realizzati in contesti istituzionali che hanno caratteristiche strutturali, riferimenti culturali, normativi ed orientamenti educativi molto diversi. Ciò ha quindi una sua influenza nel modo in cui viene definita l'inclusione e di come essa emerge nelle rappresentazioni dei diversi partecipanti e nelle pratiche educative.

Alla luce di questi elementi emergenti dall'analisi della letteratura, risulta di particolare interesse da una lato che la ricerca possa analizzare con maggiore dettaglio ciò che sta a monte delle pratiche, vale a dire le rappresentazioni di inclusione, prendendo in considerazione, non solo gli insegnanti, ma il punto di vista di tutti i protagonisti attivi del processo di inclusione; a partire dai bambini e dai genitori, poco considerati negli studi precedenti.

Dalle riflessioni sulla rassegna della letteratura, si delinea inoltre l'opportunità di condurre studi che utilizzino metodologie microanalitiche, ecologiche e longitudinali al fine di cogliere la

natura interattiva e co-costruita del processo di inclusione nei contesti educativi, metodi quindi che consentano di evidenziare il ruolo attivo di tutti i bambini e degli adulti presenti nel contesto.

Infine, dalle riflessioni che derivano dalla disamina della letteratura emerge la necessità di progettare e realizzare studi maggiormente ecologici centrati sull'analisi degli approcci inclusivi normativi, vale a dire rivolti a tutto il gruppo di bambini, indipendentemente dalla presenza di disabilità o a disarmonie dello sviluppo.

1.7 Orientamenti futuri

A partire dagli aspetti esplicitati si è ritenuto interessante mettere a punto un progetto di ricerca che si propone di: a. indagare sia la dimensione rappresentata che quella agita dell'inclusione; b. considerare il contributo specifico dei diversi attori del processo di inclusione nel contesto educativo, quali insegnanti, coordinatori, genitori, bambini; c. utilizzare un metodo osservativo ed ecologico; d. analizzare come l'inclusione si declina nelle quotidiane pratiche ed attività educative; e. individuare degli specifici indicatori dei processi di inclusione nel contesto educativo; f. comprendere come lo spazio interattivo, inteso come la forma e la tipologia delle interazioni tra bambini e tra bambini e adulti può essere definito più o meno inclusivo.

In particolare, sono stati realizzati diversi studi sperimentali: il primo studio si è focalizzato sulla rilevazione delle rappresentazioni dell'inclusione degli insegnanti (*“Le rappresentazioni dell'inclusione degli insegnanti”*); il secondo studio ha rilevato le rappresentazioni dell'inclusione dei coordinatori pedagogici (*“Le rappresentazioni dei coordinatori pedagogici”*); il terzo studio ha analizzato le rappresentazioni dell'inclusione delle famiglie (*“Le rappresentazioni delle famiglie”*); il quarto studio ha considerato le rappresentazioni dell'inclusione dei bambini (*“Le rappresentazioni dei bambini”*); il quinto studio si è proposto di analizzare e individuare alcuni indicatori dello spazio relazionale inclusivo (*“L'osservazione dello spazio relazionale inclusivo nei contesti educativi”*); il sesto studio ha valutato l'impatto che il sistema di indicatori individuato ha sul contesto educativo (*“L'impatto del sistema di analisi SPRIN sui servizi educativi”*).

CAPITOLO 2

LE RAPPRESENTAZIONI DELL'INCLUSIONE DEGLI INSEGNANTI, DEI COORDINATORI, DELLE FAMIGLIE E DEI BAMBINI

2.1 Obiettivo degli studi

A partire dalle considerazioni emerse nel precedente capitolo, lo scopo generale del presente capitolo è quello di presentare alcuni studi che si propongono di indagare le rappresentazioni, le idee e le conoscenze che hanno le figure educative coinvolte nei servizi per l'infanzia rispetto al costrutto di "inclusione".

L'intenzione è quella di indagare il punto di vista di tutti i protagonisti che vivono i contesti educativi rispetto al costrutto dell'inclusione: insegnanti, coordinatori, famiglie e bambini.

Dal capitolo precedente è emerso come sia possibile individuare differenti idee di inclusione. Alcuni studi definiscono l'inclusione come un "ambiente educativo" co-abitato da bambini con disabilità e da bambini senza disabilità. Si parla di ambiente educativo in quanto è in grado di garantire una piena socializzazione tra i bambini ed è caratterizzato da un sistema di pratiche di qualità interconnesse tra loro (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn, Beckma, 1998; Secer, 2010; Sucuoglu, Karasu, Bakkaloglu, Demir, Akalin, 2014; Soukakou, 2012).

Altri studi definiscono l'inclusione come un "approccio" in grado di garantire pari opportunità a tutti i bambini. L'inclusione viene pensata quindi come un'opportunità di apprendimento rivolta a tutti i bambini, caratterizzata dalla capacità degli insegnanti di facilitare la partecipazione dei bambini con disabilità a tutte le attività che si svolgono nei contesti educativi (Matovic, Spasenovic, 2012; Hstenes, Cassidy, Shim, 2008; Fyssa, Vlachou, 2014).

Ulteriori studi invece definiscono l'inclusione come la "capacità degli insegnanti" di adattare l'ambiente classe alle esigenze dei bambini con disabilità e di adattare le proprie metodologie e strategie di insegnamento (DeVore, Russell, 2007; Lieber, Hanson, Beckman, Odom, Sandall, Schwartz, Horn, Wolery, 2000; Fyssa, Vlachou, 2015; Mitchell, Hegde, 2007; Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, Akalin, 2013; Engstrand, Roll-Pettersson, 2014; Hanline, Correa-Torres, 2012).

È di estrema rilevanza, indagare le idee di inclusione, poiché esse non rimangono a livello teorico, quanto piuttosto vengono agite nelle relazioni educative quotidiane; anzi è possibile affermare che esse siano dei sistemi di premesse che influenzano l'immagine di Sé e degli altri e orientano e dirigono le azioni (Maida, Molteni e Nuzzo, 2009).

In particolare in questo capitolo verranno descritti 4 studi:

studio I: il cui obiettivo è quello di indagare le rappresentazioni di educatori e insegnanti di alcuni servizi per l'infanzia (nidi e scuole) in merito all'inclusione;

studio II: che si propone di indagare, le rappresentazioni di alcuni coordinatori pedagogici di nidi e scuole dell'infanzia sempre rispetto al concetto dell'inclusione;

studio III: con l'obiettivo di analizzare le idee di inclusione di alcune famiglie con bambini afferenti ai nidi e scuole dell'infanzia;

studio IV: che si propone di analizzare le idee dei bambini sul costrutto di inclusione.

2.2 STUDIO I: LE RAPPRESENTAZIONI DEGLI DUCATORI/INSEGNANTI

2.2.1 Premesse ed obiettivi

Come evidenziato nel primo capitolo sul tema sono stati condotti differenti studi (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn e Beckman, 1998; Secer, 2010; Novachevska, Dimchevska, Pavlovska, Chichevska-Jovanova, Dimitrova-Radojichikj, 2011; Matovic, Spasenovic, 2012; Andresen, 2013; Engstrand, Roll-Pettersen, 2014; Fyssa, Vlachou, Avramidis, 2014; Akalin, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu, Iscen, 2014; Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, Akalin, 2014), attraverso differenti metodologie, tra le quali l'utilizzo di questionari (Engstrand et al., 2014; Novachevska et al., 2011; Secer, 2010; Sucuoglu et al., 2014; Grisham-Brown et al., 2010; Mitchell et al., 2007; Soukakou, 2007), l'utilizzo di interviste (Fyssa et al., 2014; Akalin et al., 2014; Matovic et al., 2012; Grisham-Brown et al., 2010; Lieber et al., 2000), l'utilizzo di osservazioni e di videoregistrazioni (Lieber et al., 1998; Andresen, 2013), l'utilizzo di impianti di ricerca di tipo longitudinale (DeVore et al., 2007) e l'utilizzo di multi-metodo (Hanline et al., 2012; DeVore et al., 2007; Ogelman et al., 2012; Lieber et al., 1998; Hestenes et al., 2008). Tali studi hanno evidenziato quanto sia importante indagare quali sono le idee, le rappresentazioni e le credenze degli insegnanti che quotidianamente agiscono all'interno dei contesti educativi e per cogliere di conseguenza quali sono i significati che emergono dalla loro messa in atto di pratiche educative definite inclusive.

Dalla letteratura emergono differenti idee di inclusione che si riferiscono in generale alla compresenza in uno stesso luogo educativo di bambini a sviluppo tipico e bambini che presentano delle atipicità dello sviluppo.

L'obiettivo principale di questa prima fase della ricerca è capire come viene inteso da insegnanti ed educatori il concetto di inclusione, analizzare, in particolare, quali aspetti definiscono il costrutto e quali pratiche educative possono essere considerate inclusive.

Le rappresentazioni, le idee e le credenze di insegnanti ed educatori sono state rilevate attraverso la somministrazione di un questionario appositamente creato ed in cui sono stati opportunamente declinati gli obiettivi di ricerca precedentemente citati.

Si è scelto di utilizzare il questionario, in quanto si voleva raggiungere un gruppo di partecipanti piuttosto elevato, al fine di poter generalizzare i dati (Zammuner, 2000).

Gli studi citati in precedenza hanno utilizzato diverse metodologie al fine di indagare le idee, le rappresentazioni e le credenze degli insegnanti.

Per la stesura del questionario si è partiti da un'analisi dei questionari presenti in letteratura (Engstrand et al., 2014; Novachevska et al., 2011; Secer, 2010; Sucuoglu et al., 2014; Grisham-

Brown et al., 2010; Mitchell et al., 2007; Soukakou, 2007).

Il questionario nella sua versione finale (vedi Appendice) appare costituito da domande chiuse (10 domande di natura prevalentemente dicotomica: sì/no e a risposta multipla) e da domande aperte (9 domande).

Nello specifico esso si compone di una prima parte con domande finalizzate alla conoscenza di informazioni di natura sensibile, quali: genere, età, titolo di studio e anni di esperienza lavorativa di chi risponde. Segue una parte con domande di diversa tipologia accorpabili in 3 nuclei tematici: il significato di inclusione (d1; d2; d11); la definizione di pratiche inclusive (d3; d4; d5; d6; d12; d13; d14; d15; d16; d18; d19); le caratteristiche di un approccio inclusivo (d8; d9; d17).

La somministrazione e la compilazione del questionario è avvenuta online a partire dal mese di gennaio 2017 fino alla fine del mese di febbraio 2017 mediante specifico database: Qualtrics. I dati sono stati analizzati dal mese di marzo 2017.

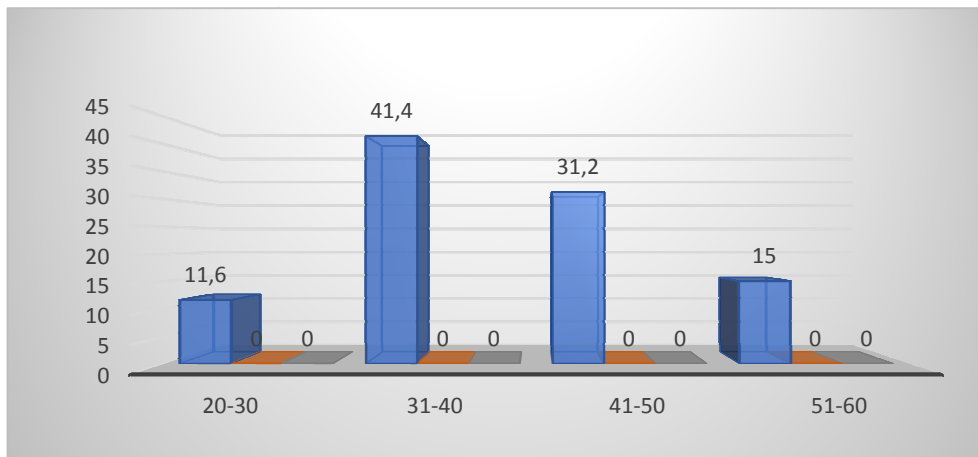
2.2.2 I partecipanti

Il questionario è stato proposto in formato online ad un vasto gruppo di insegnanti ed educatori di nido e scuola dell'infanzia di servizi educativi (pubblici e privati) dell'Emilia Romagna (Parma, Reggio Emilia, Piacenza, Ferrara, Modena) e di altre regioni d'Italia (Piemonte, Lombardia, Toscana, Trentino, Valle d'Aosta).

Il gruppo dei partecipanti finale è costituito da 352 soggetti.

Nel dettaglio:

- Il gruppo di partecipanti appare formato, prevalentemente, per 98,6% da donne e solo per il 0,6% da uomini (missing = 3);
- Il 48,9% del gruppo di partecipanti lavora in un nido d'infanzia mentre il 44,9% in una scuola dell'infanzia (missing = 22);
- Rispetto alla distribuzione per età (*Graf. 2.1*), la maggior parte dei partecipanti (41,5%) ha un'età compresa tra i 31 e i 40 anni, il 31,3% tra i 41 e i 50 anni, il 15,1% tra i 50 e i 60 anni e la percentuale minima dei partecipanti (11,6%) rientra nella fascia di età tra i 20 e i 30 anni, (missing = 2);



Graf. 2.1 Distribuzione dei partecipanti in base all'età

- Rispetto al titolo di studio, il 52% possiede un diploma di maturità, il 28,1% ha una Laurea Magistrale, mentre il restante 19,9% ha una Laurea Triennale.

2.2.3 Analisi dei dati e risultati

Ciascuna delle singole domande è stata analizzata separatamente. Per le domande a risposta aperta si è proceduto in prima istanza con un'analisi esplorativa dei principali contenuti emersi dalla quale sono state individuate alcune categorie di analisi, quindi è stata calcolata la frequenza di comparsa di ciascuna di queste categorie individuate.

Per le domande a risposta chiusa, si è proceduto con il calcolo delle frequenze di risposta scelte dai partecipanti tra quelle previste dal questionario.

Infine, per gli aspetti rilevati, attraverso un'analisi non parametrica per gruppi indipendenti (test di Mann Whitney) è stata verificata la presenza di differenze significative rispetto ad alcune variabili indipendenti ritenute importanti quali: *tipologia di scuola* (nido/scuola), *sezioni miste-omogenee*, *utilizzo di protocolli-schede*, *anni di esperienza*.

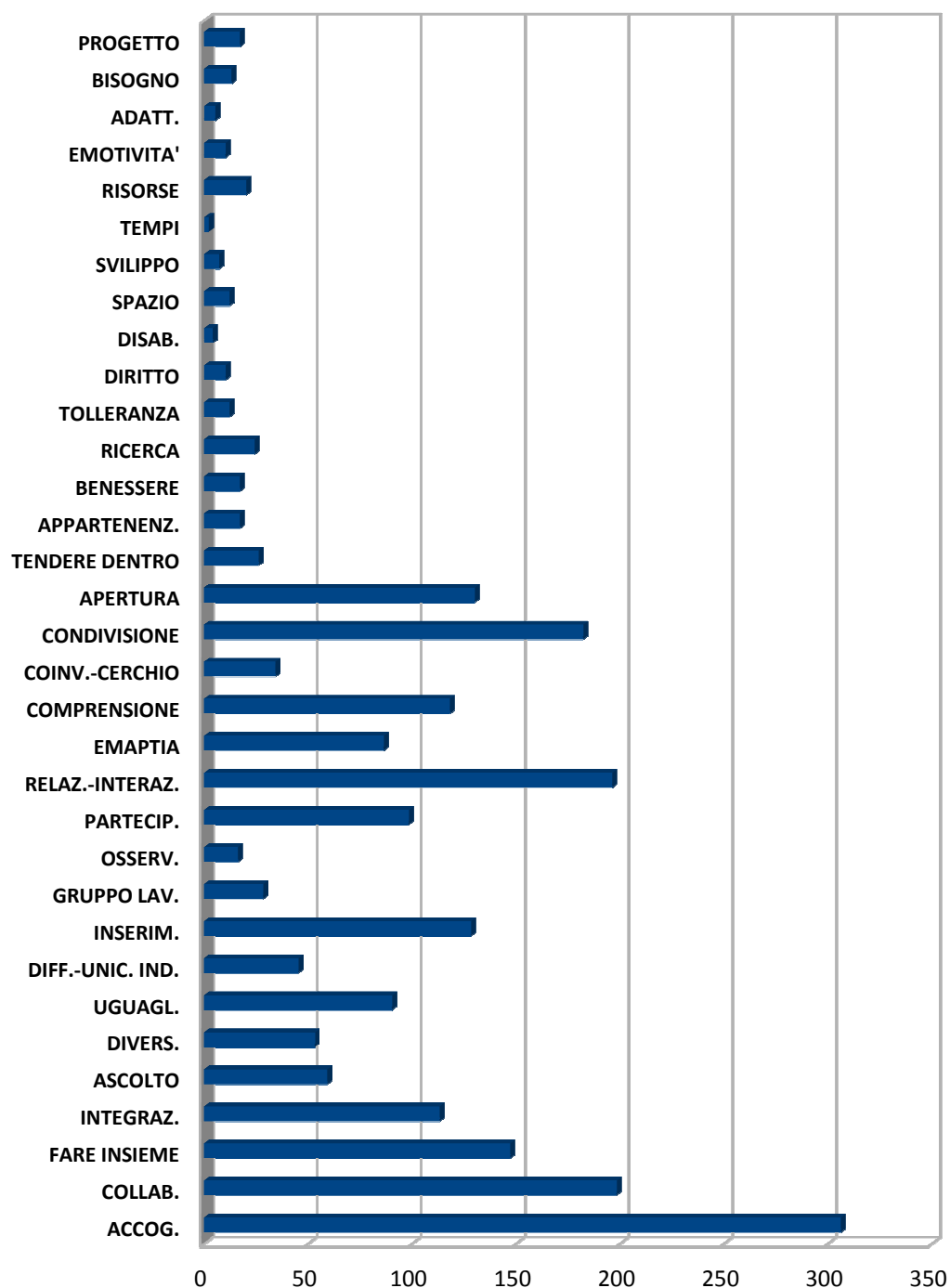
2.2.3.1 Inclusione: significati

In riferimento alla domanda (d1: *INCLUSIONE: puoi indicare 5 parole che associ a questo termine?*) sono state individuate nelle risposte dei partecipanti alcune categorie semantiche che si presentavano con più frequenza:

accoglienza-accettazione-valorizzazione-rispetto, collaborazione, fare insieme-gruppo, integrazione, ascolto, diversità, uguaglianza, unicità-differenze individuali, inserimento, gruppo di lavoro degli insegnanti, osservazione, partecipazione, relazione-interazione, empatia, comprensione-apprendimento, coinvolgimento-cerchio, condivisione, apertura, tenere dentro, appartenere, benessere, ricerca/sperimentazione-scoperta/approfondimento, tolleranza-sostegno, diritto-garanzia, disabilità-appoggio, spazio-contesto, sviluppo-crescita, tempi, risorse-ricchezze, emotività, adattamento, bisogno-cura, progetto-progettazione-organizzazione-preparazione.

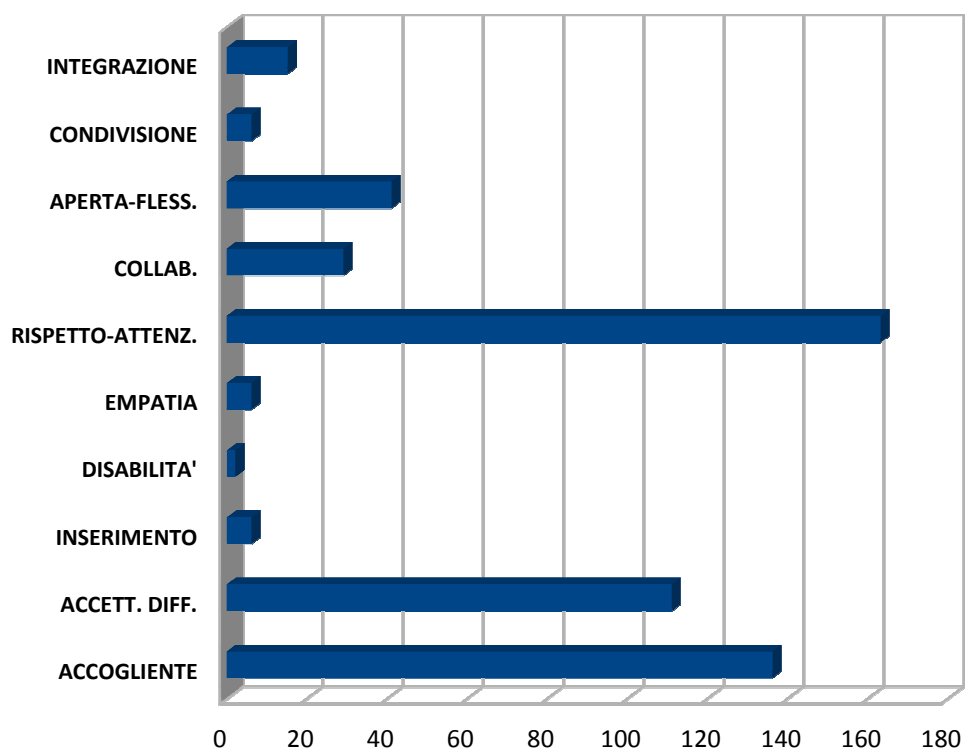
A questa domanda hanno risposto in 349 insegnanti, il totale delle categorie delle parole indicate è 33. Ciò che emerge dall'analisi della distribuzione delle diverse tipologie di categorie (Graf. 2.2) è che le categorie con frequenza massima di risposta, sono: *accoglienza* ($f = 306$), *collaborazione* ($f = 198$), *relazione-interazione* ($f = 196$), *condivisione* ($f = 182$), *fare insieme* ($f = 147$), *apertura* ($f = 130$), *inserimento* ($f = 128$), *comprensione* ($f = 118$) ed *integrazione* ($f = 113$). Altre categorie rilevate come significative in termini di frequenza sono: *partecipazione* ($f = 98$), *uguaglianza* ($f = 90$), *empatia* ($f = 86$), *ascolto* ($f = 59$).

Graf. 2.2 L'inclusione è....



Rispetto al *significato di scuola inclusiva* (d2: *Come definiresti una SCUOLA INCLUSIVA, che caratteristiche dovrebbe avere secondo te?*), vengono individuate le seguenti categorie semantiche: *accogliente, accettazione delle differenze e diversità, inserimento, disabilità, empatia, rispetto/attenzione per i bisogni individuali, collaborazione-partecipazione, apertura-flessibilità, condivisione, integrazione.*

A questa domanda hanno risposto 348 partecipanti, dall'analisi affiora che la categoria con frequenza massima di risposta sia quella del *rispetto e dell'attenzione per i bisogni individuali* ($f = 163$), seguita, subito dopo, dalla categoria *accogliente* ($f = 136$) e *accettazione delle differenze e diversità* ($f = 111$), le categorie che seguono, nettamente separate dalle precedenti, sono: *apertura-flessibilità* ($f = 41$) e *collaborazione* ($f = 29$) (Graf. 2.3).



Graf. 2.3 La scuola inclusiva è...

Alcuni esempi di risposte: *Una scuola inclusiva.*

Box 2.1 Una scuola inclusiva è:

“dovrebbe essere flessibile, aperta, accogliente nei confronti di chi è portatore di valori diversi”

“dovrebbe proteggere le singolarità di ogni individuo, rendendo le differenze una vera e propria ricchezza, dovrebbe promuovere un atteggiamento aperto verso le diversità di cui tutti siamo portatori”

“deve aiutare tutti a sentirsi integrati nel sistema nel rispetto della propria individualità”

“deve essere aperta, attenta ed empatica”

“deve essere caratterizzata da collaborazione e confronto, deve vivere le differenze come una risorsa e non come un limite”

“deve prestare attenzione all'accoglienza, alla relazione, ai bisogni di ogni bambino, deve rispettare i ritmi di ogni bambino, deve creare le condizioni per star bene”

“è un luogo in cui i bambini con disabilità, e non, sono inclusi in tutte le attività educative, senza discriminazioni”

“dovrebbe avere spazi e strumenti adatti ad accogliere tutti i bambini, anche quelli con bisogni educativi speciali, dovrebbe essere caratterizzata inoltre da una modalità educativa condivisa”

“è di tutti: ogni bambino dovrebbe avere le stesse chance. Lo immagino come un luogo in cui tanti differenti percorsi si intrecciano come le trame di un tessuto. Deve proporre esperienze di condivisione. ”

“è una scuola che rispetta, accoglie e risponde ai diversi bisogni e caratteristiche di ogni singolo bambino, tramutando il tutto in progetti che fungano da ricchezza e risorsa per l'intero gruppo”

“è di tutti e per tutti, caratterizzata da collaborazione tra bambini, famiglie e insegnanti. È una scuola pronta ad accogliere tutti i bambini considerandoli come risorsa per il gruppo”

“attenta alle individualità del singolo”

Sempre relativamente al primo nucleo tematico riguardante il significato di inclusione è stata analizzata la modalità di risposta di ogni partecipante alla domanda “*Rispetto all’inclusione, quanto è importante secondo te il ruolo di...*” (Tab. 2.1): *insegnanti, gruppo dei pari, ambiente, materiali didattici, singoli bambini più competenti, famiglia, coordinatore didattico, decisori politici*. Il questionario (vedi appendice) prevede da parte di chi risponde un’attribuzione di valore a ciascuno di questi aspetti (per niente; poco; abbastanza; molto; moltissimo).

La tabella (Tab. 2.1) evidenzia le statistiche descrittive delle attribuzioni di valore degli insegnanti per ciascun aspetto.

	N	M	DS
Ruolo insegnante	334	4,71	,491
Ruolo pari	328	4,37	,751
Ruolo ambiente	330	4,27	,668
Ruolo materiali	326	3,84	,792
Ruolo ba_competente	324	3,03	,979
Ruolo famiglia	330	4,50	,630
Ruolo coord_ped	328	4,06	,801
Ruolo politici	329	3,32	1,211

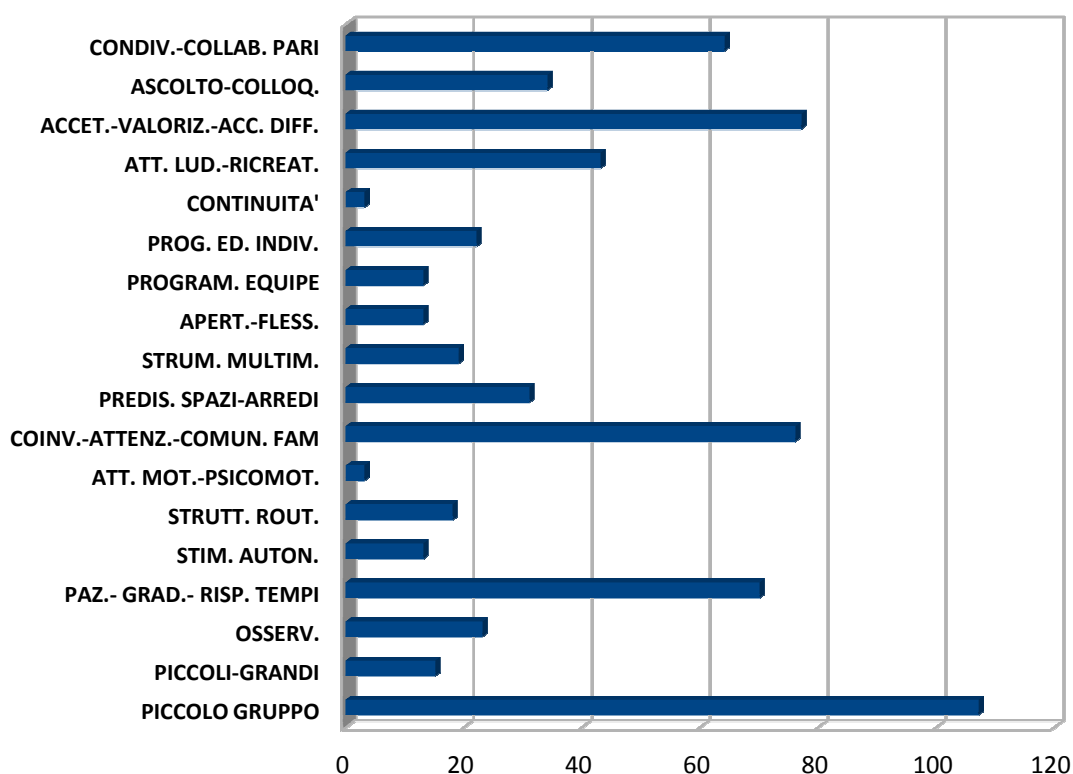
Tab. 2.1 Statistica descrittiva del ruolo di diversi aspetti rispetto l'inclusione

Le statistiche descrittive evidenziano come questi aspetti siano ritenuti essenziali, infatti i valori medi sono tutti superiori al 3, evidenziando quindi che tutti gli aspetti indicati vengono ritenuti almeno come “*abbastanza importanti*” per l’inclusione. In particolare, emerge che gli *insegnanti* (M = 4,71) sono reputati avere un ruolo decisivo per l’inclusione, seguiti dalla *famiglia* (M = 4,50) e dai *pari* (M = 4,37).

2.2.3.2 Le pratiche inclusive

Le domande (d3, d4, d5, d6, d12, d13, d14, d15, d16, d18, d19) rientrano nel nucleo tematico delle pratiche inclusive. In riferimento alla domanda (d3) che chiedeva di indicare “...le pratiche, le prassi, le strategie e le modalità considerate inclusive...”, sono state individuate nelle risposte dei partecipanti alcune categorie semantiche che si presentavano con più frequenza: *piccolo gruppo, piccoli-grandi, osservazione, rispetto dei tempi-pazienza-gradualità, stimolazione dell'autonomia, strutturazione delle giornate in routine, attività motorie o psicomotorie, attenzione-accoglienza-comunicazione-coinvolgimento delle famiglie, predisposizione di spazi e materiali, strumenti multimediali, flessibilità/apertura al nuovo, progettare in equipe, progetto educativo individualizzato, attenzione alla continuità, attività ludico-ricreative/laboratori, accettazione-accoglienza-valorizzazione delle differenze, colloquio-ascolto, collaborazione-condivisione-partecipazione-cooperazione-aiuto tra pari.*

Si può notare che quattro sono le principali categorie che si differenziano dalle altre perché presentano una frequenza di risposta più elevata, con un totale di 319 risposte fornite su 352 partecipanti. In ordine decrescente queste categorie sono: *piccolo gruppo* ($f = 107$), *accettazione-accoglienza-valorizzazione delle differenze* ($f=77$), *attenzione-accoglienza-comunicazione-coinvolgimento delle famiglie* ($f = 75$) e *rispetto dei tempi-pazienza-gradualità* ($f = 70$), (Graf. 2.4).



Graf. 2.4 Pratiche, strategie, modalità inclusive

Alcuni esempi di *pratiche inclusive*:

Box 2.2 Le pratiche inclusive

“il lavoro in piccoli gruppi, l'utilizzare strumenti all'interno della sezione che possano facilitare la comunicazione e la comprensione, la costruzione di relazioni positive con i genitori”

“attività che implicano la collaborazione tra bambini, letture con libri modificati, giochi in piccoli, grandi gruppo spontanei o guidati dall'insegnante, attività espressivo-artistiche che danno la possibilità di essere e far emergere ciò che si è”

“accoglienza, rispetto e conoscenza della storia del bambino, conoscenza della cultura di cui sono portatori le famiglie e i bambini, laboratori”

“progettare percorsi di apprendimento individualizzato a seguito di osservazioni che permettono di comprendere le differenze tra bambini”

“colloquio, flessibilità, dialogo, progetto educativo individualizzato”

“osservare, confrontarsi e collaborare in equipe per mettere in atto modalità educative di accoglienza, integrazione e ascolto delle diversità”

“accurata osservazione, suddivisione dei bambini in piccoli gruppo, valorizzazione delle differenze individuali, invitare i bambini alla cooperazione, utilizzare strumenti di diversa natura, anche multimediali, predisposizione di spazi adeguati ed accessibili”

“dialogo/ascolto dei bambini, organizzazione di giochi/attività psicomotori dove tutti i bambini possano sperimentare le proprie abilità”

“accettazione ed accoglienza delle differenze espresse dai bambini, apertura e flessibilità, osservazione del gruppo e dei singoli bambini”

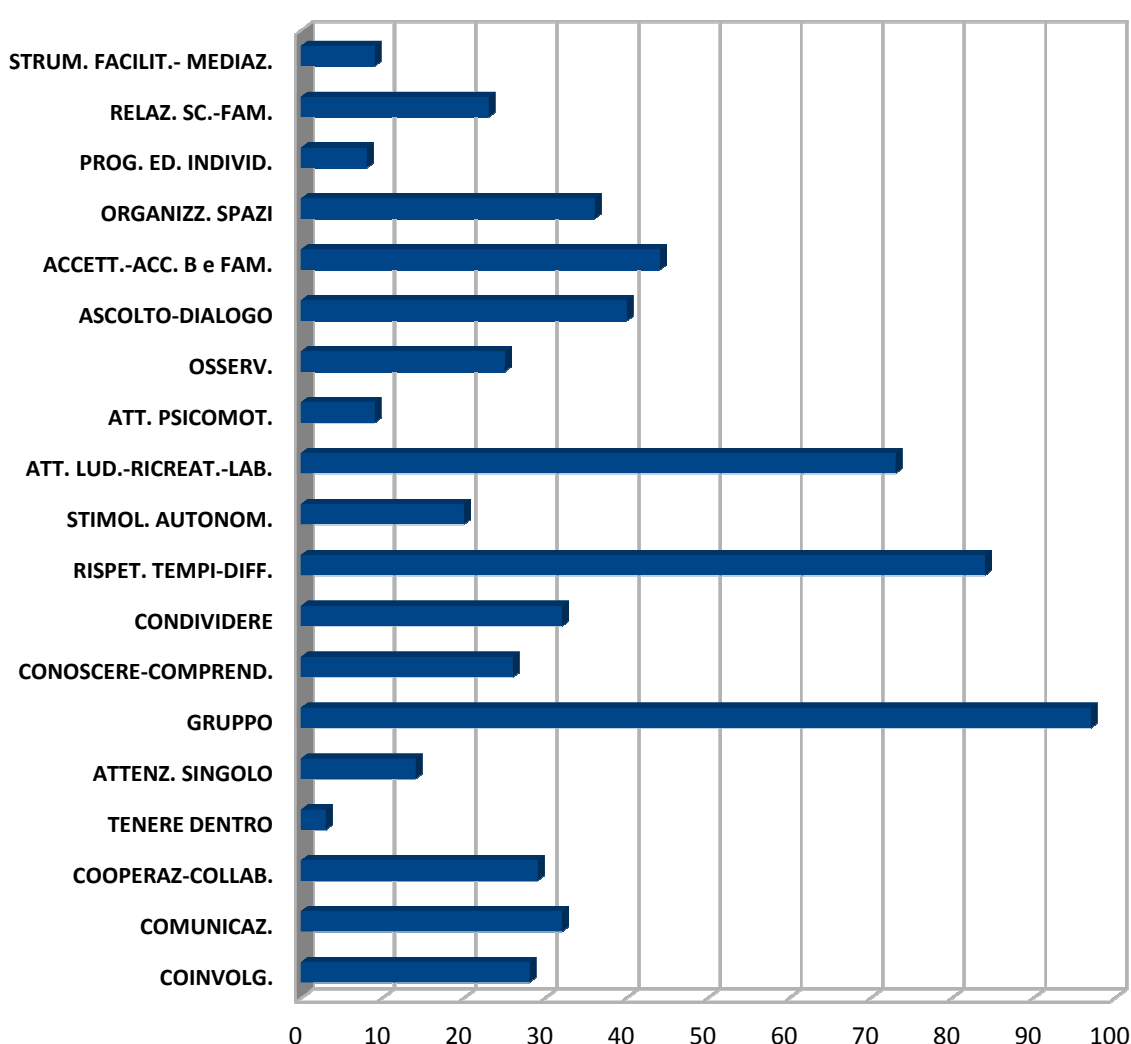
“organizzazione degli spazi, utilizzo di strumenti multimediali, favorire le relazioni tra bambini, stimolare le autonomie, lavorare in piccoli gruppo, osservare”

In riferimento alla domanda (d4) che chiedeva ai partecipanti di descrivere *“le pratiche, le prassi, le modalità e le strategie inclusive, individuali che mettono in atto nel contesto educativo”* sono state individuate le seguenti categorie semantiche maggiormente ricorrenti: *coinvolgimento, comunicazione, cooperazione-collaborazione, tenere dentro tutti, attenzione al singolo, gruppo, conoscere-comprendere, condividere, rispetto delle differenze-tempi, stimolare l'autonomia, attività*

ludico-ricreative/laboratori/lettura, attività motorie-psicomotorie, osservazione, ascolto-dialogo-colloqui (bambini e genitori), accoglienza-accettazione-attenzione-valorizzazione (bambino e famiglie), organizzazione di spazi-ambienti-arredi-routines, progetto educativo individualizzato/progettazione della didattica, relazione scuola-famiglia, strumenti di mediazione/facilitazione.

315 partecipanti su 352 rispondono a questa domanda e l'analisi sistematica delle frequenze di comparsa di ciascuna categoria evidenzia che tre sono le principali categorie che ottengono maggior frequenza di risposta: *gruppo* ($f = 97$), seguita dal *rispetto delle differenze e*

per i tempi di ciascuno ($f = 84$) e dalle *attività ludico-ricreative/laboratori* ($f = 73$), (Graf. 2.5).



Graf.2.5 Pratiche, strategie, modalità inclusive individuali

Alcuni esempi di risposte di pratiche inclusive attuate dagli insegnanti nel contesto educativo:

Box 2.3 Le pratiche inclusive che adotto sono...

“attività che permettano la partecipazione di tutti i bambini. Capacità di “tenere dentro” anche con lo sguardo tutti. Leggere libri che stimolino la collaborazione, l'amicizia”

“attività che rispettino i bisogni ed i tempi dei bambini, cerco di dialogare con le famiglie in modo da garantire continuità tra scuola e famiglia”

“condivisione, collaborazione, accoglienza ed empatia”

“uso strumenti di mediazione, sottolineo le competenze del bambino, organizzo attività in gruppo, cerco di favorire la collaborazione e l'integrazione tra pari per migliorare l'autostima, la motivazione all'apprendimento”

“osservo, organizzo di spazi in modo che siano funzionali ed accoglienti, propongo attività di gruppo in modo da favorire l'espressione individuale”

“i compagni sono la risorsa più importante, incentivo la collaborazione, la cooperazione”

“rispetto ed accetto le differenze di ogni bambino”

“organizzo gli spazi, favorisco la progettazione educativa individualizzata e la collaborazione-comunicazione con le famiglie”

“lavoro in piccoli gruppi in modo da diversificare le proposte ed i tempi ciò consente di rispettare e valorizzare i singoli bambini, alla base di tutto questo c'è l'osservazione effettuata sia sui singoli bambini che sull'intero gruppo sezione”

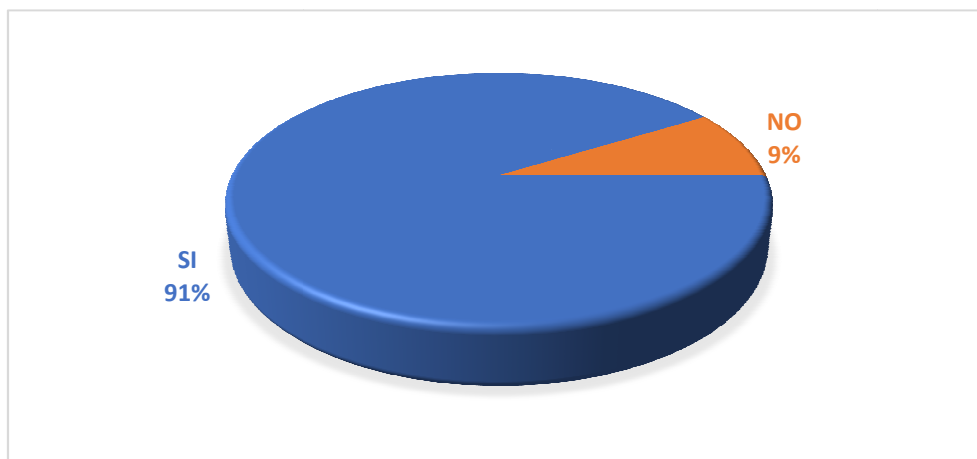
“stimolo i bambini quotidianamente nelle diverse routine alla diversità, non la nego”

“considero tutti i bambini uguali, alla pari, rispettando i loro tempi. Mantengo i contatti con la famiglia attraverso momenti di confronto, e quando possibile mantengo i contatti con l'equipe medica la quale informa se il bambino necessita di attività o stimolazioni particolari”

“ascolto le famiglie, ponendo attenzione a richieste di bisogno particolari, osservo il bambino e le sue capacità di coinvolgimento all'interno del gruppo, cerco di comprendere e accettare lo stato emotivo manifestato dal bambino, cercando anche, durante la giornata momenti “tu per tu”, ricerco la collaborazione con colleghe per affrontare situazioni difficili”

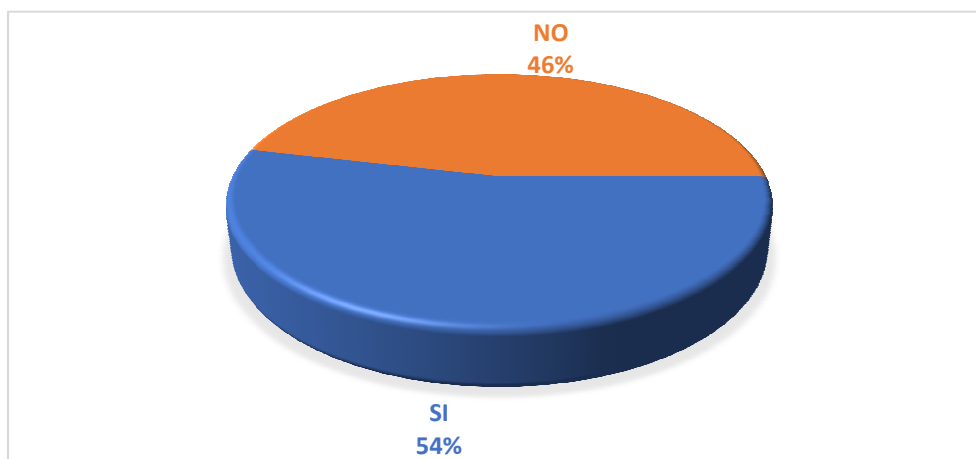
“rispetto i tempi, se necessario attendo, ed osservo, favorisco attività che stimolino la condivisione”

Rispetto alla domanda (d5) che indagava se gli insegnanti ritengono di avere un'idea inclusiva simile ai colleghi (*“Secondo te le tue colleghe o i tuoi colleghi hanno un'idea simile alla tua di pratiche inclusive?”*) hanno risposto 339 partecipanti su 352 [N = 339; 96,3%]. La distribuzione delle frequenze mostra che il 91,2% dei soggetti partecipanti percepisce di avere idee simili ai colleghi rispetto alle pratiche inclusive, mentre solo l'8,8% sostiene il contrario (*Graf. 2.6*).



Graf. 2.6 Idee condivise tra colleghi circa le pratiche inclusive

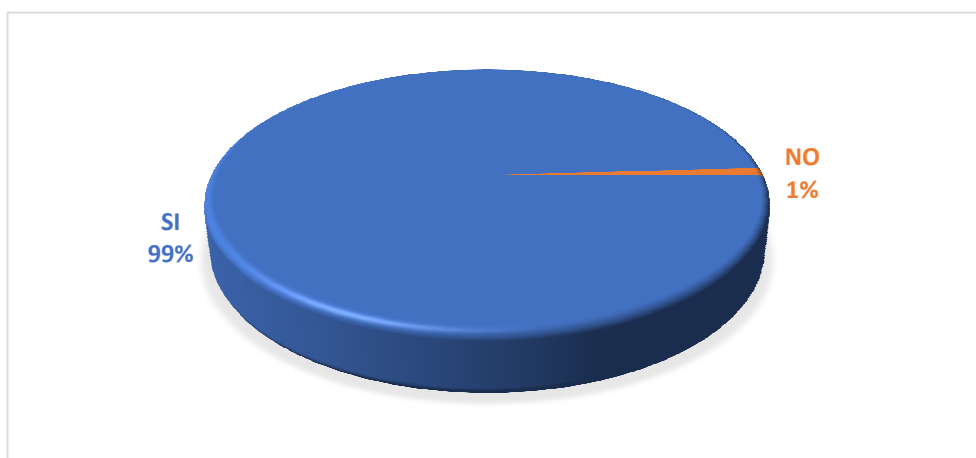
La domanda (d6) indaga se nell'esperienza di formazione degli insegnanti sono stati presenti corsi inerenti l'inclusione (*“I corsi di formazione che tu hai frequentato nella tua esperienza recente erano inerenti l'inclusione?”*). Hanno fornito una risposta a questa domanda 343 partecipanti su 352 [N = 343; 97,4%], il 53,6% dei partecipanti ha frequentato percorsi di formazione inerenti l'inclusione, mentre il 46,4 % no (*Graf. 2.7*).



Graf. 2.7 I corsi di formazione seguiti riguardavano l'inclusione

Con la domanda (d12) si voleva indagare il ruolo dell'osservazione nella messa in atto di pratiche inclusive (*"Credi che l'osservazione dei bambini sia utile per la messa in atto di pratiche di tipo inclusivo?"*). I partecipanti che danno una risposta sono 335 su 352 [N = 335; 95,2%].

Come si evince dal grafico (*Graf. 2.8*), la quasi totalità dei partecipanti (99,1%) ritiene che l'osservazione dei bambini sia utile per la messa in atto di pratiche inclusive.

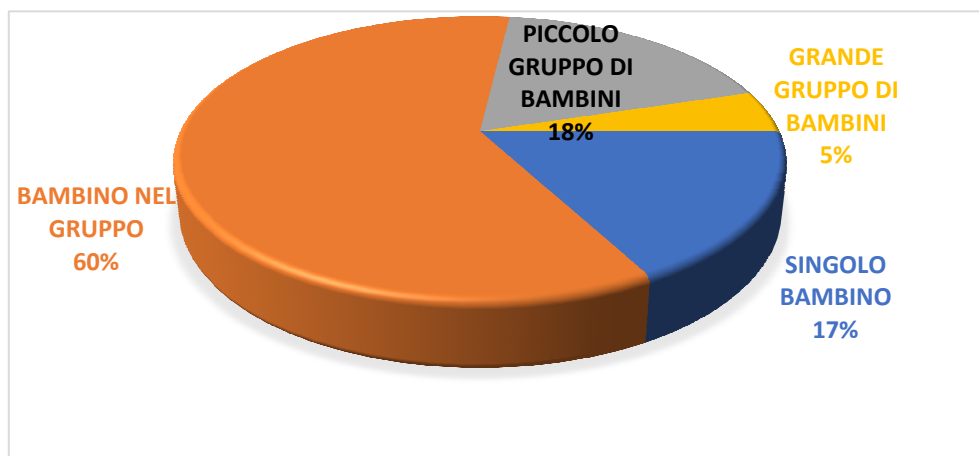


Graf. 2.8 L'importanza dell'osservazione dei bambini per implementare pratiche inclusive

Nella domanda (d14) viene indagato il focus specifico delle osservazioni messe in atto dagli insegnanti (*"Il focus delle tue osservazioni è prevalentemente su: - Il singolo bambino; - Il bambino nel gruppo; - Il piccolo gruppo dei bambini; - Il grande gruppo dei bambini"*).

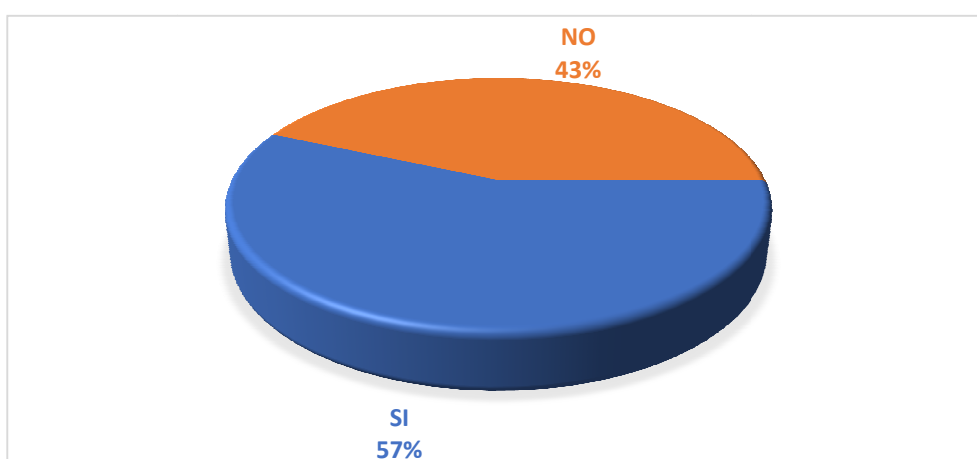
Hanno risposto a questa domanda 332 partecipanti su 352, [N = 332; 94,3%], le scelte dei partecipanti indicano che la maggior parte delle osservazioni (*Graf. 2.9*) vengono condotte sul focus

bambino nel gruppo (59,6%), gli altri fuochi proposti ottengono una percentuale di scelte molto basse: *piccolo gruppo di bambini* (18,4%), *singolo bambino* (17,2%), *grande gruppo di bambini* (4,8%).



Graf. 2.9 Fuoco delle osservazioni

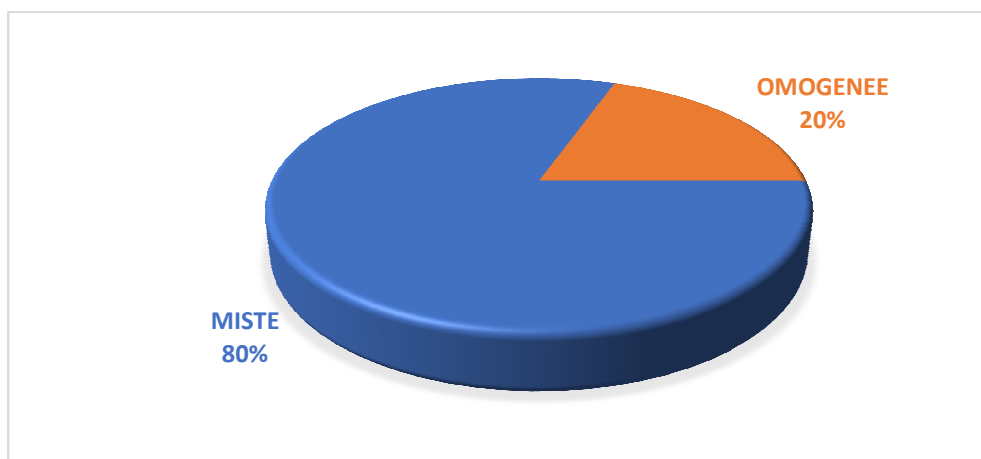
La domanda (d15) intende verificare l'utilizzo sistematico da parte degli insegnanti di protocolli o schede per effettuare l'osservazione (*"Utilizzi in modo sistematico protocolli o schede per raccogliere le osservazioni sui bambini?"*). 332 partecipanti hanno fornito una risposta a tale quesito [N = 332; 94,3%]. In particolare, il 56,6% dichiara di utilizzare in modo sistematico protocolli e schede per raccogliere le osservazioni sui bambini ed il 43,4%, invece, risponde negativamente (*Graf. 2.10*).



Graf. 2.10 L'uso di protocolli-schede per raccogliere le osservazioni sui bambini

Con la domanda (d18) si è voluto indagare l'idea degli insegnanti rispetto a quanto la

composizione delle sezioni in base all'età, omogenee o miste, possa consentire una maggiore inclusione (*“L'obiettivo dell'inclusione ritieni sia meglio raggiungibile con sezioni miste od omogenee?”*). Per l'80,4, % dei partecipanti, che hanno fornito una risposta a questa domanda [N = 322; 91,5%], l'inclusione è più facilmente raggiungibile mediante sezioni miste mentre per il restante 19,6% in sezioni omogenee (Graf. 2.11).



Graf. 2.11 Raggiungere l'inclusione mediante sezioni miste o omogenee

2.2.3.3 Gli approcci inclusivi

Anche per il nucleo tematico relativo all'approccio inclusivo, si è proceduto con un'analisi della distribuzione delle frequenze delle risposte dei partecipanti.

Nella domanda (d8) si chiedeva: *“Per te, adottare un approccio inclusivo significa?”* e si proponevano alcune risposte: i partecipanti potevano indicare fino a 4 scelte possibili numerandole in ordine di importanza (1,2,3,4).

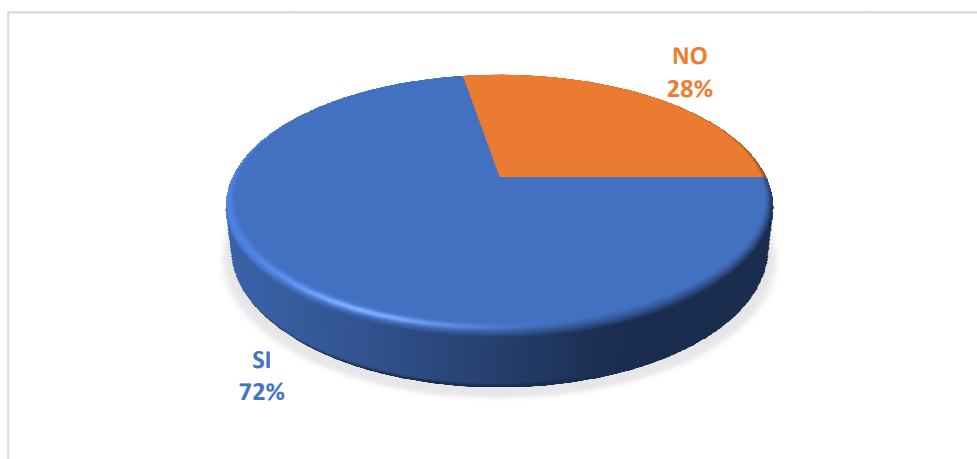
Sono state calcolate le statistiche descrittive per ciascuna degli aspetti proposti (Tab. 2.2).

La distribuzione delle statistiche descrittive (Tab. 2.2) mostra che, secondo il parere degli insegnanti, adottare un *approccio inclusivo* significa principalmente: *adattare lo spazio in modo da garantire l'accoglienza di tutti i bambini* (M = 2,00), *adattare il progetto educativo in base ai bisogni* (M = 1,55), *facilitare la partecipazione di tutti i bambini nel gruppo* (M = 1,54). Altri aspetti che raggiungono una frequenza significativa, anche se più bassa, sono: *promuovere il tutoring*, *conoscere le caratteristiche individuali* e *lavorare in piccolo gruppo*. L'aspetto che in misura minore, secondo gli insegnanti, può contribuire alla messa in atto di un approccio inclusivo è *il trattare tutti i bambini allo stesso modo*.

	N	M	DS
App_adatt_metodo	351	,78	1,33
App_singolo	349	,62	1,28
App_piccolo_gruppo	349	1,15	1,57
App_adatt_consegna	349	,99	1,51
App_partecipazione	350	1,54	1,61
App_uguali	350	,46	1,06
App_rel_ad_ba	350	,77	1,42
App_caratt_individuo	350	1,33	1,38
App_tutoring	351	1,35	1,63
App_adatt_spazio	349	2,00	1,56
App_adatt_progett	351	1,55	1,64

Tab 2.2 Statistica descrittiva degli approcci inclusivi (Medie e Deviazioni Standard)

In merito alla domanda (d9) che chiedeva: “*Pensi che per avere e mettere in atto un approccio inclusivo, sia necessario possedere delle competenze specifiche?*”, hanno risposto 330 partecipanti su 352 [N = 330; 93,8%]. Nel dettaglio, il 72,4% sostiene che sia necessario avere determinate competenze per mettere in atto un approccio inclusivo, mentre il restante 27,6% non ritiene necessario possedere competenze specifiche (*Graf. 2.12*).



Graf. 2.12 Competenze specifiche sono necessarie per attuare approcci inclusivi

Rispetto agli aspetti da potenziare per promuovere un approccio inclusivo (d17) “*Secondo te, pensando alla tua esperienza, l’istituzione nella quale lavori quali aspetti dovrebbe potenziare per promuovere un approccio inclusivo?*” sono state proposte ai partecipanti alcune possibilità di risposta che dovevano essere valutate su una scala Likert a 5 punti (1: completamente in disaccordo, 5: completamente d’accordo).

Dall’analisi descrittive (Tab. 2.3), emerge come tutti gli aspetti, tra quelli proposti, vengono considerati importanti e degni di potenziamento al fine di implementare un approccio inclusivo, in particolare raggiungono punteggi maggiori i seguenti aspetti: la *formazione insegnanti ed educatori dando loro maggiori conoscenze rispetto alla diversità di ogni singolo bambino* (M = 4,43), la *formazione di insegnanti ed educatori dando loro maggiori competenze nell'utilizzo di strumenti di osservazione-valutazione dei percorsi di crescita dei bambini* (M = 4,38), lo *spazio di condivisione e progettazione con il gruppo lavoro ed il confronto con figure specialistiche* (M = 4,31).

	N	M	DS
Aumento_pers_interno	331	3,90	1,11
Confronto_specialisti	330	4,31	,85
Materiali_gioco	328	3,86	,91
Arredi	323	3,69	,95
Collab_famiglie	330	4,28	,87
Condiv_gruppo_lav	328	4,31	,85
Osserv_special	329	4,05	,99
Formaz_divers	330	4,43	,90
Formaz_strum_oss	330	4,38	,88

Tab. 2.3 Statistica descrittiva degli aspetti da potenziare per promuovere un approccio inclusivo

2.2.3.4 Analisi per gruppi indipendenti

Dopo aver analizzato le singole variabili, si è proceduto ad effettuare diverse analisi non parametriche per gruppi indipendenti utilizzando il Test U di Mann-Whitney, considerando come variabili indipendenti, di volta in volta, le dimensioni: *tipologia di scuola (a 2 livelli)*, *sezioni miste-omogenee (a 2 livelli)*, *protocolli-schede (a 2 livelli: utilizzo schede/non utilizzo schede)*, *anni di esperienza (a 3 livelli)* e come variabili dipendenti tutte le altre variabili rilevate, in modo da verificare l'eventuale esistenza di differenze significative tra i gruppi.

In particolare nell'analisi con la variabile *tipologia di scuola* come indipendente si sono confrontati due gruppi: 1) *Nido* (N= 48,9%); 2) e *Scuola dell'infanzia* (N= 44,9%).

Emergono differenze significative tra questi due gruppi in rapporto ad alcuni aspetti della rappresentazione degli insegnanti indagati con il questionario (*Tab. 2.4*): *tenere il singolo bambino nel gruppo* [F = -2,09; p.<.05]; *aiuto-tutoring tra pari* [Z = -2,52, p.<.01]; *adattamento del progetto educativo in funzione dei bisogni di particolari bambini* [Z = -2,24, p.<.05]; *ruolo dei singoli bambini più competenti* [Z = -2,91, p.<.05]; *ruolo degli insegnanti* [Z = -1,89; p.<.05].

Dall'analisi delle medie (*Tab. 2.4*), si evince che per gli insegnanti della Scuola dell'infanzia, rispetto a quelli di Nido, sono più rilevanti, ai fini di un approccio inclusivo gli aspetti relativi a *ruolo dei singoli bambini più competenti*, *tenere il singolo bambino nel gruppo*, *adattare il progetto educativo in funzione dei bisogni particolari dei singoli bambini e il tutoring tra pari*; mentre il *ruolo dell'insegnante* è reputato essere maggiormente rilevante dagli insegnanti di nido rispetto a quelli della scuola.

	Nido		Scuola	
	M	DS	M	DS
Approccio_singolo	0,51	1,19	0,77	1,37
Approccio tutoring	1,15	1,62	1,57	1,64
Approccio_progett_adatt	1,40	1,63	1,75	1,64
Ruolo_insegnante	4,77	0,43	4,65	0,54
Ruolo_bamb_comp	2,86	0,97	3,22	0,95

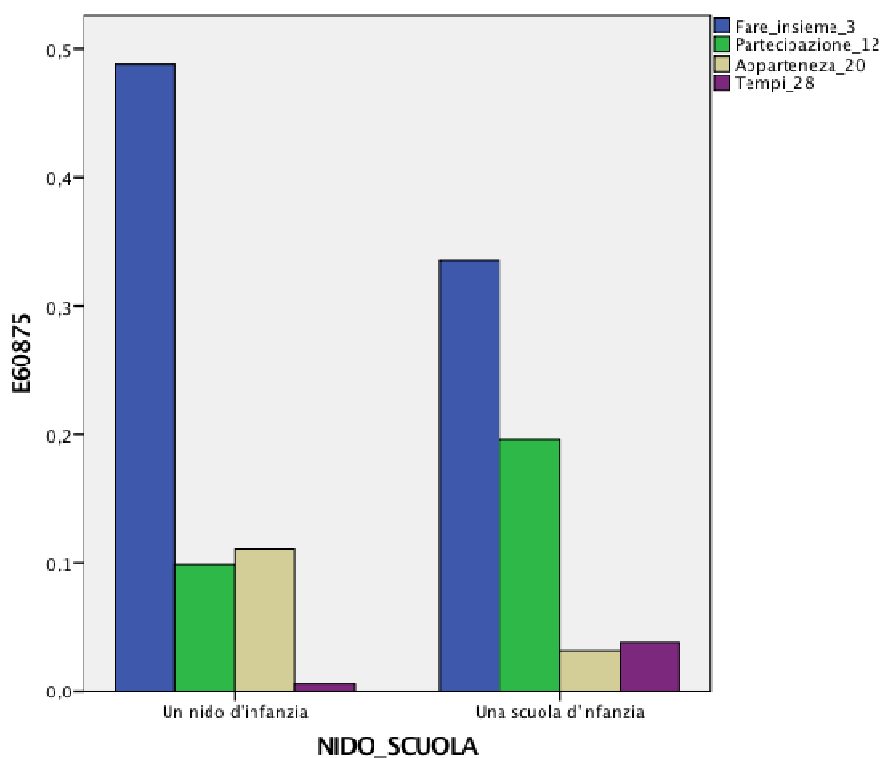
Tab. 2.4 Confronto nido e scuola

Rispetto alle categorie semantiche emergono differenze tra nido e scuola in rapporto alla distribuzione dei seguenti termini: *fare insieme* [$Z = -2,40$; $p < .05$]; *partecipazione* [$Z = -2,24$; $p < .05$]; *condivisione* [$Z = -2,38$; $p < .05$]; *appartenenza* [$Z = -2,29$; $p < .05$]; *rispetto dei tempi* [$Z = -2,02$; $p < .05$].

L'analisi delle medie per i due gruppi (Tab. 2.5) e del grafico (Graf. 2.13) evidenziano come gli insegnanti di nido associano maggiormente al termine inclusione, *fare insieme*, *condivisione* e *appartenenza*, mentre gli insegnanti di scuola dell'infanzia associano maggiormente al costrutto di inclusione *partecipazione* e *rispetto dei tempi dei bambini*.

	Nido		Scuola	
	M	DS	M	DS
Fare_insieme	0,49	0,70	0,34	0,66
Partecipazione	0,10	0,29	0,20	0,42
Condivisione	0,08	0,26	0,02	0,13
Appartenenza	0,11	0,36	0,03	0,17
Rispetto_tempi	0,01	0,76	0,04	0,19

Tab. 2.5 Differenze tra nido e scuola in rapporto alle parole relative all'inclusione



Graf. 2.13 Nido e scuola in rapporto ai termini inclusione

Nell'analisi non parametrica con la variabile *sezioni miste/omogenee* come indipendente si sono confrontati due gruppi: 1) *mista* (N = 80%); 2) *omogenee* (N = 20%). Si evidenziano effetti significativi di questa variabile sui seguenti aspetti della rappresentazione degli insegnanti: *aiuto-tutoring tra pari* [$Z = -2,61$, $p < .01$]; *adattamento del progetto educativo in funzione dei bisogni di particolari bambini* [$Z = -2,26$, $p < .05$].

Dall'analisi delle medie (Tab. 2.6), si evince che gli insegnanti che indicano le sezioni miste come più inclusive rispetto a quelle omogenee, ritengono maggiormente rilevanti ai fini di un approccio il *promuovere comportamenti di aiuto e tutoring tra pari* e l'*adattamento del progetto educativo in funzione dei bisogni di particolari bambini*.

	Sez. Miste		Sez. Omogenee	
	M	DS	M	DS
Approccio_tutoring	1,56	1,65	0,97	1,58
Approccio_progett_adatt	1,72	1,63	1,21	1,60

Tab. 2.6 Confronto sezioni miste ed omogenee

Rispetto alle categorie semantiche emergono differenze tra gli insegnanti che ritengono che le sezioni miste facilitino l'inclusione, rispetto a quelli che evidenziano le sezioni omogenee come più inclusive in rapporto alla distribuzione dei seguenti termini: *integrazione* [$Z = -2,06$; $p < .05$]; *inserimento* [$Z = -2,08$; $p < .05$]; *risorse* [$Z = -2,02$; $p < .05$].

L'analisi delle medie per i due gruppi (Tab. 2.7) evidenziano come tutti questi aspetti sono dichiarati maggiormente dagli insegnanti che sostengono che le sezioni omogenee possano facilitare il processo di inclusione.

	Sez. Miste		Sez. Omogenee	
	M	DS	M	DS
Integrazione	0,29	0,50	0,43	0,56
Inserimento	0,14	0,38	0,29	0,60
Risorse	0,00	0,00	0,02	0,12

Tab. 2.7 Differenze tra sezioni miste ed omogenee in rapporto alle parole relative all'inclusione

Nell'analisi non parametrica con la variabile *protocolli-schede* come variabile indipendente si sono confrontati due gruppi: 1) *utilizzo di protocolli-schede* ($N = 57\%$); 2) *non utilizzo di protocolli-schede* ($N = 43\%$). L'analisi evidenzia diversi effetti significativi tra i due gruppi per i seguenti aspetti: *attenzione al singolo* [$Z = -3,87$; $p < .001$]; *trattare tutti nello stesso modo* [$Z = -3,87$, $p < .05$]; *adattare il progetto educativo in funzione dei bisogni e delle potenzialità dei bambini che necessitano di più attenzione* [$Z = -2,61$, $p < .01$]; *ruolo delle famiglie* [$Z = -2,21$, $p < .05$]; *ruolo del coordinatore pedagogico* [$Z = -2,41$, $p < .01$]; *potenziamento materiali didattici* [$Z = -2,95$, $p < .01$].

Dall'analisi delle medie (Tab. 2.8), si evince che tutti questi aspetti sono ritenuti maggiormente rilevanti per un approccio inclusivo per gli insegnanti che utilizzano protocolli o schede, rispetto a quelli che dichiarano di non utilizzarli.

	Protocolli		Non protocolli	
	M	DS	M	DS
Approccio_singolo	0,88	1,46	0,37	1,00
Approccio_progett_adatt	1,88	1,72	1,35	1,49
Approccio_uguali	0,66	1,27	0,26	0,74
Ruolo_famiglia	4,57	0,57	4,41	0,67
Ruolo_coordinatore	4,16	0,77	3,95	0,81
Potenziamento_materiali	4,00	0,87	3,68	0,93

Tab. 2.8 Confronto utilizzo e non utilizzo di protocolli e schede osservative

Rispetto alle categorie semantiche non emergono differenze tra gli insegnanti che dichiarano l'utilizzo di schede e protocolli rispetto agli altri.

Infine, l'analisi non parametrica con variabile indipendente gli anni di esperienza ha previsto il confronto tra 3 gruppi: 1) poca esperienza (da 1 a 9 anni): N = 87; 2) media esperienza (da 10-17 anni): N = 155; 3) molta esperienza (più di 18 anni di esperienza): N = 91.

I confronti evidenziano alcune differenze significative tra i 3 gruppi per i seguenti aspetti: *aumento del personale* [$X^2 = 8,60$; $p < .01$]; *potenziare la collaborazione con famiglie* [$X^2 = 11,29$; $p < .01$]; *protocolli-schede* [$X^2 = 11,95$; $p < .01$]; *corsi formazione frequentati* [$X^2 = 10,79$; $p < .01$].

In particolare, dall'analisi delle medie (Tab. 2.9) si evidenzia che il gruppo di insegnanti con più anni di esperienza ritiene meno rilevante l'utilizzo di *protocolli-schede* per l'osservazione, rispetto agli altri. Per tutti gli altri aspetti invece emerge una direzione opposta, vale a dire vengono ritenuti maggiormente rilevanti per l'inclusione dal gruppo 3, con più esperienza, rispetto agli altri.

	Gruppo1_poca		Gruppo2_media		Gruppo3_molta	
	M	DS	M	DS	M	DS
Aumento_personale	3,71	1,13	3,84	1,18	4,21	0,91
Maggiore_collab_famiglie	4,24	0,94	4,17	0,87	4,54	0,73
Protocolli_schede	0,57	0,49	0,63	0,48	0,40	0,49

Corsi_formazione	0,40	0,49	0,51	0,50	0,65	0,47
------------------	------	------	------	------	------	------

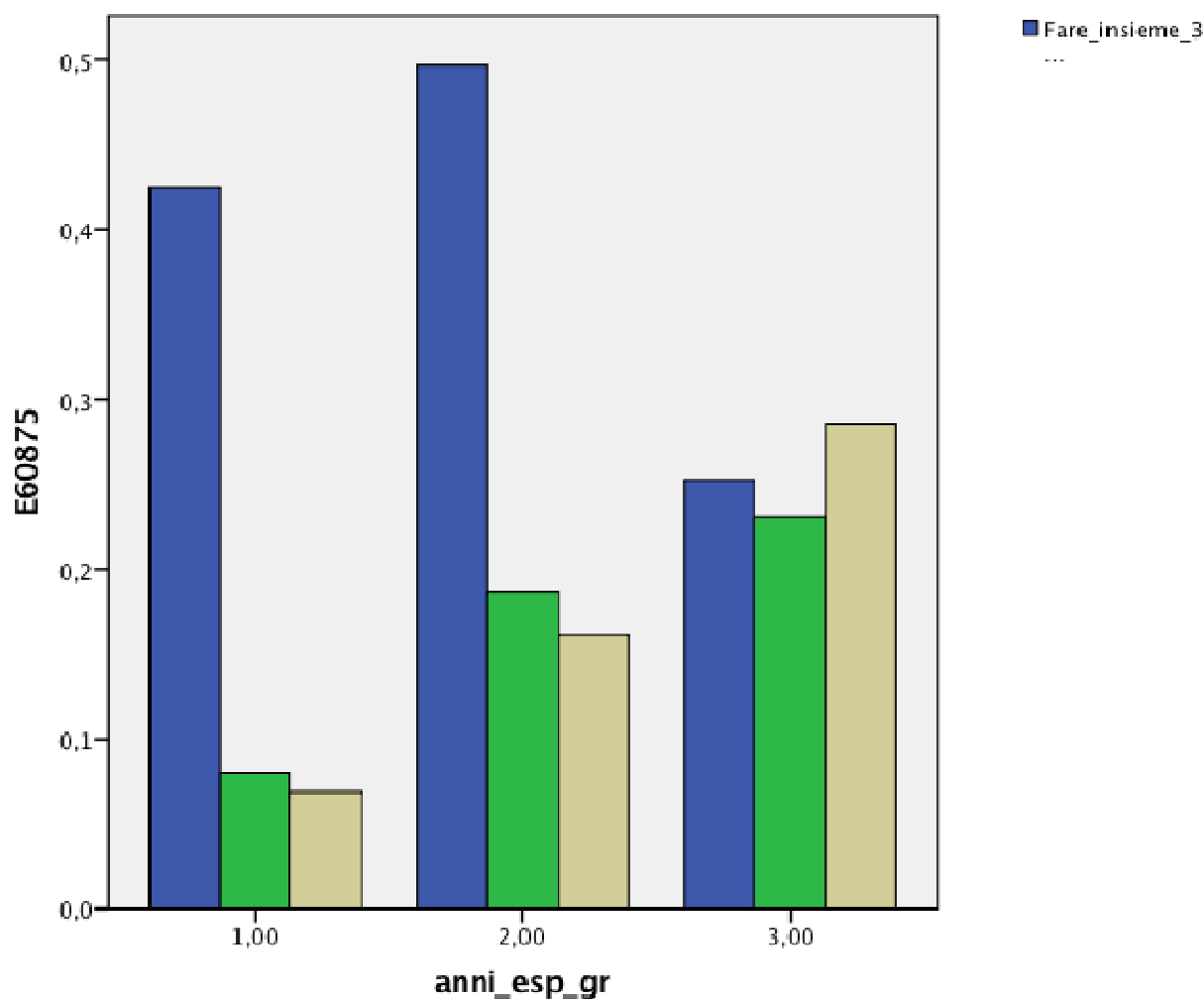
Tab. 2.9 Confronto tra anni di esperienza lavorativa

Rispetto alle categorie semantiche emergono differenze in rapporto agli anni di esperienza rispetto a questi termini: *fare insieme* [$Z = 8,94$; $p < .05$]; *ascolto* [$Z = 8,11$; $p < .05$]; *coinvolgimento* [$Z = 13,89$; $p < .001$].

L'analisi delle medie per i due gruppi (Tab. 2.10) e dei grafici (Graf. 2.14) evidenziano come l'*ascolto* e il *coinvolgimento* siano categorie semantiche più rilevanti per gli insegnanti con maggiore esperienza, mentre il *fare insieme* viene riportato maggiormente dagli insegnanti del gruppo 2 vale a dire con un'esperienza professionale tra i 10 e i 17 anni di esperienza.

	Gruppo1_poca		Gruppo2_media		Gruppo3_molta	
	M	DS	M	DS	M	DS
Fare_insieme	0,43	0,60	0,50	0,75	0,25	0,56
Ascolto	0,08	0,31	0,19	0,39	0,23	0,44
Coinvolgimento	0,07	0,25	0,16	0,38	0,29	0,47

Tab. 2.10 Differenze tra anni di esperienza lavorativa in rapporto alle parole relative all'inclusione



Graf. 2.14 Anni di esperienza in rapporto ai termini inclusione

2.2.4 Discussione dei risultati e conclusione

L'analisi degli studi precedenti sul tema, hanno messo in luce come il costrutto di inclusione si associ in modo particolare alle disabilità. In particolare le ricerche sull'inclusione che riguardano gli anni 1998-2014 hanno privilegiato la focalizzazione sulle disabilità e sul ruolo inclusivo del contesto educativo nel senso di un contesto che risulta essere capace di accogliere e di garantire una partecipazione dei bambini disabili alle varie attività proposte.

Dai risultati di questo primo studio invece è possibile notare come, in questa sede, l'inclusione sia stata intesa in un'ottica più aperta, ossia come un costrutto in grado di accogliere, di accettare e attribuire attenzione e rispetto ai diversi bisogni e alle differenze (individuali, socio-culturali, status socio-economico, etc).

In particolare, dai risultati si evince come la rappresentazione degli insegnanti di inclusione

sia caratterizzata da alcune categorie semantiche, quali: *accoglienza, collaborazione, relazione-interazione, condivisione, fare insieme, apertura, inserimento, comprensione e integrazione*. Ciò fa emergere quindi un'idea di inclusione che parte dal riconoscimento e dall'accoglienza dei bisogni individuali con una focalizzazione anche sulla dimensione partecipativa e gruppale, non emerge, quindi, la focalizzazione prevalente ed esaustiva sulla disabilità riscontrata negli studi precedenti.

Tale idea di inclusione è andata via via declinandosi in termini più pratici attraverso le domande del questionario maggiormente orientate al significato di scuola inclusiva. In particolare, le risposte degli insegnanti evidenziano l'importanza attribuita al rispetto e all'attenzione che ciascuna figura educativa dovrebbe avere nei confronti di tutti i singoli bambini, accogliendo ed accettando le differenze e la diversità.

Interessante, inoltre, l'attenzione che ciascun insegnante ha rivolto ai diversi protagonisti del contesto educativo, considerando come maggiormente importanti oltre gli insegnanti stessi, il ruolo della famiglia e immediatamente successivo il ruolo del gruppo dei pari.

Questa idea di inclusione si traduce in un'idea di strategie, prassi e modalità che si focalizzano sul piccolo gruppo, nell'accettazione, nell'accoglienza e nella valorizzazione delle differenze di ogni singolo bambino all'interno del servizio rispettando i tempi di ognuno attivando inoltre attività ludico-ricreative che permettono di far sperimentare la collaborazione e la condivisione prevalentemente tra pari.

Tra le pratiche inclusive centrale è anche l'accoglienza e il coinvolgimento delle famiglie che fanno parte del sistema educativo come utenti attivi e partecipativi.

Dall'analisi dei risultati è emerso che tali pratiche vengono facilmente messe in atto se si riesce a realizzare una collaborazione, una comunicazione ed un'interazione tra colleghi creando diversi gruppi di lavoro e frequentando inoltre corsi di formazione inerenti l'inclusione.

Alla base della realizzazione di un sistema inclusivo è risultata importante l'osservazione che gli insegnanti attivano nei confronti dei bambini concentrando il focus sul bambino nel gruppo, sul piccolo gruppo di bambini, sul singolo bambino e in minor parte sul grande gruppo dei bambini utilizzando in modo sistematico dei protocolli o delle schede utili a raccogliere le osservazioni (anche se non per tutti risulta essere uno strumento necessario).

Particolare attenzione è stata rivolta alle sezioni miste rappresentate come contesto avente delle caratteristiche più favorevoli allo sviluppo di un approccio inclusivo rispetto alle sezioni omogenee.

In linea con quanto espresso pocanzi, dai risultati si evince che l'adozione di un approccio inclusivo si tradurrebbe quindi in un adattamento dello spazio educativo, in modo da riuscire a garantire l'accoglienza del più vasto numero di bambini, nell'adattamento del progetto educativo in

base ai bisogni dei bambini e nel facilitare la partecipazione di tutti i bambini all'interno del gruppo.

In particolare, per promuovere un approccio inclusivo, secondo gli insegnanti che hanno partecipato allo studio, gli aspetti che dovrebbero essere potenziati nell'istituzione presso la quale operano, fanno riferimento alla formazione delle insegnanti che dovrebbe tendere ad un aumento delle conoscenze rispetto alla diversità di ogni singolo bambino e alle competenze nell'utilizzo di strumenti di osservazione e di valutazione dei percorsi di crescita.

Inoltre, sarebbe utile secondo gli insegnanti, aumentare gli spazi di condivisione e i progetti con il gruppo di lavoro avendo la possibilità di chiedere ed avere maggiori incontri di confronto con diverse figure specialistiche.

Infine, l'analisi dei dati del primo studio, ci ha offerto la possibilità di evidenziare le differenze tra gli educatori (nido d'infanzia) ed insegnanti (scuola d'infanzia) rispetto agli elementi che ritengono importanti ai fini della realizzazione di un approccio inclusivo.

In particolare, gli insegnanti di scuola ritengono più rilevanti tali elementi: il ruolo dei bambini più competenti, il cercare di tenere il singolo bambino nel gruppo e adattare il progetto educativo.

Gli educatori invece considerano fondamentale il ruolo degli insegnanti. È interessante notare quindi come per gli insegnanti di scuola dell'infanzia i bambini vengano percepiti maggiormente come una risorsa per lo sviluppo dei tutti i bambini, mentre nel contesto del nido sono le figure degli educatori che risultano essere centrali per la costruzione di un approccio inclusivo.

Inoltre, le educatrici attribuiscono al concetto dell'inclusione termini come *“fare insieme, condivisione e appartenenza”* enfatizzando quindi aspetti legati al cercare di sviluppare un senso di appartenenza al contesto educativo frequentato dal bambino; le insegnanti invece attribuiscono all'inclusione termini come *“partecipazione e rispetto dei tempi dei bambini”* sottolineando un ruolo più attivo e partecipativo dei bambini.

Dai risultati si evince inoltre come le sezioni miste a differenza delle sezioni omogenee siano ritenute maggiormente inclusive e gli aspetti più rilevanti fanno riferimento al fatto che si riescono a promuovere comportamenti di aiuto e tutoring tra pari ed è molto presente il fatto che gli insegnanti abbiano maggiori possibilità di adattare il progetto educativo in funzione dei bisogni particolari dei singoli bambini.

In relazione al fatto che le sezioni miste siano ritenute più inclusive, i termini associati all'inclusione fanno riferimento a: *“integrazione, inserimento e risorse”* enfatizzando quindi l'aspetto positivo dell'avere all'interno di uno stesso spazio educativo bambini con età differenti e di conseguenza con bisogni diversi.

Un ulteriore aspetto evidenziato dai risultati, fa riferimento al fatto che gli insegnanti con maggiore esperienza lavorativa considerano come meno rilevante utilizzare protocolli o schede per l'osservazione dei bambini, mentre per chi le considera efficaci, le ritiene in questo modo perché consente loro di porre maggiore attenzione al singolo, di trattare tutti allo stesso modo, di adattare il progetto educativo in funzione dei bisogni e delle potenzialità dei bambini che necessitano di maggiore attenzione, di potenziare il materiale didattico e di enfatizzare il ruolo delle famiglie e dei coordinatori pedagogici.

Infine, risulta interessante sottolineare come per gli insegnanti di scuola dell'infanzia, rispetto a quelli di nido, ai fini di un approccio inclusivo siano più rilevanti gli aspetti relativi a *ruolo dei singoli bambini più competenti, tenere il singolo bambino nel gruppo, adattare il progetto educativo in funzione dei bisogni particolari dei singoli bambini e il tutoring tra pari.*

2.3 STUDIO II: LE RAPPRESENTAZIONI DEI COORDINATORI PEDAGOGICI

2.3.1 Premesse e obiettivi

La letteratura evidenzia come gli studi condotti sul tema si siano rivolti prevalentemente ad insegnanti/educatori (Engstrand et al., 2014; Fyssa et al., 2014; Fyssa et al., 2015; Andresen, 2013; Lieber et al., 1998; Mitchell et al., 2007; Hestenes et al., 2008; Hanline et al., 2012; DeVore et al., 2007; Akalin et al., 2014; Secer, 2010; Sucuoglu et al., 2014); altri ai programmi educativi (Grisham-Brown, et al., 2010; Lieber et al., 2000; Matovic et al., 2012), pochi altri ai bambini (Fyssa et al., 2015; Hanline et al., 2012) o al gruppo sezione (Hestenes et al., 2008); non sono mai stati presi in considerazione quindi, o se si in minima percentuale, i punti di vista dei coordinatori pedagogici o dirigenti o direttori o referenti di servizi educativi per la prima infanzia.

Nel quadro delle premesse precedenti, secondo le quali, un approccio inclusivo non è mai responsabilità di un solo attore, ma delle diverse parti coinvolte, tra le quali i coordinatori svolgono un ruolo cardine.

Un coordinatore pedagogico, infatti, all'interno del contesto nel quale opera, esercita un ruolo di promozione di processi di pensiero, che conducono di volta in volta all'attivazione di progetti condivisi e co-costruiti.

Indagare quindi il punto di vista dei coordinatori aiuta a far comprendere come un'idea di inclusione di quel determinato servizio educativo sia condivisa e pensata con tutto il gruppo di lavoro, con tutta l'equipe che opera all'interno del contesto.

Nel quadro di queste riflessioni, il secondo studio si propone di indagare in modo specifico la rappresentazione di inclusione dei coordinatori con un'attenzione specifica alla comprensione di come venga da loro inteso l'approccio inclusivo e le pratiche che possono essere definite inclusive.

Le rappresentazioni dei coordinatori sono state indagate attraverso un'intervista semi-strutturata contenente domande appositamente pensate e declinate in base agli obiettivi di ricerca precedentemente citati. A ciascun coordinatore è stato chiesto di firmare il consenso informato per il trattamento dei dati.

Queste domande sono state pensate sulla base di un'analisi precedente della letteratura che ha già utilizzato come metodologia il questionario (Engstrand et al., 2014; Novachevska et al., 2011; Secer, 2010; Sucuoglu et al., 2014; Grisham-Brown et al., 2010; Mitchell et al., 2007; Soukakou, 2007); in particolare, la scelta delle domande ricade sui nuclei tematici che abbiamo

ritenuto fondamentali ai fini di una rilevazione delle rappresentazioni che i coordinatori hanno del concetto di inclusione.

Nello specifico, l'intervista comprende 6 domande aperte:

Box 2.4 Intervista semi-strutturata

- 1) Puoi indicare le prime 5 parole che associ al termine inclusione?
- 2) Come definiresti un servizio per l'infanzia inclusivo, che caratteristiche dovrebbe avere secondo te?
- 3) Secondo il tuo punto di vista, che ruolo ha il coordinatore pedagogico nella progettazione e realizzazione di un servizio inclusivo?
- 4) Secondo il tuo punto di vista, che ruolo hanno gli educatori e gli insegnanti nella progettazione e realizzazione di un servizio inclusivo?
- 5) Quali sono gli strumenti che gli insegnanti utilizzano per osservare e monitorare le differenze/le specificità dei singoli bambini?
- 6) Se tu dovessi lavorare con un gruppo di insegnanti al fine di aiutarle a creare un contesto più inclusivo a che tipo di progetto penseresti? Quali difficoltà ti aspetti?

2.3.2 I partecipanti

Nello specifico, per questo studio sono state coinvolte 5 coordinatrici pedagogiche di 3 servizi educativi dell'Emilia Romagna che avevano un'età media di 51 anni.

L'intervista ha avuto una durata media di 35 minuti e si è svolta all'interno degli uffici delle coordinatrici.

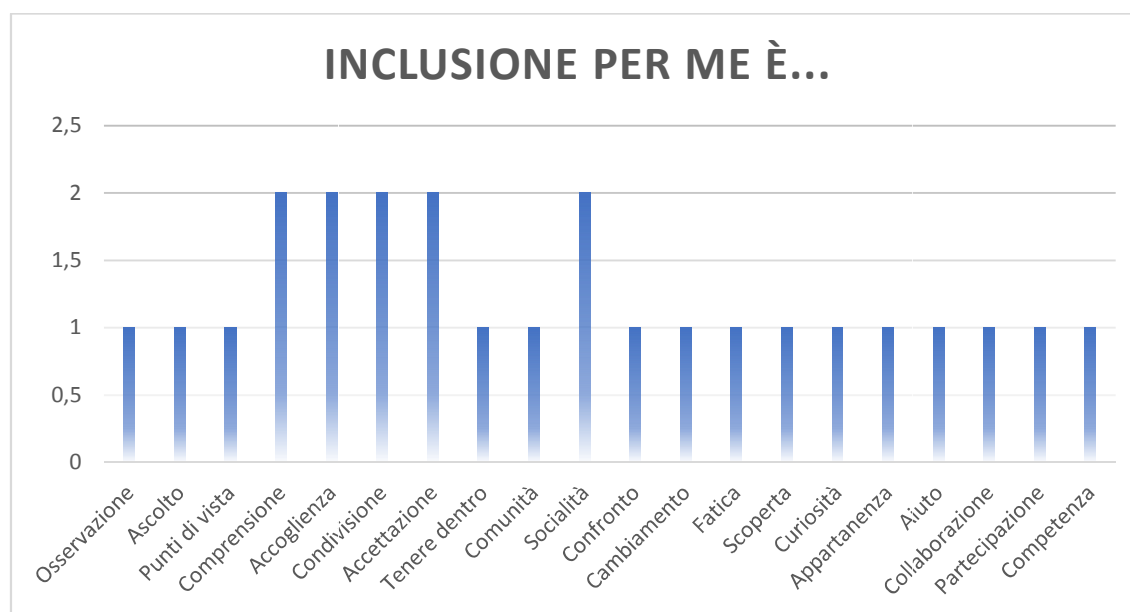
2.3.3 Analisi dei dati

Data la qualità dei dati e la numerosità ridotta del gruppo di partecipanti, si è scelto di procedere con un'analisi delle risposte delle coordinatrici di tipo descrittivo e qualitativo.

In particolare, rispetto alla prima domanda (*“Puoi indicare le prime 5 parole che associ al termine inclusione?”*), volta ad indagare il significato di inclusione, l'analisi delle frequenze delle diverse parole (*Graf. 2.15*) evidenzia come le categorie riportate maggiormente dalle coordinatrici

sono: *comprensione* ($f = 2$), *accoglienza* ($f = 2$), *condivisione* ($f = 2$), *accettazione* ($f = 2$), *socialità* ($f = 2$).

L'immagine che si evidenzia dal quadro generale è abbastanza complessa, infatti, anche se con frequenza inferiore, si individuano altre parole degne di interesse, alcune che riguardano l'aspetto relazionale-interpersonale come: *ascolto*, *punti di vista*, *aiuto*; altre che si focalizzano sulla dimensione comunitaria-gruppale, quali: *tenere dentro*, *comunità*, *appartenenza*, *collaborazione*, *partecipazione*; infine altre che evidenziano aspetti di competenza-metodo, come: *osservazione*, *curiosità*, *scoperta*, *competenza*, *confronto*; altri termini, infine, evidenziano aspetti più critici dell'inclusione, quali *cambiamento* e *fatica*, che sembrano indicare una maggiore consapevolezza da parte delle coordinatrici delle difficoltà del processo di inclusione.



Graf. 2.15 “Puoi indicare le prime 5 parole che associ al termine inclusione?”

Rispetto alla domanda 2 focalizzata sul servizio inclusivo “Come definiresti un servizio per l’infanzia inclusivo, che caratteristiche dovrebbe avere secondo te?”, sono stati individuati alcuni temi più ricorrenti nelle risposte delle coordinatrici: *tempo per osservare*, *ascoltare*, *punti di vista di tutti (bambini, famiglie, colleghi, operatrici)*, *conoscenza*, *dialogo*, *curiosità*, *fatica del provare ad includere il punto di vista di chi non la pensa come te*, *confronto*, *tenere dentro le diversità*.

Alcuni esempi di risposte:

Box 2.5 Un servizio per l'infanzia è inclusivo...

C1: “Un servizio si deve prendere il tempo per osservare, per cercare di conoscere e capire, ascoltare i bambini e le loro famiglie. Di conseguenza partendo da cose definite creare una serie di progettualità con i bambini e con le famiglie per cercare di essere inclusivi andando incontro agli interessi e ai loro bisogni. Come metterlo in pratica, attivare dei progetti pensati dei bambini dopo aver osservato il gruppo e poi bisogna fare delle verifiche rispetto a quello che fai cercando di capire quanto sono interessati, quanto sono coinvolti. Tra nido e scuola cambia perché alla scuola hai delle interazioni molto diverse, a scuola i bambini hanno più competenze relazionali ed anche tu hai strumenti di verifica diversi. Poi anche con le famiglie perché loro sono dentro e cercano di recepire quello che fai. Per essere inclusivi è importante anche cercare di tenere dentro le famiglie. Poi c'è tutto l'aspetto dell'inclusione di tutto il gruppo di lavoro, bisogna lavorare, è più il coordinatore pedagogico che deve verificare che sia un gruppo che includa tutto il gruppo senza essere escludente. Anche quando c'è qualcuno che ha delle fatiche, bisogna stare attenti al fatto che sia un gruppo che non attivi delle dinamiche escludenti. Negli anni è cambiata anche molto l'idea dell'educatore di riferimento, dell'insegnante di riferimento, nel senso che adesso non c'è più tanto questa idea e questo dà più l'impressione al gruppo di lavoro che si è importanti tutti, ed anche alle famiglie questo arriva perché il lavoro non è quello che fa il singolo. Un'attenzione deve essere rivolta anche al gruppo delle ausiliarie, perché è vero che non hanno un ruolo educativo, però lavorano con dei bambini, quindi bisogna fare attenzione ad ogni singolo gesto, perché poi al bambino arriva un certo tipo di significato. Qualche anno fa era ancora più complicato perché avevamo in gestione anche la cucina, quindi era ancora più faticoso riuscire a tenere dentro le tante diversità.”

C3: “Una scuola dovrebbe mettersi in dialogo con le colleghe, genitori, bambini. Il nido lo devi indagare in modo diverso, mentre alla scuola è importante chiedere direttamente ai bambini. Indagare il loro punto di vista, dargli voce. Bisogna essere curiosi per capire cosa pensa, cosa ha in mente. È complicato includere chi non la pensa come te, perché includere chi la pensa come te è facilissimo, è lineare. Bisogna capire come ti muovi tu su questa fatica mentre cerchi di includere chi non la penso come te. Includere non significa accogliere tutto al 100% ecco.”

C4: “Sta alla base dell'inclusione, è fondamentale una buona équipe di lavoro appunto perché deve esserci per portare avanti un progetto educativo, un pensiero educativo, deve esserci una condivisione di pensiero; per far fronte ad una buona équipe, quindi bisogna ritrovarsi abbastanza spesso, soprattutto nella prima parte del lavoro. Faccio riferimento ad un anno di scuola, per cui soprattutto all'inizio ci deve essere una maggiore condivisione ed un maggiore confronto tra le diverse figure: in primis tra gli educatori e sicuramente col nostro coordinatore pedagogico che ci dà le dritte per poter lavorare bene insieme, è il nostro supervisore, è lui che ci deve dare le indicazioni per poter lavorare bene insieme. Il nostro è un gruppo di lavoro formato da educatori e operatori e spesso ci incontriamo anche con loro, soprattutto all'inizio dell'anno scolastico; ci preoccupiamo soprattutto su come intervenire o no sui bimbi e sulle loro famiglie. All'inizio ci incontriamo soprattutto col coordinatore pedagogico; ci sono diversi gruppi di confronto: c'è l'incontro di sezione dove gli educatori portano avanti il loro pensiero educativo e

organizzativo, dove si tiene in considerazione il pensiero di tutti, anche di quello degli operatori. Il confronto è molto più serrato ad inizio anno appunto perché capita che non ci si conosce. Il M. è un servizio 0-6 ed i gruppi di lavoro sono tanti: c'è il gruppo di nido e quello della scuola e ci sono momenti in cui questi gruppi si incontrano e il supervisore è il coordinatore pedagogico che ci dà delucidazioni per andare avanti. Caratteristica principale è il confronto, noi lavoriamo soprattutto sulla relazione, in primis tra di noi, come condivisione di pensiero, poi con le famiglie che frequentano i nostri servizi. È il punto di forza del nostro modo di operare. Mi viene in mente anche l'accoglienza, anche nei confronti di colleghi nuovi o altre figure, come i tutor o i tirocinanti. Questi ragazzi giovani sono una forma di ricchezza perché nonostante non abbiano esperienza, hanno uno sguardo diverso e ci danno la carica per star bene con i bimbi. Condividere punti di vista diversi è una grande ricchezza.”

In riferimento alla domanda 3 (“Secondo il tuo punto di vista, che ruolo ha il coordinatore pedagogico nella progettazione e realizzazione di un servizio inclusivo?”) volta ad indagare il ruolo specifico del coordinatore nel progettare un servizio inclusivo, sono stati individuati i seguenti temi come più ricorrenti nelle risposte: *sopra le parti ma dentro*, fiducia reciproca (coordinatore VS gruppo), valorizzazione delle idee di tutti, consentire l'errore, ascoltare le esigenze di famiglie/bambini/gruppo, porre domande giuste, co-costruzione di pensiero, ruolo di stimolo.

Alcuni esempi di risposte:

Box 2.6 Il ruolo del Coordinatore...

C3: “Il ruolo del coordinatore pedagogico è quello di fare le domande giuste, cercare di capovolgere le cose che stanno succedendo in termini propositivi e di una analisi più allargata. Questo perché deve essere qualcosa che si fa insieme, io parto dal mio punto di vista ma è interessante costruire dei pensieri insieme al gruppo. Questo mi mette in una posizione di serenità. In questo modo nascono delle cose anche nuove. È anche un po' spiazzante perché alcune volte qualche incontro lo devi lasciare andare, devi star dentro a tutte le cose che succedono. Ho anche un ruolo di stimolo, però mi aspetto che anche gli educatori mi portano degli stimoli, ma non sempre è così automatico.”

C1: “è importante che il coordinatore rimanga sopra le parti ma dentro. È quella linea sottile in cui bisogna rimanere su un piano professionale ma amicale, cioè di fiducia reciproca, far sentire che tu hai fiducia e i gruppi ne hanno bisogno e consentire loro di sbagliare, in zone protette ovviamente però credo che si possa imparare molto di più da uno sbaglio, da una cosa fatta in modo affrettato. Dagli sbagli davvero i gruppi riescono a capire molto di più. Ad Aladino quest'anno il nido è partito in modo un po' più autonomo, lì c'è sempre stata una biblioteca condivisa anche con la scuola. Quest'anno hanno spostato la biblioteca e l'hanno messa più vicino alle sezioni di scuola e il nido è un po' partito in quarta perché l'anno prima un

po' per cercare sia per gli educatori che per le famiglie c'era il bisogno di riportare un po' più la lettura nelle sezioni, una dimensione un po' più intima per condividere dei significati. Ogni bambino i venerdì andava a casa con un libro, questo è stato l'anno scorso. Quest'anno dopo lo spostamento ha dato l'idea al nido di attivare quasi una biblioteca di nido ed io non ne ero assolutamente d'accordo e lo avevo detto anche alla coordinatrice interna però le ho detto aspettiamo, tanto non è che cosa può succedere, dopo facciamo un incontro e cerchiamo di capire perché sono arrivate a fare così, perché facendolo adesso davi un significato di non valorizzazione delle loro idee. Alla fine abbiamo fatto un'intersezione ma è stato bellissimo, significativo, perché loro sono arrivate in modo molto costruttivo a dire che hanno fatto questa biblioteca perché si sentono di andare un po' più lente perché abbiamo tempi diversi rispetto alla scuola. È stato molto utile perché poi da lì abbiamo aperto dei dialoghi dei significati, dei sentimenti che sono entrati in comunicazione con le insegnanti di scuola. Certo è che questo si può fare quando conosci molto bene i gruppi. Tenere tutto sotto controllo per me è importante ma non perché non mi fido ma perché mi sento molto responsabile dei miei servizi. L'altra cosa importante, principale, è ascoltare, ascoltare quello che ti dicono, un ascolto che va oltre a quello che ti dicono, a volte si deve leggere tra le righe e poi attivare delle strategie per provare a far fuori uscire tutto e vedere che cosa succede. Per me è molto importante che sia con i bambini che con le famiglie che col gruppo di lavoro si lavori sulla stessa cosa, perché il tempo da settembre a giugno sono pochi e il fatto di lavorare su piani diversi, sviscerare lo stesso argomento può aiutare molto.”

Riguardo la domanda 4 (“Secondo il tuo punto di vista, che ruolo hanno gli educatori e gli insegnanti nella progettazione e realizzazione di un servizio inclusivo?”) riferita al ruolo degli insegnanti nella progettazione di un servizio inclusivo, si evidenziano alcuni temi ricorrenti: *osservazione dei bambini, porsi delle domande, condividere significati, portare degli stimoli, ricercare insieme, documentarsi, leggere le dinamiche di gruppo, tenere dentro tutti (bambini, colleghi, famiglie).*

Alcuni esempi di risposta:

Box 2.7 Il ruolo degli insegnanti è...

C2: “Bisogna all'inizio dell'anno condividere un progetto, quello pedagogico e quindi nei momenti di incontro, nei collettivi ci confrontiamo su quelle che sono le basi per cercare di portare avanti un servizio inclusivo. Poi dopo aver stabilito una progettazione poi ognuno si cala nelle situazioni che ha all'interno delle proprie sezioni. Ad esempio quest'anno abbiamo lavorato sul giardino proprio per includere ancora di più le famiglie. Il giardino è uno spazio educativo importante e quindi abbiamo pensato di coinvolgere tutti per condividere dei significati. Abbiamo invitato le famiglie e abbiamo detto loro quali sono i significati che noi collochiamo in questo spazio e poi ognuno ha aggiunto un pezzettino. Ci sono genitori che sono venuti

<i>ed hanno costruito il bax hotel ed un sabato mattina abbiamo fatto l'inaugurazione con un'esperta che ci dicesse anche l'importanza degli insetti. Tutto questo per poter includere i genitori e farli entrare in una situazione di co-educazione, co-progettazione."</i>
<i>C3: "L'obiettivo è quello di iniziare a sentire che tutti dobbiamo portare dei pensieri, delle cose che abbiamo visto fuori perché così lo mettiamo in gioco. Bisogna <u>portare degli stimoli</u>, in questo modo possiamo sentirci inclusivi verso noi e verso tutti. Un gruppo inclusivo è quando si prendono in considerazione delle problematiche e la ragioniamo insieme. È limitante prendere in considerazione un solo pensiero. È stimolante la ricerca fatta insieme. Inclusione significa anche avere il coraggio di dire che la penso in modo diverso."</i>
<i>C5: "In generale è un pò quello che ho detto prima, nel senso che gli insegnanti, gli educatori devono essere coloro che devono cercare di <u>tenere dentro tutti</u>, i bambini ma anche le famiglie. Includere per me significa anche questo, cercare di capire quali sono i bisogni delle famiglie, per poter anche dare voce ai bambini. È importante avere una formazione che aiuta e supporta tutti questi aspetti."</i>

In riferimento alla domanda 5 ("Quali sono gli strumenti che gli insegnanti utilizzano per osservare e monitorare le differenze/le specificità dei singoli bambini?") che si propone di indagare gli strumenti per un approccio inclusivo, sono stati analizzati i seguenti temi maggiormente ricorrenti nelle risposte delle coordinatrici: *schede osservazioni dei singoli bambini, schede osservazioni del gruppo sezione, porsi delle domande, colloqui con i genitori, incontri di sezione con i genitori, documentazioni individuali, documentazioni di sezione.*

Alcuni esempi di risposta:

Box 2.8 Gli strumenti sono...

<i>C2: "Gli strumenti che noi utilizziamo partono da un sistema di Qualità ce è caratterizzato da <u>schede di osservazione</u> dei bambini. Si parte prima dalla compilazione di schede che ci danno la possibilità di spiegare come è andato l'ambientamento, poi un osservazione su tutto <u>il gruppo</u> e poi nella seconda parte dell'anno si fanno le osservazioni individuali di ciascun bambino e ciò serve per poter compilare il dgs e vedere se ci sono state delle differenze a livello di gruppo. Altri strumenti sono la documentazione, cerchiamo di dare una <u>documentazione individuale</u> centrata sul grafico/pittorico che fanno i bambini e <u>documentazioni di sezioni</u> che sono conversazioni, di gruppo e poi il portfolio che è un documento che raccoglie tutto il percorso dei 3 anni che ha fatto il bambino. Anche questo deve essere aggiornato ogni anno. Gli incontri di sezione sono settimanali in quanto ogni settimana si incontrano le educatrici per confrontarsi sia sul progetto che sulle situazioni problematiche."</i>

C5: *“Abbiamo un sistema di Qualità che regola i tempi di compilazione di tutte le schede di osservazione: ci sono le schede individuali per ciascun bambino e poi ci sono quelle di gruppo e se ne compilano due all’anno, una all’inizio dell’anno ed una alla fine anche per vedere i cambiamenti del gruppo in relazione alle interazioni ecc. Per ciascun singolo bambino c’è una osservazione a meno che non ci siano delle difficoltà e delle problematiche ed allora in quel caso compili più schede di osservazioni ed in parallelo chiami anche il coordinatore pedagogico per avere qualche chiarimento in più. Ovvio che altro strumento importante sono gli incontri di sezione dove si parla del gruppo ma spesso dei bambini che ci preoccupano.”*

Infine, rispetto alla domanda 6 (*“Se tu dovessi lavorare con un gruppo di insegnanti al fine di aiutarle a creare un contesto più inclusivo a che tipo di progetto penseresti? Quali difficoltà ti aspetti?”*) si evidenziano i seguenti temi: *punti di vista, valorizzazione delle competenze di ciascuno, tenere dentro tutti, comunicazione circolare/triadica, curiosità.*

Alcuni esempi di risposta:

Box 2.9 Penserei al progetto...

C3: *“I progetti che prenderei in considerazione potrebbero essere centrati su tutto, però progetti che implicano una comunicazione con i genitori, i bambini e i colleghi perché sono le tre cose che ti permettono di fare inclusione. Banalmente anche la documentazione nel senso che bisogna fare attenzione a quello che vogliamo dire ai genitori, come glielo diciamo, ha senso, non ha senso, fare insieme o no la documentazione. Anche quando organizzo gli incontri di sezione con i genitori è importante partire da che cosa mi chiedono i genitori, quali sono i loro bisogni. L’altra cosa è come aiutare il gruppo a sentirsi dentro, valorizzarsi, a comunicare. E comunque non esiste un gruppo che è inclusivo e l’altro no. La curiosità è alla base di tutto: se sono curioso di cosa si aspetta la famiglia, curiosa di capire cosa sta cercando di dirmi il bambino, curiosa di capire qual è il punto di vista della collega allora qualche movimento lo crei.”*

C1: *“Bisogna lavorare sui punti di vista, fargli portare delle cose, delle osservazioni, delle cose che loro hanno visto, vissuto quotidiano, fargli capire che ogni cosa può essere vista in modo diverso. Valorizzare anche le competenze di ciascuno, a chi piace il libro, il pc, chi è più bravo a livello grafico e quindi gratificare. Riconoscere le competenze di tutti. Creare dei gruppetti per interessi correlati. ”*

2.3.4 Discussione dei risultati e conclusione

Come anticipato precedentemente, si è ritenuto interessante indagare anche il punto di vista dei coordinatori pedagogici in quanto protagonisti attivi dei contesti educativi per la prima infanzia.

Dall'analisi dei risultati è possibile evidenziare diversi aspetti interessanti: l'idea, la rappresentazione che i coordinatori hanno del concetto di inclusione, che tipo di significato associano i coordinatori a "servizio educativo inclusivo", quale ruolo hanno i coordinatori pedagogici e gli insegnanti nella realizzazione di un servizio inclusivo, quali sono gli strumenti che possono adoperare ai fini della presa in considerazione di quelle che sono le specificità di ogni singolo bambino e che tipo di progetto attiverrebbero qualora dovessero provare a rendere più inclusivo un servizio educativo.

Rispetto all'idea e alla rappresentazione che i coordinatori pedagogici hanno del concetto di inclusione è possibile notare in primis come ci sia uno scollamento con le idee emerse in letteratura. Dall'analisi degli studi, infatti, è emerso come l'inclusione sia stata sempre contestualizzata in riferimento a uno o più *soggetti con disabilità*, i coordinatori invece così come gli insegnanti partecipanti allo studio I, hanno associato al costrutto termini centrati più sulla dimensione grupale, definendo l'inclusione come la capacità di un servizio educativo di saper prendersi un tempo per osservare e cogliere i bisogni di tutti i bambini e delle loro famiglie (*"Un servizio si deve prendere il tempo per osservare, per cercare di conoscere e capire, ascoltare i bambini e le loro famiglie. Di conseguenza partendo da cose definite creare una serie di progettualità con i bambini e con le famiglie per cercare di essere inclusivi andando incontro agli interessi e ai loro bisogni.*).

Inoltre, la distribuzione delle diverse categorie semantiche evidenzia come le rappresentazioni delle coordinatrici, nei confronti di quelle degli insegnanti, siano maggiormente articolate e complesse, focalizzate su differenti aspetti del processo inclusivo: 1) *caratteristiche più di tipo relazionale*, come l'ascolto e la presa in considerazione del punto di vista di tutti; 2) *caratteristiche inerenti dinamiche di tipo comunitario-grupale*, come ad esempio l'importanza del tenere dentro tutti enfatizzando aspetti quale appartenenza, partecipazione e collaborazione; 3) *caratteristiche legate alle competenze metodologiche*, quali ad esempio l'osservazione, la curiosità come motore di conoscenza di quello che accade all'interno di un contesto educativo e il confronto; 4) *aspetti critici*, quali l'enfaticizzazione della fatica che si può vivere o incontrare durante la realizzazione di un processo inclusivo.

L'aspetto delle *criticità e delle fatiche*, che non si è delineato nelle idee degli insegnanti, indica una maggiore consapevolezza, da parte delle coordinatrici delle difficoltà che si possono incontrare nel momento in cui si è posti di fronte a determinati cambiamenti che portano alla realizzazione di un processo inclusivo.

Un aspetto che emerge nelle rappresentazioni delle coordinatrici è il *prendersi un tempo per osservare ed ascoltare i punti di vista di tutti i protagonisti dei contesti educativi* (insegnanti, bambini, operatrici, famiglie) al fine di attivare dialoghi e confronti tra tutti per raggiungere nuovi significati condivisi. In questi aspetti si rintraccia, quindi, la tensione e l'obiettivo di considerare ogni punto di vista necessario per lavorare in modo inclusivo.

E' interessante evidenziare, inoltre, come vi sia una differenza tra le rappresentazioni delle coordinatrici e quelle degli insegnanti. In particolare, il sistema di pensiero del coordinatore, dal momento che è finalizzato alla conoscenza e all'organizzazione di più servizi, si colloca ad un livello di maggiore complessità. Infatti, mentre gli insegnanti, come mostrato precedente, sono più legati ad aspetti centrati sul fare, sulla progettualità che li vede impegnati in un processo di accettazione delle diversità che un gruppo può presentare e di rispetto ed attenzione dei singoli bisogni espressi dai bambini, le coordinatrici pedagogiche riconoscono maggiormente gli aspetti di fatica e di criticità della dimensione collettiva.

Rispetto alla definizione del loro ruolo per la costruzione di un approccio inclusivo, i coordinatori si definiscono *“dentro al processo e dentro al gruppo”*, pur assumendo una posizione *“sopra le parti”*, in particolare riconoscono come essenziale per la propria funzione la fiducia reciproca e la capacità di valorizzare le idee di tutti offrendo la possibilità al gruppo di sperimentare e individuare percorsi originali.

Rispetto invece al ruolo che le coordinatrici attribuiscono agli insegnanti, emergono competenze quali: 1) l'ascolto delle esigenze dei bambini e delle famiglie dando loro voce cercando di portare avanti dei pensieri co-costruiti; 2) l'osservazione dei bambini come pratica quotidiana, con un fuoco sia sul singolo bambino che sulle dinamiche del gruppo; 3) la riflessione sulle pratiche: porsi delle domande, portare all'interno del gruppo degli stimoli, condividere significati e documentarsi.

Per quanto riguarda gli strumenti che sono stati ritenuti utili ai fini dell'osservazione e del monitoraggio delle specificità dei singoli bambini, l'analisi dei dati ha mostrato che le singole osservazioni o le osservazioni di gruppo sezione sono state ritenute come più utili da tutti i partecipanti, mentre alcuni hanno anche sottolineato l'importanza di tutte le documentazioni che vengono effettuate durante l'anno e dei colloqui con i genitori, ad indicare il riconoscimento del punto di vista delle famiglie come degno di interesse nella definizione dell'approccio inclusivo.

In conclusione, è possibile affermare che, come si è visto, uno degli aspetti maggiormente presenti nelle idee di inclusione delle coordinatrici è quello della considerazione e valorizzazione del punto di vista di tutti; per fare questo, secondo le coordinatrici, occorre attivare una

comunicazione circolare e triadica che consenta di avviare, nei differenti spazi di incontro, la co-costruzione di nuovi pensieri attraverso il riconoscimento del punto di vista di tutti i protagonisti.

Sicuramente il limite più grande di questo studio è quello della numerosità del gruppo dei partecipanti scelti; a tal proposito, a partire dai risultati e dalle riflessioni esposte a riguardo, sarebbe interessante poter indagare il punto di vista di più coordinatori pedagogici operanti anche in altre zone del territorio italiano e per poter approfondire ed allargare il sistema dei significati correlato al concetto di inclusione.

2.4 STUDIO III: LE RAPPRESENTAZIONI DELLE FAMIGLIE

2.4.1 Premesse ed obiettivi

Il III studio si pone l'obiettivo di indagare le rappresentazioni delle famiglie di bambini afferenti ai servizi per l'infanzia, di inclusione, di pratiche educative inclusive e di approccio inclusivo nel contesto educativo della fascia 0-6.

Una disamina della letteratura sulle famiglie evidenzia come, in primo luogo, i contributi empirici che hanno coinvolto famiglie con bambini piccoli si siano focalizzati prevalentemente sulle dinamiche relazionali e comunicative messe in atto in determinate situazioni, quali il gioco con i bambini (Nadel, Tremblay-Leveau, 1999; Paley, Cox, Kanoy, 2006), il problem-solving (Lindahl, Malik, 2006), o conversazioni più o meno strutturate (Gordis, Margolin, 2006).

Tra le teorie dello sviluppo presenti in letteratura emerge il fatto che negli anni si sia dato enfasi agli studi e alle ricerche che come focus di osservazione avevano lo studio della relazione diadica, quindi la relazione della diade madre-bambino osservata nel contesto prettamente familiare (Winnicott, 1965; Spitz, 1958; Mahler, 1975; Bowlby, 1969; 1973; 1980). Solo successivamente l'attenzione è stata posta alle ricerche appartenenti all'approccio sistemico-relazionale in quanto considerate come il superamento teorico delle teorie precedenti (Byng-Hall, 1995; Bateson, 1972; Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999).

Con il passare degli anni quindi si è cercato di cogliere quanto sia importante l'esistenza di un contesto interdipendente di relazioni sottolineando la preziosità delle relazioni triadiche che si vengono ad instaurare tra bambino, figura materna e figura paterna fino ad arrivare ad enfatizzare la preziosità delle relazioni triadiche che un bambino sviluppa anche fuori dal contesto familiare, come ad esempio i contesti educativi per la prima infanzia (Cigala, Chiari, Everri, Fruggeri, 2008; Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2009; Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010; Venturelli, Cigala, 2013).

A partire dall'analisi di questa letteratura e dagli studi già presentati riguardanti il costrutto dell'inclusione, ci si è resi conto della mancanza della presa in considerazione del punto di vista delle famiglie, ritenuto fondamentale ai fini di una descrizione più puntuale e circoscritta dell'inclusione.

Si ritiene importante, indagare il punto di vista dei genitori perché sono parte integrante della vita dei contesti educativi per la prima infanzia e perché in questo modo si ha maggiore possibilità di cogliere gli aspetti che nascono dalla relazione di due importanti sistemi: la famiglia e i contesti educativi.

2.4.2 I partecipanti

Sono state invitate tutte le famiglie che frequentavano i 3 servizi educativi coinvolti nello studio V (cap.3); in tutto, sono state invitate 284 famiglie.

Hanno aderito alla proposta 31 famiglie (di 2 servizi educativi). Il gruppo finale dei partecipanti aveva un'età media 38 anni e 6 mesi ed è così distribuito rispetto al genere: 28 femmine (età media 40 anni) e 3 maschi (età media 34 anni e 6 mesi).

2.4.3 Metodologia

Per indagare le rappresentazioni delle famiglie, si è pensato di utilizzare la metodologia di confronto in gruppo, vale a dire il gruppo è lo spazio, nel quale, attraverso le sollecitazioni del conduttore, emergono le differenti idee inerenti l'inclusione.

Nello specifico, ciascun genitore, madre e padre veniva invitato a partecipare ad un incontro insieme ad altri genitori. Ogni gruppo è risultato composto da circa 10 genitori, tra madri e padri, gli incontri hanno avuto una durata media di un'ora e mezza. In totale, il progetto ha previsto la realizzazione di 4 incontri, ciascuno nei diversi plessi di appartenenza delle scuole dei loro figli.

Nello specifico, sulla scorta di studi precedenti condotti con le famiglie si è pensato di strutturare il confronto attraverso delle frasi stimolo proposte dal conduttore che esprimevano diverse posizioni rispetto al concetto di inclusione. Tali frasi avevano l'obiettivo di avviare la discussione e il confronto su alcuni aspetti significativi dell'inclusione.

Ad ogni partecipante è stata offerta la possibilità di scegliere una frase stimolo, leggerla ad alta voce, commentarla ed esprimere il proprio punto di vista; successivamente chi desiderava poteva intervenire con un proprio pensiero e una propria riflessione inerente i temi proposti dalla frase-stimolo.

Le frasi stimolo (*Box 2.10*) sono state elaborate a partire da alcuni aspetti ritenuti centrali sul significato di inclusione, sul tema dell'approccio inclusivo e delle pratiche inclusive emergenti dalle rappresentazioni degli insegnanti che hanno partecipato allo studio I.

Tutti gli incontri si sono chiusi con un breve momento di presentazione da parte del conduttore di un quadro generale e sintetico dei diversi significati di inclusione emergenti dalla letteratura, riferita al contesto educativo al fine di fare emergere la complessità di significati connessi al tema.

Tutti gli incontri sono stati audio-registrati e a ciascun genitore partecipante è stato chiesto di firmare il consenso informato per il trattamento dei dati.

Box 2.10 Frasi stimolo

- 1- L'inclusione è la capacità di ciascun insegnante di saper adattare le proprie strategie e metodologie di insegnamento alle capacità di ogni bambino;
- 2- L'inclusione è quando ogni bambino è in grado di relazionarsi con tutti i suoi compagni;
- 3- L'inclusione è quando un insegnante è in grado di stimolare la relazione tra tutti i bambini;
- 4- L'inclusione è un sistema nel quale tutti i partecipanti sono considerati uguali;
- 5- L'inclusione è un sistema nel quale tutti i partecipanti sono considerati diversi;
- 6- Un ambiente può essere definito inclusivo nel momento in cui sono presenti all'interno dello stesso materiali e attrezzature per giochi adatti a tutti;
- 7- L'inclusione è quando tutti i bambini hanno la possibilità di giocare con tutti i materiali presenti in sezione;
- 8- L'inclusione è quando gli insegnanti fanno le stesse proposte di gioco a tutti i bambini;
- 9- L'inclusione è quando gli insegnanti fanno proposte di gioco diverse a tutti i bambini;
- 10- Un contesto può essere definito inclusivo quando l'insegnante si preoccupa, non tanto del singolo bambino, quanto di tutto il gruppo;
- 11- Un contesto può essere definito inclusivo quando l'insegnante tiene conto delle necessità di ogni singolo bambino presente in sezione;

- 12- L'inclusione è un atteggiamento volto a coinvolgere i bambini con disabilità o con particolari difficoltà;
- 13- L'inclusione è un atteggiamento volto a coinvolgere i bambini provenienti da contesti sociali diversi;
- 14- L'inclusione è un approccio volto a prendere in considerazione le specificità di ogni singolo bambino appartenente ad un gruppo e valorizzare all'interno della sezione;
- 15- Una sezione è inclusiva quando tutti i bambini si accettano e accolgono gli altri nei giochi;
- 16- Un ambiente è inclusivo quando gli insegnanti cercano di stimolare gli interventi verbali e non di tutti i bambini;
- 17- Avere un approccio inclusivo significa aiutare i bambini a sentirsi tutti uguali, a valorizzare le uguaglianze;
- 18- Avere un approccio inclusivo significa aiutare i bambini a sentirsi tutti diversi e a valorizzare le differenze;
- 19- Inclusione significa che ciascuno si sente parte di un tutto;
- 20- Un approccio inclusivo potrebbe non valorizzare le capacità e l'intelligenza dei bambini più dotati;
- 21- Un approccio inclusivo avvantaggia i bambini più svantaggiati;
- 22- Un approccio inclusivo può essere uno stile educativo mediocre, che mira al ribasso, che non stimola adeguatamente lo sviluppo dei bambini;
- 23- In una sezione di bambini dove si adotta un approccio inclusivo, si potrebbero raggiungere livelli di conoscenza e di apprendimento inferiori rispetto ad altre sezioni;
- 24- Per essere inclusivo un insegnante deve essere in sintonia con i suoi colleghi;
- 25- Per essere inclusivo un insegnante deve pensare ad un progetto specifico, con obiettivi specifici per ogni bambino;
- 26- Un insegnante per essere inclusivo deve pensare ad un progetto generale, definendo obiettivi globali che possano adattarsi al gruppo sezione;

- 27- Per promuovere un approccio inclusivo nei bambini bisogna insegnare loro a litigare il meno possibile e ad andare d'accordo;
- 28- Un approccio inclusivo, è quello che valorizza le idee della maggioranza;
- 29- Un approccio inclusivo è quello che valorizza le idee della minoranza;
- 30- Un approccio inclusivo potrebbe nascondere la realtà: "facciamo finta di essere tutti uguali";
- 31- L'insegnante con un approccio di tipo inclusivo non deve valutare le capacità dei bambini;
- 32- L'insegnante con un approccio inclusivo deve valutare e valorizzare le capacità dei bambini.

2.4.4 Analisi dei dati

Tutte le risposte emerse nei gruppi relativamente alle frasi stimolo volte ad approfondire il significato di inclusione, di scuola inclusiva, di approccio inclusivo e di pratiche e modalità inclusive che vengono messe in atto all'interno dei contesti educativi, sono state analizzate applicando una statistica descrittiva.

In particolare, a partire da una prima analisi delle risposte e/o commenti esplicitati per ogni frase stimolo scelta per ciascun incontro, si sono individuate delle categorie rappresentative, dopodiché si è proceduto calcolando, per ogni categoria, la frequenza di comparsa.

I risultati vengono presentati a partire dalle singole frasi stimolo scelte.

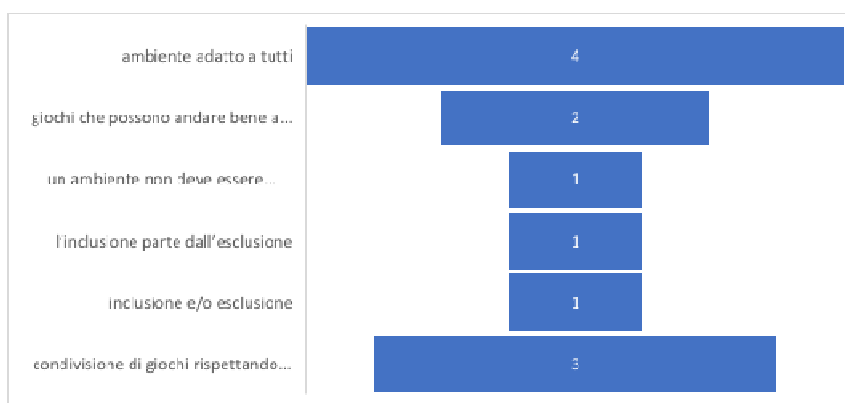
"Un ambiente può essere definito inclusivo nel momento in cui sono presenti all'interno dello stesso materiali e attrezzature per giochi adatti a tutti" è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 12, tutti in parziale accordo con quanto riportato nella frase, ma hanno aggiunto altri pensieri personali. Dalle loro riflessioni emergono alcune categorie rappresentative: *ambiente adatto a tutti, giochi che possono andare bene a tutti i bambini, un ambiente non deve essere adatto a tutti, l'inclusione parte dall'esclusione, inclusione ed esclusione come due facce della stessa medaglia, condivisione di giochi rispettando tutti.*

Ciò che emerge dall'analisi di distribuzione delle diverse categorie (Graf. 2.16) è che le categorie di risposta riportate in misura maggiore sono: *ambiente adatto a tutti* (G: "Sì, secondo me per arrivare all'inclusione bisogna essere sicuri che ogni ambiente sia adatto a tutti i bambini, ma

non solo ai bambini, anche gli educatori e le maestre si devono sentire a proprio agio nell'ambiente.

Ci devono essere i giochi che vanno bene a tutti i bambini”) (f = 4) e condivisione di giochi rispettando tutti (è importante che tutti i bambini imparino a condividere con gli altri giochi e materiali, altrimenti non parliamo mica di inclusione, no?) (f = 3). Inoltre sembra essere interessante notare che, anche se in misura minore, compare un dissenso rispetto alla frase stimolo (un ambiente non deve essere adatto a tutti). Si riporta di seguito un'affermazione esemplificativa: G: “Adatto a tutti? Ma anche no... cioè, nel senso, per essere inclusi bisogna necessariamente partire dall'esclusione. Cioè, io non posso... cioè, quand'è che mi posso sentire davvero incluso? Nel momento in cui ho vissuto l'esperienza emozionale di non essere all'interno, altrimenti è normalità.

Secondo me l'elemento dell'inclusione vera parte da una insofferenza, dal sentirsi veramente escluso e di fare un percorso”.



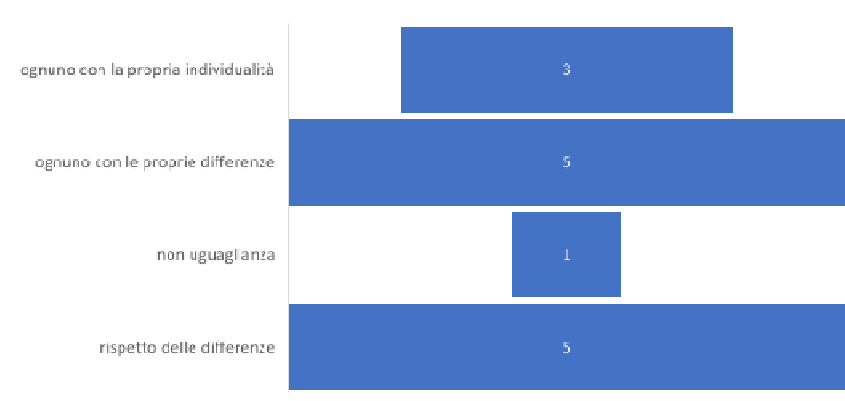
Graf. 2.16 “Un ambiente può essere definito inclusivo nel momento in cui sono presenti all'interno dello stesso materiali e attrezzature per giochi adatti a tutti”

“L'inclusione è un sistema nel quale tutti i partecipanti sono considerati uguali” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 14, con varie argomentazioni. Dalle loro riflessioni emergono alcune categorie rappresentative: ognuno con la propria individualità, ognuno con le proprie differenze, non uguaglianza, rispetto delle differenze.

L'analisi della distribuzione delle frequenze evidenzia alcune categorie più ricorrenti (Graf. 2.17): ognuno con le proprie differenze (G: “Io invece direi che nel rispetto delle individualità, nel valorizzare poi la propria individualità...ed essere considerati uguali proprio no... Cioè, uguali nel

sensu positivo, ma poi? Con le differenze che riguardano ognuno di noi”) (f = 5), rispetto delle differenze (f = 5), ognuno con la propria individualità (f = 3).

Come si nota tutti i commenti dei genitori si focalizzano in particolare sull’importanza delle differenze, unicità ed individualità di ogni bambino, evidenziando quindi un dissenso, anche se non sempre esplicitato, rispetto al contenuto della frase-stimolo.



Graf. 2.17 “L’inclusione è un sistema nel quale tutti i partecipanti sono considerati uguali”

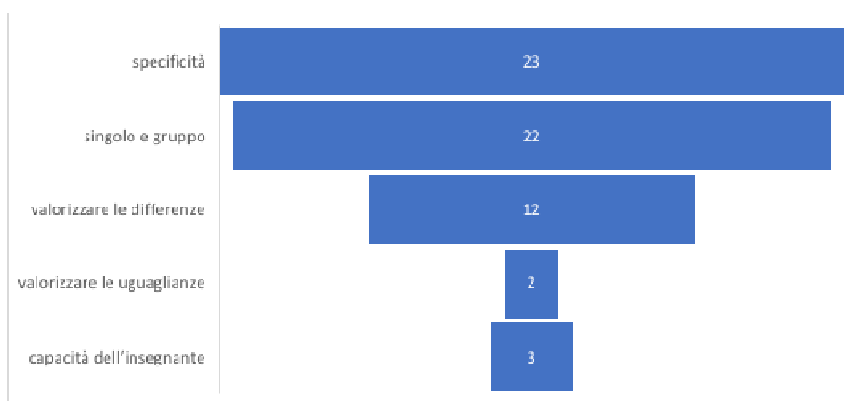
“L’inclusione è un approccio volto a prendere in considerazione le specificità di ogni singolo bambino appartenente ad un gruppo e valorizzare all’interno della sezione” è stata scelta durante 3 incontri di confronto, erano presenti 26 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 62, tutti in parziale accordo con quanto riportato nella frase, ma hanno aggiunto altri pensieri personali.

Dalle loro riflessioni emergono alcune categorie rappresentative del loro pensiero: *specificità, singolo e gruppo, valorizzare le differenze, valorizzare le uguaglianze, capacità dell’insegnante.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare come ci siano alcune categorie che vengono riportate in misura maggiore delle altre: (Graf. 2.18): *specificità (G: “Sono d’accordo, nel senso che prendere in considerazione la specificità di ogni singolo bambino è sempre un discorso che si può fare secondo me quando si ha a disposizione un gruppo...quindi sì, sono assolutamente d’accordo”) (f = 23), singolo e gruppo (f = 22), valorizzare le differenze (f = 12).*

Dal quadro generale delle risposte emerge come, anche in questo caso, i genitori ritengano maggiormente saliente l’aspetto delle specificità individuali rispetto alla valorizzazione delle

uguaglianze. Inoltre, compare l'importanza della dimensione gruppale, ed un accenno al ruolo dell'insegnante.



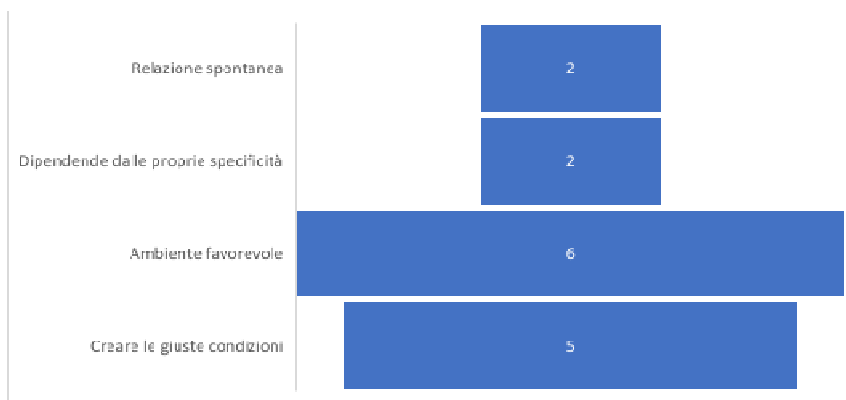
Graf. 2.18 “L’inclusione è un approccio volto a prendere in considerazione le specificità di ogni singolo bambino appartenente ad un gruppo e valorizzare all’interno della sezione”

“L’inclusione è quando ogni bambino è in grado di relazionarsi con tutti i suoi compagni” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 15, tutti in parziale accordo con quanto riportato nella frase, seppur aggiungendo altre personali opinioni.

Dai loro pensieri emergono le seguenti categorie rappresentative: *relazione spontanea, dipende dalle proprie specificità, ambiente in grado di favorire le relazioni, creare le giuste condizioni.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle (Graf. 2.19): *ambiente in grado di favorire le relazioni* ($f = 6$), *creare le giuste condizioni* (G: “Secondo me è proprio così, nel senso che lo scopo dell’inclusione è proprio quello di favorire le interazioni tra i bambini non tanto per farli stare sempre insieme, ma lo scopo è proprio quello di creare le giuste condizioni affinché i bambini interagiscono”) ($f = 5$).

In generale, dai pensieri espressi, emerge come i genitori attribuiscono una maggiore attenzione all’ambiente come in grado di favorire le relazioni ed in grado di creare le giuste condizioni offrendo però la possibilità ai bambini stessi di crearsi in modo spontaneo delle relazioni.

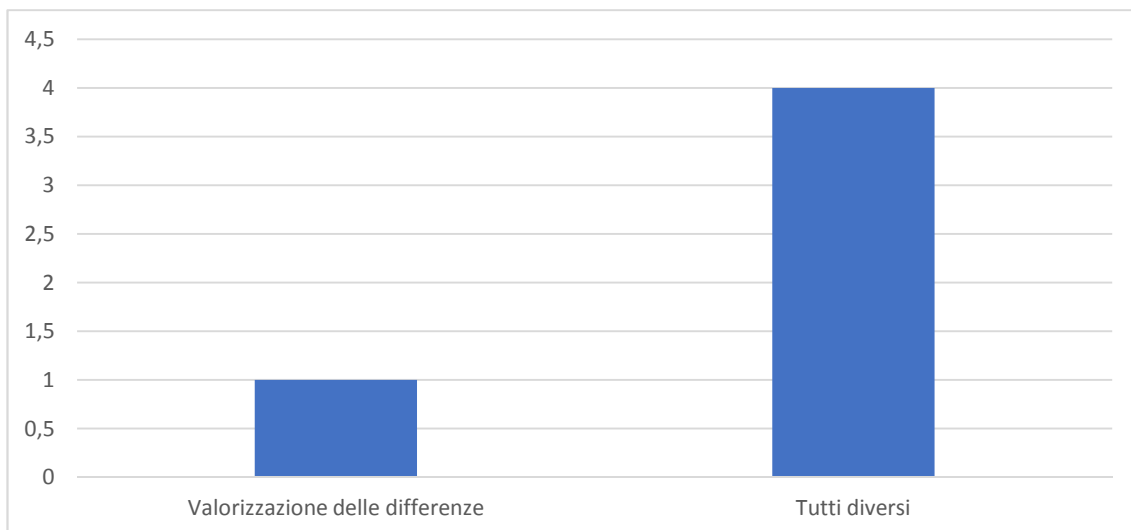


Graf. 2.19 “L’inclusione è quando ogni bambino è in grado di relazionarsi con tutti i suoi compagni”

“Avere un approccio inclusivo significa aiutare i bambini a sentirsi tutti uguali, a valorizzare le uguaglianze” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 6 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 5, tutti in accordo con quanto riportato nella frase.

Dalle loro riflessioni emergono due categorie rappresentative: *valorizzazione delle differenze, tutti diversi*.

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare come ci sia una categoria scelta in misura maggiore rispetto all'altra (Graf. 2.20): *tutti diversi* (G: “Aiutare i bambini a sentirsi uguali sì, ma anche valorizzare le differenze... quindi non solo le uguaglianze, è proprio un accettarsi per come si è, ognuno per le sue caratteristiche che non sono necessariamente tutte uguali...”) ($f = 4$).



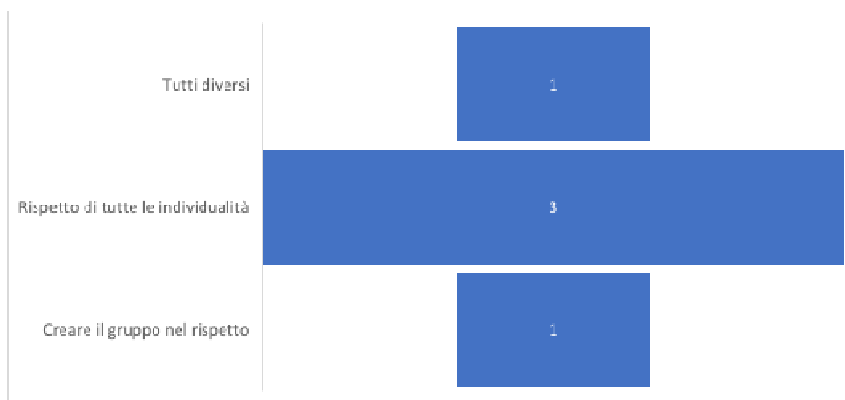
Graf. 2.20 “Avere un approccio inclusivo significa aiutare i bambini a sentirsi tutti uguali, a valorizzare le uguaglianze”

“Avere un approccio inclusivo significa aiutare i bambini a sentirsi tutti diversi e a valorizzare le differenze” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 5 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 5, tutti in accordo con quanto riportato nella frase.

Dalle loro riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *tutti diversi, rispetto di tutte le individualità, creare il gruppo nel rispetto di tutti.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare la categoria scelta in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.21): *rispetto di tutte le individualità* (G: “Io mi ci ritrovo assolutamente. Nel senso bambini tutti diversi, nel senso del rispetto di tutte le individualità è praticamente un rispettare le individualità di tutti i bambini e fare gruppo sì, ovviamente, ma nel rispetto di tutti i bambini”) ($f = 3$).

In generale emerge come, anche in questo caso, i genitori attribuiscono maggiore importanza al rispetto delle specificità, individualità e differenze.



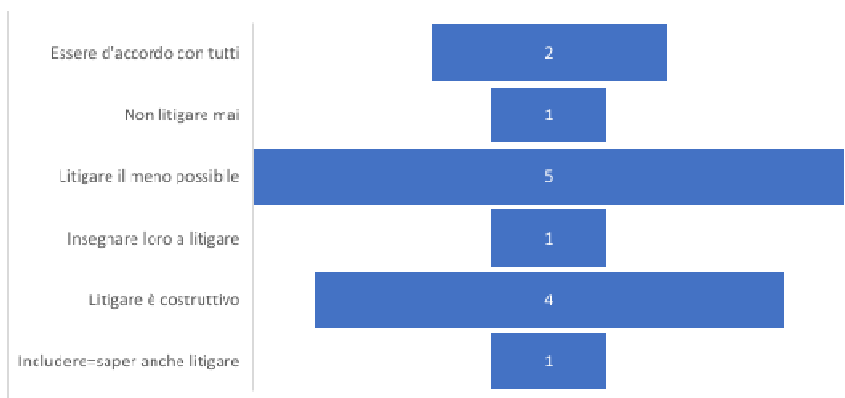
Graf. 2.21 “Avere un approccio inclusivo significa aiutare i bambini a sentirsi tutti diversi e a valorizzare le differenze”

“Per promuovere un approccio inclusivo nei bambini bisogna insegnare loro a litigare il meno possibile e ad andare d’accordo” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 14, tutti in parziale accordo con quanto riportato nella frase.

Dai loro pensieri emergono le seguenti categorie rappresentative: *essere d’accordo con tutto e tutti, non litigare mai, litigare il meno possibile, insegnare loro a litigare, litigare è costruttivo, includere significa anche saper litigare.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare come alcune categorie siano state scelte in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.22): *litigare il meno possibile* (G: *“Ovvio che da mamma, se vedi litigare il tuo bambino la prima cosa che dici è “non si litiga, si va d’accordo con tutti, si sente anche il pensiero degli altri penso.” Poi penso eh, che se per andare d’accordo con gli altri e in alcuni casi si tende a tutelare sempre quello più forte, be lì no, diventa poco costruttivo poi. Dipende da dove guardi la situazione, ecco. È una frase che mi ha lasciata un po’... un po’ in sospeso... perché insegnare loro a litigare un po’ di meno io da mamma ovvio che la penso così, gli insegno a litigare il meno possibile, ad andare quanto più possibile d’accordo con tutti e sentire il pensiero degli altri. Poi dipende eh...”*) ($f = 5$), *litigare è costruttivo* ($f = 4$).

In generale, emerge come i genitori attribuiscano importanza al litigio affermando come sia costruttivo imparare a gestire il litigio, seppur cercando di litigare il meno possibile. In misura minore, da qualche intervento, emerge l’idea legata ad un litigio come pratica dannosa e quindi da evitare (*“non litigare mai; essere d’accordo con tutti”*).

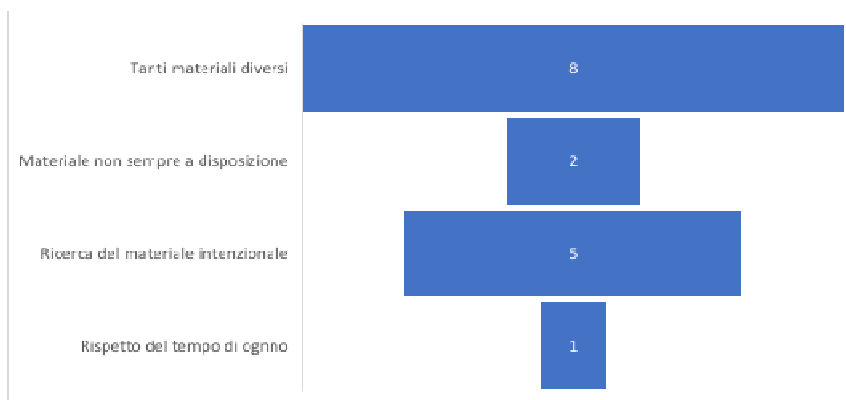


Graf. 2.22 “Per promuovere un approccio inclusivo nei bambini bisogna insegnare loro a litigare il meno possibile e ad andare d’accordo”

“L’inclusione è quando tutti i bambini hanno la possibilità di giocare con tutti i materiali presenti in sezione” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 16, tutti in accordo con quanto riportato nella frase: *tanti materiali diversi, materiale non sempre a disposizione, ricerca del materiale intenzionale, rispetto del tempo di ognuno.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare quali sono state le categorie scelte in misura maggiore (Graf. 2.23): *tanti materiali diversi* (G: “Assolutamente d’accordo, nel senso che se stiamo parlando di inclusione, automaticamente bisogna quanto meno provare a dare a tutti la possibilità di utilizzare tutti i materiali presenti nell’ambiente”) ($f = 8$), *ricerca del materiale intenzionale* ($f = 5$).

In generale, emerge una particolare attenzione da parte dei genitori rivolta al fatto che all’interno del contesto educativo debbano sussistere quanti più materiali possibili per garantire a ciascuno una ricerca spontanea ed intenzionale del materiale che più ritiene corretto. In misura minore si sono registrati interventi volti al fatto che sarebbe opportuno non mettere sempre a disposizione dei bambini tutti i materiali cercando inoltre di rispettare il tempo di ognuno.



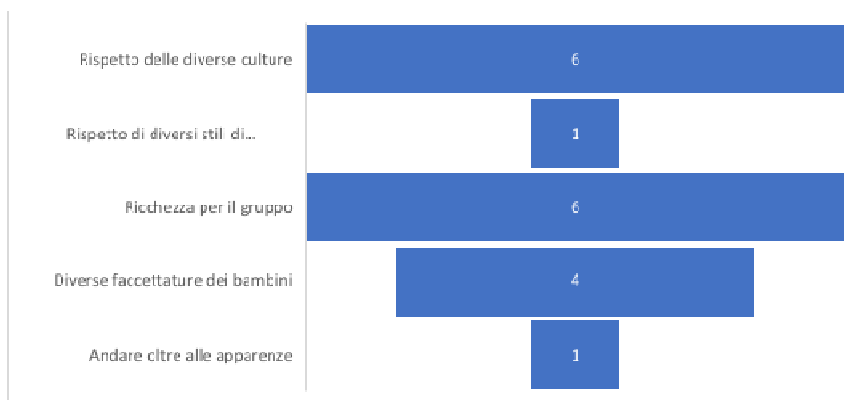
Graf. 2.23 “L’inclusione è quando tutti i bambini hanno la possibilità di giocare con tutti i materiali presenti in sezione”

“L’inclusione è un atteggiamento volto a coinvolgere i bambini provenienti da contesti sociali diversi” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 partecipanti. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 18, tutti in accordo con quanto espresso nella frase.

Dalle loro riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *rispetto delle diverse culture, rispetto di diversi stili di attaccamento, ricchezza per il gruppo, diverse sfaccettature di tanti bambini diversi, andare oltre alle apparenze.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare le categorie che sono state scelte con maggiore frequenza (Graf. 2.24): *rispetto delle diverse culture* ($f = 6$), *ricchezza per il gruppo* ($f = 6$), *diverse sfaccettature di tanti bambini diversi* (G: “Io sono d’accordo, è un atteggiamento giusto, che va a prendere dentro tutte le sfaccettature di bambini diversi. Per me la famiglia è il contesto dove il bambino vive la sua situazione, mentre la scuola è quel luogo che deve andare bene un po’ per tutti! Tutti si devono sentire considerati allo stesso modo e considerati anche come oggetto di attenzione allo stesso modo e che secondo me è importante per la loro generazione e per il tipo di generazione in cui si sono ritrovati. I nostri bambini oggi sono abituati a relazionarsi con bambini diversi, che provengono da contesti sociali e culturali diversi”) ($f = 4$).

In generale quindi emerge come i partecipanti attribuiscano importanza alla differenza considerandola come una risorsa, ricchezza per tutto il gruppo.



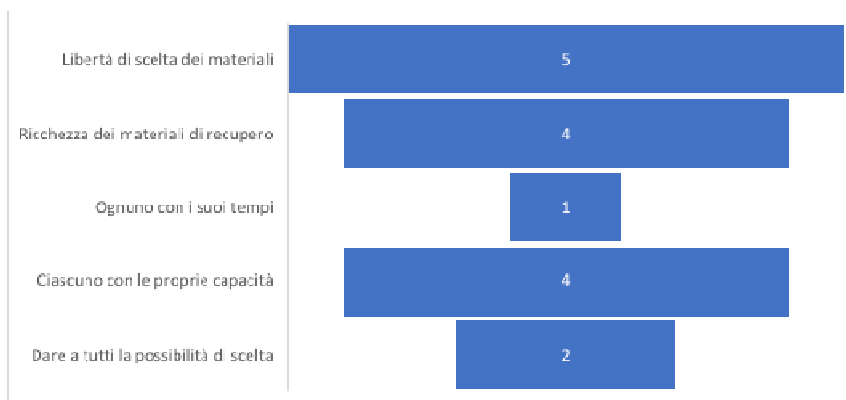
Graf. 2.24 “L’inclusione è un atteggiamento volto a coinvolgere i bambini provenienti da contesti sociali diversi”

“L’inclusione è quando gli insegnanti fanno proposte di gioco diverse a tutti i bambini” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 16, tutti in accordo con quanto riportato nella frase.

Dalle loro opinioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *libertà di scelta dei materiali, ricchezza dei materiali di recupero, ognuno con i suoi tempi, ciascuno con le proprie capacità, dare a tutto il gruppo la possibilità di scelta del gioco.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.25): *libertà di scelta dei materiali* ($f = 5$), *ciascuno con le proprie capacità* (Si, è vero, però deve essere specificata meglio secondo me. Nel senso che a tutti i bambini vanno fatte proposte di gioco differenti, ma ognuno poi deve e può scegliere secondo le proprie volontà ed utilizzare il gioco secondo le proprie capacità. È questa inclusione secondo me.) ($f = 4$), *ricchezza dei materiali di recupero* ($f = 4$).

È interessante notare il fatto che i partecipanti attribuiscano una particolare attenzione a questioni come, il rispetto dei tempi e delle capacità di ciascun bambino, la potenza dei materiali di recupero e la possibilità di scelta del gioco.



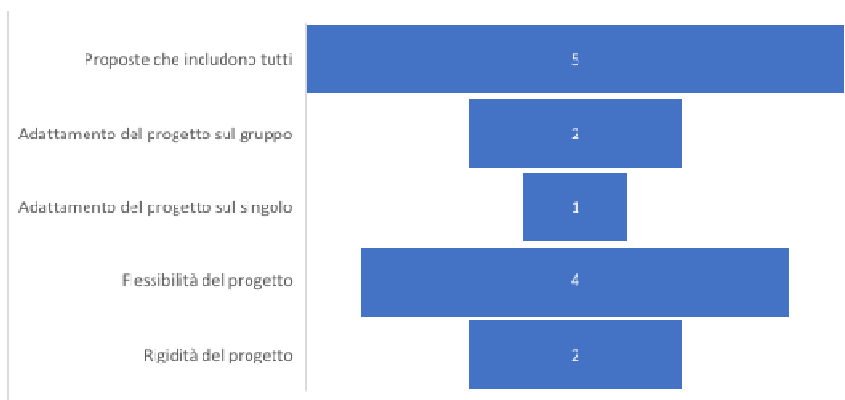
Graf. 2.25 “L’inclusione è quando gli insegnanti fanno proposte di gioco diverse a tutti i bambini”

“Un insegnante per essere inclusivo deve pensare ad un progetto generale, definendo obiettivi globali che possano adattarsi al gruppo sezione” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 14, non tutti in accordo con quanto riportato nella frase stimolo.

Dalle loro riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *proposte che includono tutti, adattamento del progetto sul gruppo, adattamento del progetto sul singolo, flessibilità del progetto, rigidità del progetto.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.26): *proposte che includono tutti* (G: “Sì, penso di sì, cioè... adattare il progetto che ho all’ambiente sezione in modo da includere tutti, da non lasciare qualcuno escluso e per non rischiare di fare delle proposte che vanno ad escludere qualcun altro perché non chiare”) ($f = 5$), *flessibilità del progetto* ($f = 4$).

In generale, è possibile affermare che i genitori in misura maggiore attribuiscono importanza al fatto che gli insegnanti per essere inclusivi debbano avanzare tante diverse proposte ai bambini, basandosi su di un progetto flessibile e adattato sul gruppo ma anche sulle caratteristiche del singolo. In misura minore invece si sono registrate delle risposte che andavano verso una direzione opposta: l’importanza del decidere ad inizio anno un progetto a priori mantenendone rigida la forma.

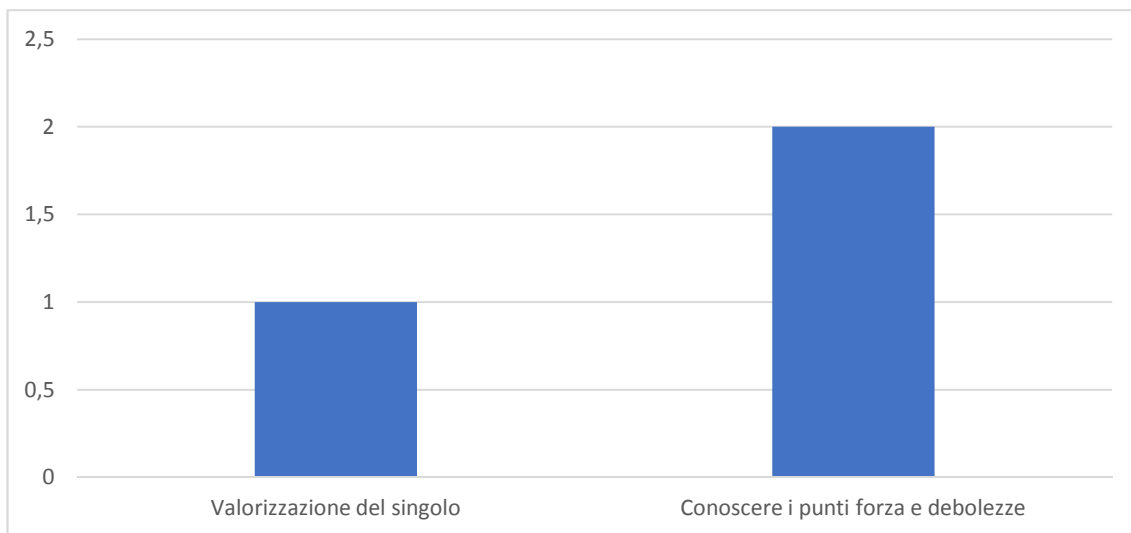


Graf. 2.26 “Un insegnante per essere inclusivo deve pensare ad un progetto generale, definendo obiettivi globali che possano adattarsi al gruppo sezione”

“L’insegnante con un approccio inclusivo deve valutare e valorizzare le capacità dei bambini” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 6 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 3, tutti in accordo con quanto riportato nella frase stimolo.

Dai loro pensieri emergono le seguenti categorie rappresentative: *valorizzazione del singolo, conoscere tutti i punti forza e le debolezze di ognuno.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.27): *conoscere tutti i punti forza e le debolezze di ognuno (Per poter essere inclusivi io credo ce si debba passare necessariamente dalla valutazione delle potenzialità, delle debolezze, delle caratteristiche di ogni bambino, altrimenti poi come fai a calibrare le... cioè, come fai poi a fare delle proposte che si pongono l’obiettivo di tenere dentro tutti?)* ($f = 2$).

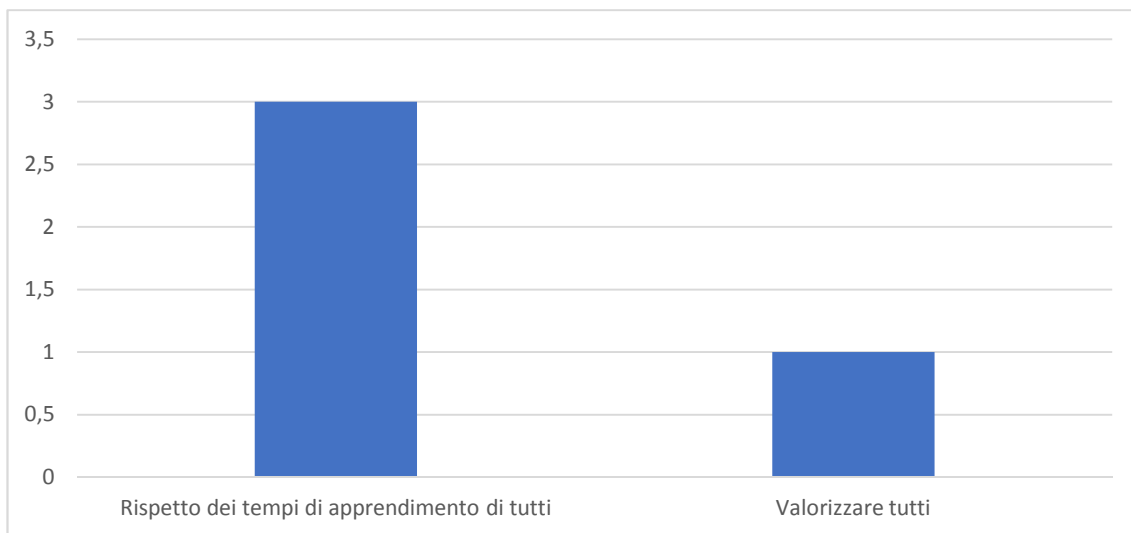


Graf. 2.27 “L’insegnante con un approccio inclusivo deve valutare e valorizzare le capacità dei bambini”

“Un approccio inclusivo potrebbe non valorizzare le capacità e l’intelligenza dei bambini più dotati” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 5 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 4, tutti in disaccordo con quanto riportato nella frase stimolo.

In particolare, dalle riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno, valorizzare tutti i bambini*.

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.28): *rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno* (G: no, ma cosa significa? Mi sembra che per tendere all’inclusione bisogna realizzare l’esatto contrario, è importante invece cercare di rispettare i tempi di apprendimento di ciascuno, a prescindere da chi sia più dotato) ($f = 3$).



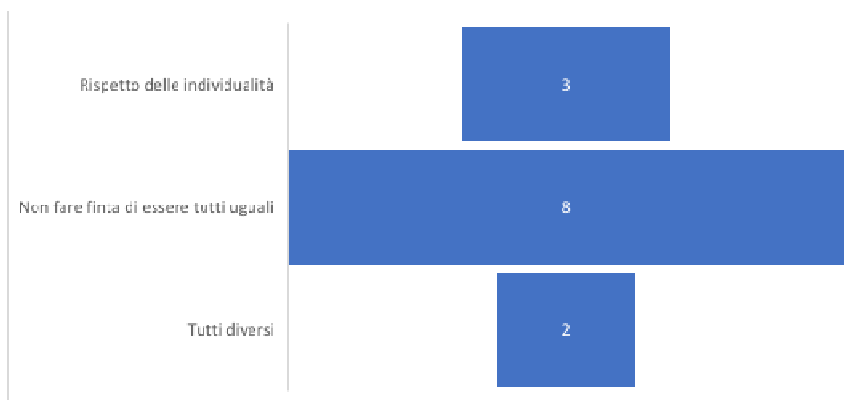
Graf. 2.28 “Un approccio inclusivo potrebbe non valorizzare le capacità e l’intelligenza dei bambini più dotati”

“Un approccio inclusivo potrebbe nascondere la realtà: “facciamo finta di essere tutti uguali” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 13, tutti in disaccordo con il contenuto della frase stimolo.

Dalle loro opinioni emergono le seguenti categorie rappresentative: rispetto delle individualità, non fare finta di essere tutti uguali, tutti diversi.

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.29): non fare finta di essere tutti uguali (È proprio il contrario, anzi, il principio dell’inclusione non può e non deve partire dal fatto che tutti siamo uguali, bisogna rispettare sempre le differenze di tutti) ($f = 8$).

In generale quindi emerge ancora una volta da parte dei genitori un interesse rivolto al rispetto delle individualità, ad essere considerati come tutti diversi non facendo finta di essere tutti uguali.

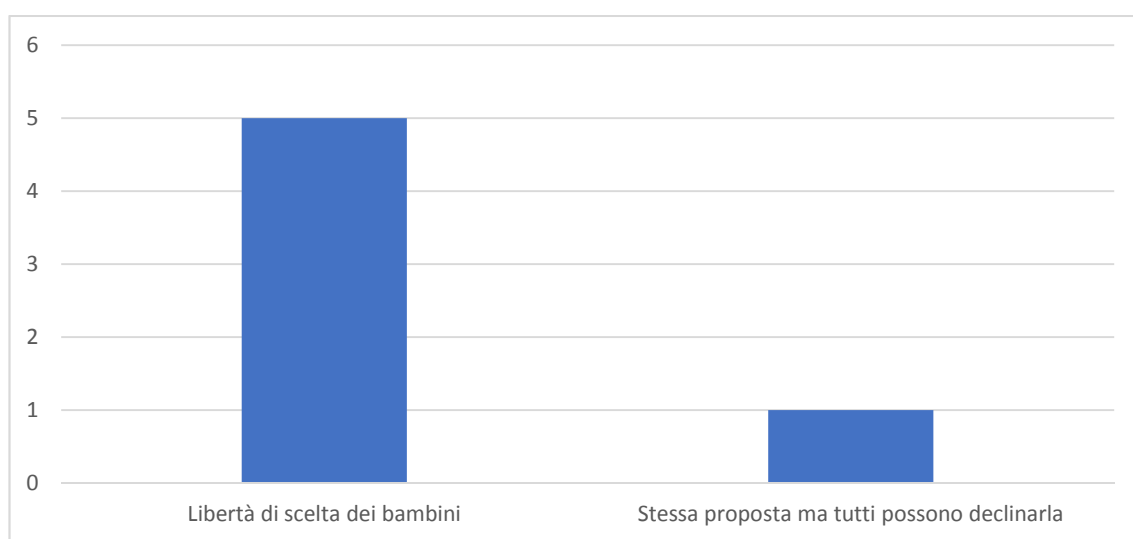


Graf. 2.29 “Un approccio inclusivo potrebbe nascondere la realtà: “facciamo finta di essere tutti uguali”

“L’inclusione è quando gli insegnanti fanno le stesse proposte di gioco a tutti i bambini” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 6 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 6, tutti in parziale accordo con il contenuto della frase stimolo.

Dalle loro riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *libertà di scelta dei singoli bambini, stessa proposta ma ognuno può declinarla come crede*.

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare la categoria che è stata più scelta rispetto alle altre (Graf. 2.30): *libertà di scelta dei singoli bambini (Allora, l’insegnante può fare a tutti la stessa proposta di gioco, ma non può obbligare tutti i bambini a fare lo stesso gioco allo stesso modo... è un po’ ambivalente perché appunto secondo me la proposta può essere la stessa ma poi dipende dalla reazione dei singoli bambini alla proposta secondo me)* ($f = 5$).



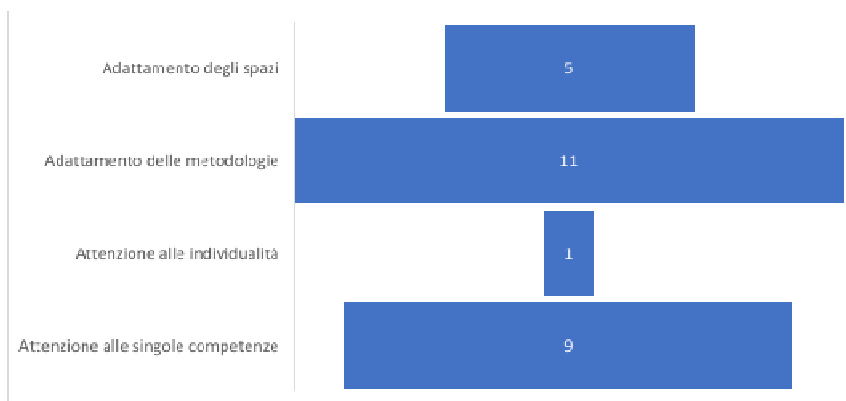
Graf. 2.30 “L’inclusione è quando gli insegnanti fanno le stesse proposte di gioco a tutti i bambini”

“L’inclusione è la capacità di ciascun insegnante di saper adattare le proprie strategie e metodologie di insegnamento alle capacità di ogni bambino” è stata scelta durante tre incontri di confronto, erano presenti 26 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 26, tutti in accordo con il contenuto della frase stimolo.

Dai loro pensieri emergono le categorie rappresentative: *adattamento degli spazi, adattamento delle metodologie, attenzione alle individualità, attenzione alle singole competenze di ognuno.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.31): *adattamento delle metodologie* ($f = 11$), *attenzione alle singole competenze di ognuno* (G: *“Questo mi sembra essere il cuore del percorso dell’inclusione, si evidenzia e si chiede agli insegnanti la capacità di osservare tutti i nostri bambini e da lì capire quale scelta fare e come adattare tutto”*) ($f = 9$), *adattamento degli spazi* ($f = 5$).

In generale quindi gli aspetti ritenuti importanti dai genitori ricadono sulle capacità degli insegnanti di saper adattare le proprie metodologie di insegnamento e approccio facendo attenzione alle singole capacità di ogni bambino e di adattare anche gli spazi dei contesti nei quali operano.

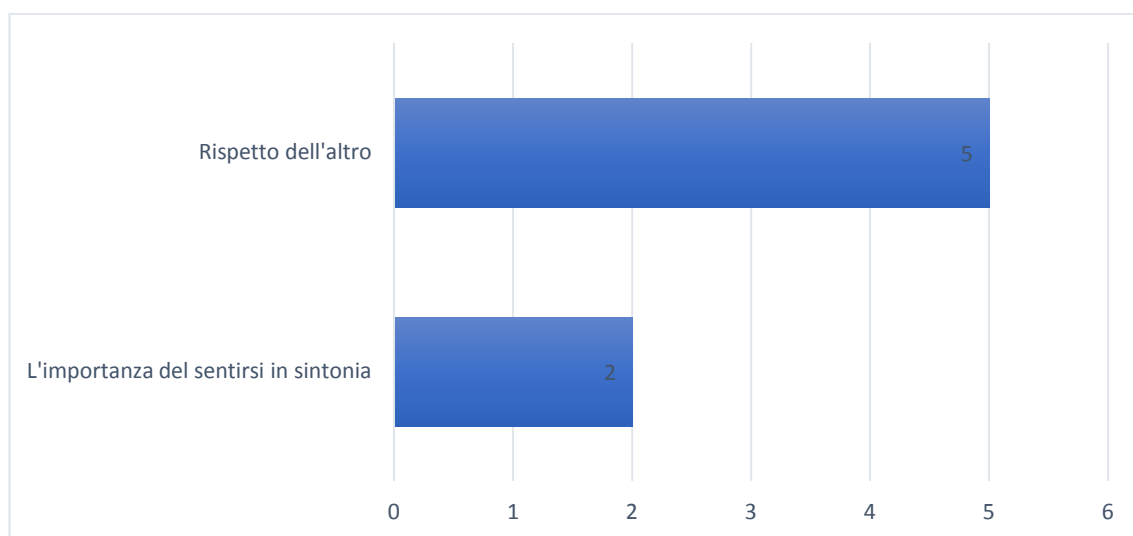


Graf. 2.31 *“L’inclusione è la capacità di ciascun insegnante di saper adattare le proprie strategie e metodologie di insegnamento alle capacità di ogni bambino”*

“Per essere inclusivo un insegnante deve essere in sintonia con i suoi colleghi” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 12, tutti in accordo con il contenuto della frase stimolo.

Dalle loro riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *l'importanza del sentirsi in sintonia e rispetto dell'altro.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare la categoria che è stata scelta in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.32): *rispetto dell'altro* (G: “Per essere inclusivi ed insegnare ad un bambino cosa vuol dire essere inclusivi, gli adulti lo possono far capire nel momento in cui mettono in pratica il valore del prendere in considerazione il punto di vista dell'altro, il rispetto dell'altro... cioè, prendere tutti in considerazione, provare ad ascoltare tutti secondo me è importante”) ($f = 5$).



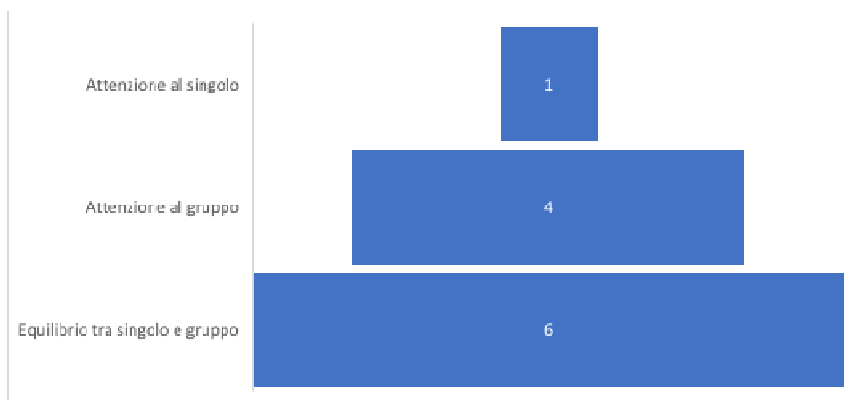
Graf. 2.32 “Per essere inclusivo un insegnante deve essere in sintonia con i suoi colleghi”

“Un contesto può essere definito inclusivo quando l’insegnante si preoccupa, non tanto del singolo bambino, quanto di tutto il gruppo” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 11, tutti in parziale accordo con quanto riportato nella frase stimolo.

Dalle loro riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *attenzione al singolo e non al gruppo, attenzione al gruppo, equilibrio tra singolo e gruppo*.

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.33): *equilibrio tra singolo e gruppo* (G: “Io sono perfettamente d’accordo con questa frase, è un po’ quello che si diceva prima... cioè, l’inclusione, voglio dire, si riesce ad ottenere nel momento in cui prendi in considerazione il singolo e il gruppo”) ($f = 6$), *attenzione al gruppo* ($f = 4$).

Anche in questo caso, i genitori tendono ad attribuire importanza sia agli aspetti del gruppo che agli aspetti legati all’individualità, unicità di ognuno.

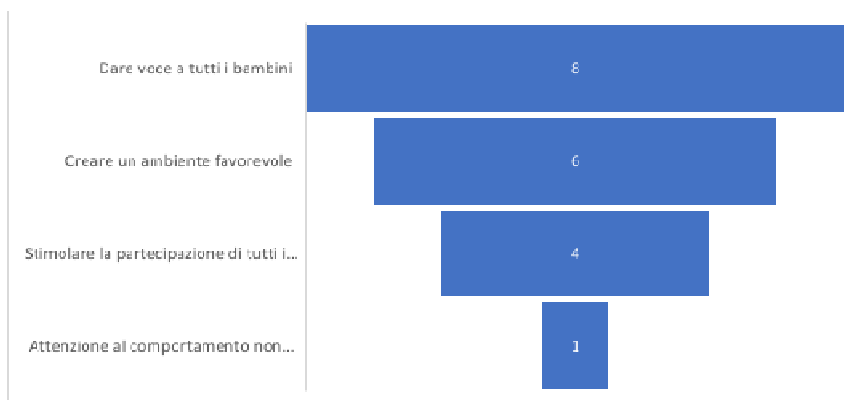


Graf. 2.33 “Un contesto può essere definito inclusivo quando l’insegnante si preoccupa, non tanto del singolo bambino, quanto di tutto il gruppo”

“Un approccio inclusivo avvantaggia i bambini più svantaggiati” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 5 genitori. È stato espresso solo un intervento, in accordo con il contenuto della frase stimolo. “Un ambiente è inclusivo quando gli insegnanti cercano di stimolare gli interventi verbali e non di tutti i bambini” è stata scelta durante tutti e 4 gli incontri di confronto, erano presenti 31 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 27, tutti in accordo con il contenuto della frase stimolo.

Dalle loro riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *dare voce a tutti i bambini, attenzione al comportamento non verbale, creare un ambiente favorevole, stimolare la partecipazione di tutti i bambini.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.34): *dare voce a tutti i bambini* (G : “Mi piace questo aspetto, è sempre così difficile parlare di inclusione con dei bambini che sono così piccoli, io penso a mia figlia che ha 2 anni....ha iniziato da poco a parlare e quindi dico che mi piace questa frase perché gli insegnanti sanno fare bene molta attenzione agli aspetti anche non verbali e questo mi rassicura molto. Anche questo è includere.”) ($f = 8$), *creare un ambiente favorevole* ($f = 6$), *stimolare la partecipazione di tutti i bambini* ($f = 4$).

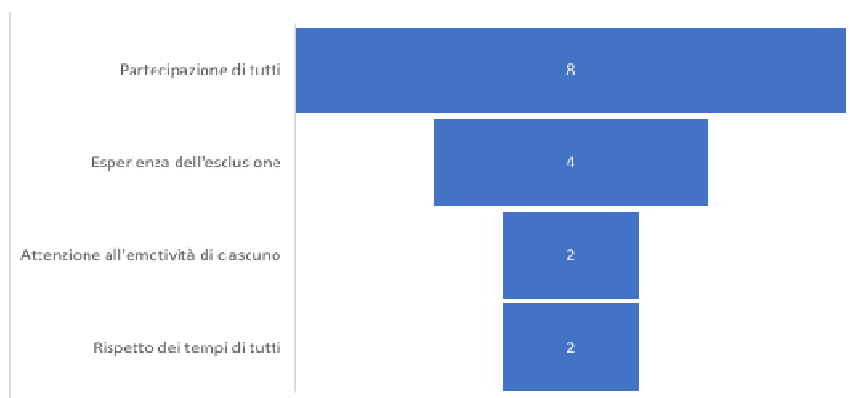


Graf. 2.34 “Un ambiente è inclusivo quando gli insegnanti cercano di stimolare gli interventi verbali e non di tutti i bambini”

“Una sezione è inclusiva quando tutti i bambini si accettano e accolgono gli altri nei giochi” è stata scelta durante 2 incontri di confronto, erano presenti 20 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 16, tutti in parziale accordo con il contenuto della frase stimolo.

Dalle loro riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *partecipazione di tutti, esperienza dell’esclusione, attenzione all’emotività di ciascuno, rispetto dei tempi di ciascuno.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.35): *partecipazione di tutti* (G : “Sì, direi di sì, nel senso che è giusto non forzare i bambini nella formazione di relazioni, ma penso che sia molto importante fare attenzione al fatto che tutti sono dentro e tutti hanno le stesse opportunità, possibilità”) ($f = 8$), *esperienza dell’esclusione* ($f = 4$).

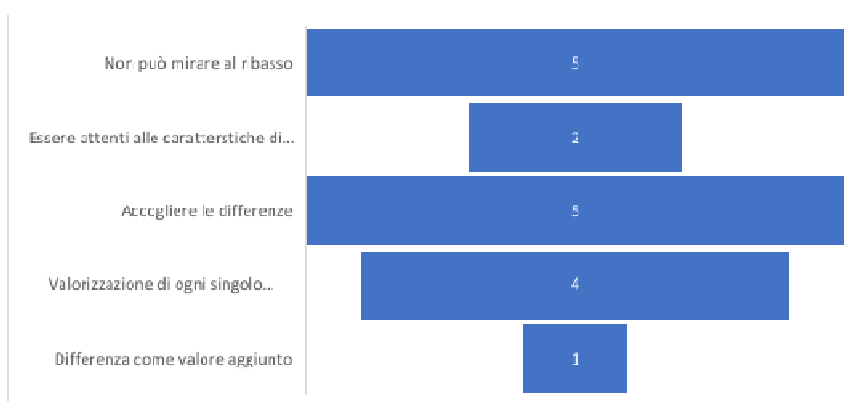


Graf. 2.35 “Una sezione è inclusiva quando tutti i bambini si accettano e accolgono gli altri nei giochi”

“Un approccio inclusivo può essere uno stile educativo mediocre, che mira al ribasso, che non stimola adeguatamente lo sviluppo dei bambini” è stata scelta durante 2 incontri di confronto, erano presenti 19 famiglie. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 17, tutti in disaccordo con il contenuto della frase stimolo.

Dalle loro riflessioni emergono alcune categorie rappresentative: *non può mirare al ribasso, essere attenti alle caratteristiche di tutti, accogliere le differenze, valorizzazione di ogni singolo bambino, differenza come valore aggiunto.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare il fatto che alcune categorie vengano riportate in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.36): *non può mirare al ribasso* ($f = 5$), *accogliere le differenze* ($f = 5$), *valorizzazione di ogni singolo bambino* (G: “E’ proprio una brutta affermazione, cioè, io non sono per niente d’accordo, io la penso esattamente al contrario. Per me un approccio inclusivo è uno stile educativo che mira alla valorizzazione dei singoli bambini e del gruppo e che stimola nel modo più appunto accogliente possibile lo sviluppo dei bambini nelle loro specificità... quindi proprio il contrario”) ($f = 4$).



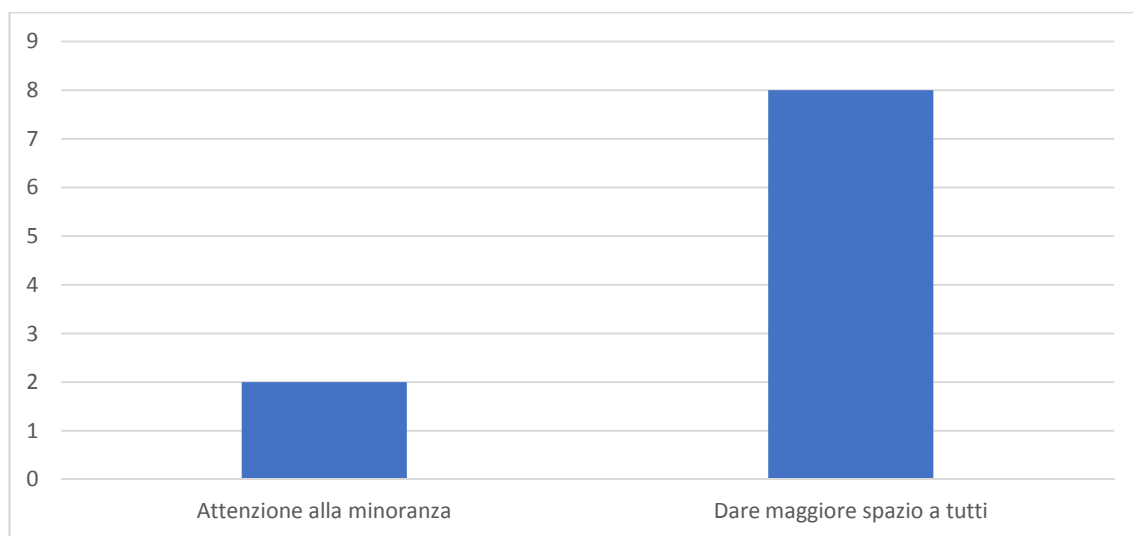
Graf. 2.36 “Un approccio inclusivo può essere uno stile educativo mediocre, che mira al ribasso, che non stimola adeguatamente lo sviluppo dei bambini”

“Un approccio inclusivo, è quello che valorizza le idee della maggioranza” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 14 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono 10, tutti in disaccordo con il contenuto della frase stimolo.

Dai loro pensieri emergono le seguenti categorie rappresentative: *attenzione alla minoranza, dare maggiore spazio a tutti.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare la categoria che è stata scelta in misura maggiore rispetto alle altre (Graf. 2.37): *dare maggiore spazio a tutti* (G: “Ma

assolutamente no, allora con chi non riesce ad esprimersi ancora come si fa a sentire il loro punto di vista? È utile dare maggiore spazio a tutti, ognuno con i suoi tempi oltretutto) (f = 8).

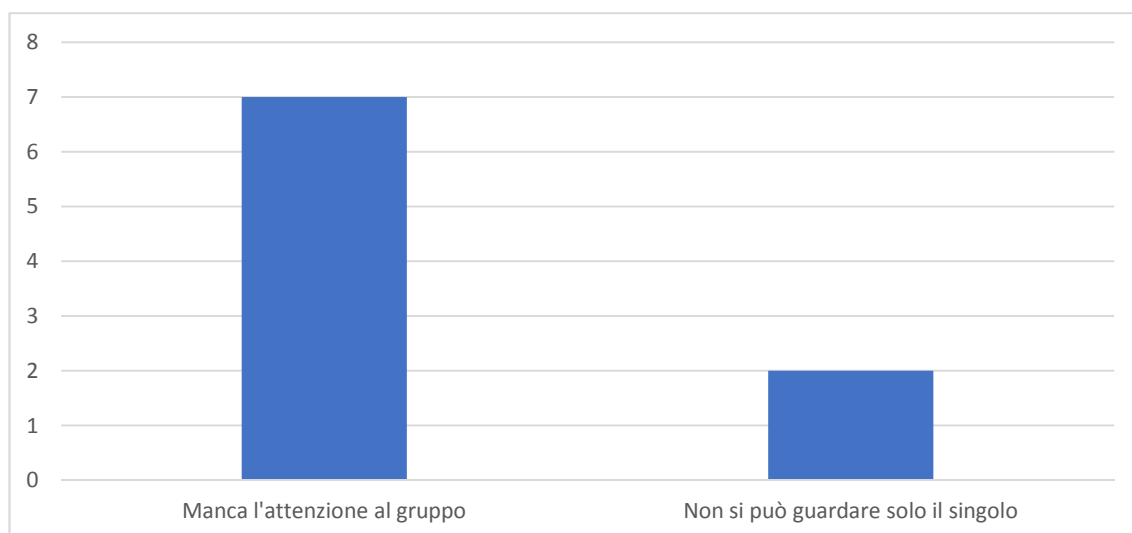


Graf. 2.37 “Un approccio inclusivo, è quello che valorizza le idee della maggioranza”

“Per essere inclusivo un insegnante deve pensare ad un progetto specifico, con obiettivi specifici per ogni bambino” è stata scelta durante due incontri di confronto, erano presenti 11 genitori. Gli interventi espressi a questa frase stimolo sono stati 9, tutti in disaccordo con il contenuto della frase stimolo.

Dalle loro riflessioni emergono le seguenti categorie rappresentative: *manca l’attenzione al gruppo, non si può guardare solo il singolo.*

La distribuzione delle frequenze di risposta consente di evidenziare la categoria che è stata scelta in misura maggiore (Graf. 2.38): *manca l’attenzione al gruppo (G: “E la flessibilità del gruppo deli insegnanti dove la mettiamo? Quello che dico io è: gli obiettivi per essere definiti specifici sono stesi a priori o c’è tutto un processo che si muove prima? In questo modo io tempo il fatto che si vada a non tenere più in considerazione l’ottica gruppale”)* (f = 7).



Graf. 2.38 “Per essere inclusivo un insegnante deve pensare ad un progetto specifico, con obiettivi specifici per ogni bambino”

“L’inclusione è quando un insegnante è in grado di stimolare la relazione tra tutti i bambini” è stata scelta durante un incontro di confronto, erano presenti 5 genitori. È stato espresso solo un intervento alla frase stimolo, in accordo con il contenuto della frase stimolo. Appare essere caratterizzata dalla seguente categoria: *importanza delle tante relazioni* ($f = 1$).

2.4.5 Discussione dei risultati e conclusioni

Dai risultati si evince immediatamente come anche le idee di inclusione dei genitori non si focalizzano sulla disabilità, quanto piuttosto sulla valorizzazione ed accoglienza delle differenze di ognuno.

Dalle idee delle famiglie emerge l’importanza, per la realizzazione di un servizio inclusivo, di un ambiente che sia adatto a tutti e di un’attenzione da parte degli insegnanti a rendere possibili e sperimentabili per i bambini spazi quotidiani di condivisione dei giochi.

Un ambiente viene definito inclusivo, dai genitori, quando è caratterizzato da materiali e giochi che possano essere adatti a tutti e che sia offerta inoltre la possibilità ai bambini di poter ricercare in modo intenzionale il materiale.

Nelle loro rappresentazioni, i genitori si riferiscono altresì alla possibilità per i bambini di scegliere liberamente le proposte che gli insegnanti fanno, come aspetto importante per la co-costruzione di un contesto inclusivo.

Inoltre, le famiglie che hanno partecipato allo studio, hanno ritenuto fondamentale sottolineare il fatto che i bambini debbano essere considerati ognuno con la propria individualità e

con le proprie differenze e che gli insegnanti debbano aiutarli a riconoscere le caratteristiche degli altri rispettando le differenze proprie e altrui.

L'inclusione viene considerata come un approccio volto a considerare le specificità di ogni singolo bambino, ponendo però una attenzione a quelle che sono le caratteristiche sia dei singoli bambini che del gruppo dei bambini, questo per riconoscere e rilanciare nel gruppo le differenze individuali di tutti.

Un altro nucleo semantico emergente nei pensieri dei genitori partecipanti alla ricerca è l'inclusione come ambiente in grado di favorire le relazioni tra i bambini, non nel senso di relazioni imposte o guidate dagli insegnanti, quanto di relazioni cercate e sperimentate dai bambini grazie ad un ambiente che in generale è attento e promuove le relazioni anche tra bambini molto piccoli.

Avere un approccio inclusivo significa per le famiglie rispettare e valorizzare le differenze di tutti, aiutare i bambini a riconoscere tali caratteristiche e rispettare l'individualità di tutti.

Inclusione non significa per i genitori non litigare mai, o educare i bambini a non litigare, quanto piuttosto, insegnare loro che il conflitto può essere costruttivo nel senso di un confronto tra idee/motivazioni/comportamenti differenti.

Un importante accento è stato posto sul fatto che un insegnante viene definito inclusivo nel momento in cui avanza delle proposte che in un qualche modo tengano dentro tutti, basandosi su un progetto che all'inizio preveda delle caratteristiche piuttosto generali, e che quindi, in quanto tale, possa essere flessibile e adattabile alle caratteristiche di tutti i bambini.

Un insegnante inoltre per essere inclusivo deve essere in grado di adattare le metodologie e l'ambiente sezione alle esigenze di tutti i bambini facendo attenzione alle competenze di tutti.

Inoltre, un insegnante deve essere in grado di dare voce a tutti i bambini, enfatizzando non solo gli aspetti del comportamento verbale, ma anche gli aspetti del comportamento non verbale, creando un ambiente che possa essere definito favorevole per tutti i bambini.

Per realizzare ciò è necessario conoscere tutti i punti di forza e debolezza di ciascun bambino e rispettare i tempi di apprendimento di ognuno. Secondo il pensiero dei genitori per insegnare ai bambini l'inclusione, è fondamentale, da un lato la sintonia e il confronto tra le differenti figure educative adulte, e dall'altro, una convergenza tra le idee di inclusione degli insegnanti che si occupano di uno stesso gruppo di bambini.

2.5 STUDIO IV: LE RAPPRESENTAZIONI DEI BAMBINI

2.5.1 Premesse e obiettivi

L'obiettivo principale dell'ultimo studio è quello di indagare le rappresentazioni dei bambini di età prescolare sull'inclusione. Si ritiene che indagare anche il punto di vista dei bambini sul tema dell'inclusione sia molto interessante, infatti, se si vuole lavorare non solo “per” i bambini, ma “con” i bambini, è utile conoscere il loro sguardo e le loro idee su questo tema.

La letteratura evidenzia una certa lacuna, infatti, il punto di vista dei bambini sull'inclusione è stato piuttosto trascurato negli studi sul tema. Come evidenziato nelle parti precedenti di questo elaborato, in letteratura, al contrario, ci si è ampiamente interessati del punto di vista degli adulti che operano in contesti educativi inclusivi caratterizzati dalla presenza di bambini con bisogni educativi speciali.

Dagli studi pubblicati inoltre si rileva una focalizzazione sul concetto di inclusione come esito, o come obiettivo da raggiungere attraverso la messa in atto di buone prassi da parte dell'insegnante, che agisce prevalentemente sul bambino “diverso” e sul contesto (Blandul, 2010).

Si registra, quindi, una centratura sul ruolo dell'insegnante e una enfattizzazione dell'aspetto unidirezionale del processo inclusivo, perdendone di vista la natura interattiva e reciproca. La stragrande maggioranza degli studi, infatti è volta ad indagare il tipo di relazione che il bambino con disabilità instaura con l'adulto, raccogliendo il punto di vista e le azioni degli insegnanti.

In realtà un approccio inclusivo allargato che da più parti viene proposto, prevede una focalizzazione sul gruppo e sulle “normali differenze che ritroviamo in un gruppo”, piuttosto che sulle “anormali differenze che riguardano qualcuno in un gruppo”.

In particolare, indagare le idee dei bambini di inclusione, potrebbe consentire di comprendere meglio le loro conoscenze ed idee su questo aspetto, elementi che risultano estremamente rilevanti anche dal punto di vista educativo.

In questo senso, per gli insegnanti e per tutti gli adulti che svolgono un ruolo educativo nel contesto scolastico (coordinatori, dirigenti, famiglie) potrebbe essere di estremo interesse conoscere queste idee dei bambini, da un lato per avere la consapevolezza di quale significato i bambini attribuiscono a certi termini, come inclusione, e altri termini che appartengono al medesimo campo semantico, come esclusione, differenza; e dall'altro per progettare interventi educativi per promuovere un contesto scolastico maggiormente inclusivo.

È inoltre interessante dare voce ai bambini in quanto essi prendono parte del processo educativo come protagonisti attivi e diventa utile partire anche dal loro punto di vista per poter meglio progettare in termini specifici azioni che mirano a tenere dentro tutti.

A partire da queste premesse, l'obiettivo di questo studio è quello di fare emergere le rappresentazioni e le idee che i bambini in età prescolare, di scuola dell'infanzia, hanno rispetto al costrutto di inclusione. Nello specifico, lo studio si propone di fare emergere i significati che i bambini attribuiscono a termini come inclusione, esclusione, ed altri costrutti annessi, attraverso semplici attività di conversazione per loro piacevoli focalizzate su questi temi, sia a livello generale che a livello di esperienze personali.

La conversazione è un'attività molto nota e conosciuta dai bambini anche perché nel contesto scolastico viene spesso utilizzata come pratica educativa; diventa quindi più semplice riuscire a raccogliere le loro idee e pensieri spontanei co-costruiti nel gruppo attraverso le sollecitazioni e le proposte dell'insegnante e dei compagni.

2.5.2 I partecipanti

Hanno partecipato allo studio 24 bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia (età media: 5 anni e 3 mesi) frequentanti una scuola dell'infanzia dell'Emilia Romagna. I partecipanti sono stati suddivisi in modo casuale in 4 gruppi composti da 6 bambini ciascuno, appartenenti a due sezioni differenti; ciascun gruppo era bilanciato rispetto al genere dei bambini (3 maschi e 3 femmine).

Il progetto è stato presentato ai genitori e alle insegnanti ed ai fini della raccolta dei dati per la ricerca è stato chiesto ai genitori di firmare il consenso informato.

2.5.3 Metodologie

Si è scelto di studiare le rappresentazioni dei bambini attraverso delle attività di conversazione in gruppo guidate dal ricercatore secondo metodologie differenti, ciascuna delle quali è stata condivisa insieme alle insegnanti.

Nello specifico a ciascun gruppo sono state proposte 4 attività della durata di 45 minuti ciascuno con cadenza settimanale. Ogni attività prevedeva l'impiego di metodologie differenti, attraverso le

quali venivano attivate le conversazioni: lettura di storie, visione di filmati, rappresentazioni grafiche.

A partire da alcuni colloqui preliminari con le insegnanti e uno studio pilota compiuto su un gruppo di bambini diverso rispetto a quello dei partecipanti allo studio, si è deciso di strutturare il percorso delle attività introducendo, accanto al costrutto di inclusione, concetti annessi quali: idea di sé e degli altri, differenze tra sé e altri ed esclusione.

Infine, sempre dallo studio pilota, è emersa l'opportunità con bambini di questa fascia di età di stimolare la condivisione di idee sia proponendo domande generali, sia richiamando esplicitamente l'esperienza e i vissuti dei bambini, così come l'opportunità dell'utilizzo della rappresentazione grafica come mezzo per esprimere i significati rispetto a sé, agli altri e alle situazioni.

Ogni attività è stata audio-registrata e successivamente trascritta per permettere l'analisi delle conversazioni che si dipanavano.

2.5.3.1 Prospetto delle attività proposte

Box 2.11 Attività 1

ATTIVITA' 1. Come sono fatto io? Come sei fatto tu?

OBIETTIVO: condurre i bambini ad una riflessione sulle caratteristiche che appartengono a sé stessi e su quelle che appartengono agli altri, aiutandoli a capire che ogni singolo aspetto che appartiene ad una persona struttura la propria identità.

REALIZZAZIONE: È stata proposta dal ricercatore la lettura a voce alta del libro *“La cosa più importante”* (Abbatiello, 2003).

-Successivamente alla lettura del libro è stata proposta una conversazione sulla storia, sui personaggi, sulle caratteristiche di sé e dei compagni, attraverso una serie di domande.

Tra le quali:

Focus sulla storia: *secondo voi quale caratteristica che hanno gli animali della nostra storia è quella più importante?*

Focus su di sé e altri: *Secondo voi quali sono le caratteristiche, cioè le cose, gli aspetti che vi distinguono, che pensate facciano parte di voi, del vostro modo di essere: sia del vostro carattere che del vostro corpo?*

-Quindi è stato scritto il nome di ogni bambino su un cartellone e le personali caratteristiche emerse dalla discussione. In tal modo alla fine i bambini hanno avuto un quadro d'insieme di tutti gli aspetti che fanno parte di loro stessi e dei loro compagni, ed è stata proposta una domanda: *Secondo voi queste caratteristiche che avete sono importanti? Servono a qualcosa?*

-A questo punto sono state formate delle coppie di bambino e chiesto a ciascuno di dire quale caratteristica preferiva

del compagno: *Ci sono secondo voi delle caratteristiche che servono di più per poter avere amici?*

-Successivamente è stata proposta una rappresentazione grafica di sé e del compagno: *Vorrei che disegnaste su questo foglio voi stessi, con le caratteristiche che avete, e il vostro compagno, con le sue caratteristiche.*



“Nel libro gli animali del bosco sono riuniti in un’assemblea e discutono su quale sia la cosa più importante: avere la proboscide come l’elefante, gli aculei come il porcospino, oppure il collo lungo come la giraffa? Naturalmente ogni animale è convinto che la propria particolarità sia quella fondamentale e che tutti dovrebbero averla. Ma quando le doppie pagine che si aprono a sorpresa mostreranno di volta in volta tutti gli animali con gli aculei, con il collo da giraffa, con la proboscide e così via, tutti dovranno convenire che l’importanza di ciascuno sta proprio nella sua diversità, che lo rende unico ed essenziale alla vita del bosco”

Box 2.12 Attività 2

ATTIVITA' 2. La diversità è...

OBIETTIVO: comprendere come i bambini considerano e percepiscono la diversità, ed evidenziare quanto ognuno sia diverso dall’altro e proprio per questo quanto sia speciale.

REALIZZAZIONE: È stata proposta la visione di un filmato incentrato sulle diversità e sull’uguaglianza, intitolato “*Tina, una formica un po’ così*”.

-Successivamente alla visione del filmato sono stati raccolti i commenti dei bambini sulla storia e attraverso una serie di domande si è cercato di far emergere i loro pensieri e le loro emozioni riguardo la diversità.

Tra queste:

Focus sulla storia: secondo voi perché Tina vuole essere diversa dalle altre formiche?

Vi è mai capitato di voler essere diversi dagli altri?

E’ importante secondo voi indossare un cappello o una sciarpa per distinguersi dagli altri?

Cosa vuol dire diversità?

Quale caratteristica vi piacerebbe avere che però non avete?

Mi dite quale caratteristiche vi piace di più dei vostri compagni?

-Successivamente è stata proposta una rappresentazione grafica della storia e di cosa gli era piaciuto di più.

Vorrei che disegnaste su questo foglio cosa vi è piaciuto di più della storia e dei vari personaggi.



Questa è la storia di Tina, una formica che ogni giorno va a lavorare come tutte le altre. Una mattina, Tina non vuole più essere uguale alle altre formiche, vuole essere diversa. Pensa di poterci riuscire, cambiando il suo modo di vestire, ma ogni volta la sua “moda” ha grande successo e le sue amiche formiche cominciano a vestirsi tutte come lei. “Ci vuole un’idea davvero unica!”, pensa Tina che, quindi, decide di indossare una corona. Certo nessuna formica decide di fare lo stesso, ma a questo punto Tina deve vedersela con la Regina... la sola che può indossare la corona! È una storia affronta la diversità da un altro punto di vista, proponendo i concetti di originalità e conformismo: aiuta i bambini a capire quanto sia importante preservare la propria unicità e quanto questo sia difficile in un mondo conformista che tende sempre all’identico e al ripetuto”.

Box 2.13 Attività 3

ATTIVITA' 3. Apprezziamoci e valorizziamoci

OBIETTIVO: condurre i bambini a riflettere ed esprimersi sui temi dell’inclusione e dell’esclusione, ci si è proposti di fare emergere, non solo le loro personali idee e significati, ma anche quali emozioni associassero alle esperienze di inclusione ed esclusione.

REALIZZAZIONE: Il ricercatore ha proposto la lettura a voce alta del libro “Amici” (Lewis, 2000).

-Successivamente alla lettura del libro è stato proposto ai bambini di conversare e riflettere sulla diversità di ognuno, sulla diversità dei pensieri, delle emozioni e percezioni, sul sentirsi inclusi ed esclusi, attraverso una serie di domande. Tra le quali:

Mi raccontate una volta che vi siete sentiti esclusi e una volta che vi siete sentiti inclusi? (Con stimoli di aiuto per esempio con chi eravate? Dove? Cosa è successo? Come vi siete sentiti?)

Ma cosa vuol dire secondo voi sentirsi inclusi o esclusi a scuola?

A voi piace a volte stare un po' da soli, tranquilli a giocare, a pensare? (Per consentire loro anche di capire che essere inclusi non significa essere sempre in gruppo)

Focus sulla storia per far sì che i bambini riconoscano e accettino gli altri per le caratteristiche che hanno: perché il coniglio non riusciva ad avere amici?

-È stata proposta poi ai bambini la realizzazione di una rappresentazione grafica.

Vorrei che ognuno di voi mi disegnasse una situazione di inclusione e una di esclusione che ha vissuto.



“Il coniglio Ambrogio pensa che sia facile farsi nuovi amici, ma resta deluso. Sembra che nessuno sia adatto: Maisi è troppo chiassosa, Berni è troppo tonto e Carlotta è troppo timida. Senza amici Ambrogio si sente solo, ma ben presto scoprirà come sentirsi meglio. Deve accettare le caratteristiche di ognuno e imparare ad apprezzarle!”.

Box 2.14 Attività 4

ATTIVITA' 4. Ricapitolando

OBIETTIVO: ripercorrere insieme al gruppo di bambini tutti gli incontri svolti, sintetizzando e rielaborando tutti i pensieri e i disegni emersi in precedenza.

REALIZZAZIONE: È stato chiesto ai bambini di esprimersi in merito al percorso condividendo con gli altri quali sono state le attività maggiormente gradite, gli stimoli (storie disegni, video...) maggiormente apprezzati esplicitando le motivazioni delle loro scelte. Ogni bambino inoltre è stato invitato a esprimere un proprio pensiero finale sull'inclusione.

2.5.3.2 La rilevazione dei dati

Le conversazioni

Tutte le attività svolte sono state audio-registrate e successivamente trascritte. La raccolta dei dati è stata effettuata utilizzando delle griglie di analisi, in parte appositamente strutturate ed in parte ricavate da categorie presenti in letteratura. Per codificare le conversazioni, per ognuna delle quattro attività presentate ai bambini, sono state strutturate un totale di 31 categorie.

Di seguito le categorie:

Aspetti conversazionali

- Numero delle parole dei bambini (N. par.) *ovvero il numero totale delle parole pronunciate dai bambini durante l'attività;*
- Numero di turni dei bambini (N. turni) *ovvero il numero totale di turni di conversazione effettuati dai bambini durante l'attività;*

Contesti relazionali implicati: familiari e pari

- Numero di riferimenti ai familiari (N. rif. Fam.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno fatto riferimento ai loro familiari;*
- Numero di riferimenti ai compagni (N. rif. Com.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno fatto riferimento ai loro compagni;*

Rappresentazione concettuale semantica

- Numero di riferimenti al termine esclusione (N. rif. Escl.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno pronunciato il termine esclusione;*
- Numero di riferimenti al termine inclusione (N. rif. Inc.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno pronunciato il termine inclusione;*
- Numero di riferimenti alla parola diversità (N. rif. Div.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno pronunciato il termine diversità o sinonimi;*
- Numero di riferimenti alla parola uguaglianza (N. rif. Ug.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno pronunciato il termine uguaglianza o sinonimi;*
- Numero di riferimenti al termine accettazione/accoglienza (N. rif. Acc.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno pronunciato il termine accettazione o accoglienza;*
- Numero di riferimenti al termine condivisione (N. rif. Cond.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno pronunciato il termine condivisione*

Riferimenti al Sé

- Numero di riferimenti alle caratteristiche personali in positivo (N. pers. Pos.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso caratteristiche positive riferite al Sé;*
- Numero di riferimenti alle caratteristiche personali in negativo (N. pers. Neg.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso caratteristiche negative riferite al Sé;*

Riferimenti agli altri

- Numero di riferimenti alle caratteristiche dei compagni in positivo (N. comp. Pos.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso caratteristiche positive riferite ai compagni;*
- Numero di riferimenti all'essere gentili con gli altri (N. Gent.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso riferimenti alla gentilezza nei confronti degli altri;*
- Numero di riferimenti alle caratteristiche dei compagni in negativo (N. comp. Neg.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso caratteristiche negative riferite ai compagni;*
- Numero di riferimenti al non essere aggressivo con gli altri (N. No Agg.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso il bisogno di non essere aggressivi gli uni con gli altri;*

Riferimenti ai personaggi della storia

- Numero di riferimenti alle caratteristiche dei personaggi della storia in positivo (N. st. Pos.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso caratteristiche positive riferite ai personaggi della storia;*
- Numero di caratteristiche dei personaggi della storia in negativo (N. st. Neg.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso caratteristiche negative riferite ai personaggi della storia;*

Situazioni di inclusione ed emozioni

- Numero di riferimenti all'essere felici nelle situazioni di inclusione (N. fel.) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso gioia o felicità nel comunicare che il compagno ha voluto giocare con loro o viceversa;*
- Numero di riferimenti alle situazioni nelle quali un compagno accetta invito a giocare (N. _gioco)
- Numero di riferimenti al giocare insieme anche quando non si ha la voglia (N. gioc. No voglia) *ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno comunicato di giocare con un compagno anche se non apprezzano il gioco che si sta facendo;*

Situazioni di esclusione ed emozioni

- Numero di riferimenti alle emozioni negative per spiegare l'esclusione (N. Emo Neg) ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso emozioni negative per spiegare o riferirsi all'esclusione, come la tristezza, la rabbia, lo sconforto, la paura.
- Numero di riferimenti all'essere lasciati soli (N. rif. soli) ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno comunicato di aver lasciato solo un compagno o di essere stati lasciati soli;
- Numero di riferimenti al non avere amici (N. No amici) ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno comunicato la mancanza di amici;
- Numero di riferimenti al non giocare con un compagno (N. No gioco) ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno comunicato di non aver voluto giocare con un compagno o viceversa;
- Numero di riferimenti al sentirsi fuori dal gruppo (N. fuori) ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno espresso riferimenti al sentirsi/vedersi o vedere un altro fuori dal gruppo;
- Numero di riferimenti al sentirsi rifiutati dai compagni (N. rifiuto) ovvero la frequenza con la quale i bambini hanno comunicato di essere stati rifiutati dal compagno o viceversa;

I disegni

Per quanto concerne le rappresentazioni grafiche, sono stati analizzati per ogni bambino 2 disegni realizzati nella terza attività relativi ad una situazione di inclusione e una di esclusione.

Per l'analisi delle rappresentazioni grafiche relative alla situazione di inclusione e di esclusione sono state create 16 categorie di analisi in parte ad hoc per il tema indagato ed in parte estrapolate dalla letteratura (Bombi, Pinto, 1993). Di seguito sono rappresentate nello specifico:

Contesti relazionali

- **Tipologia di interazioni:** viene rilevato il tipo di interazioni rappresentate nei disegni dai bambini: *diadiche* (1), *di gruppo* (2), *solitarie* (3);
- **Partecipanti:** viene rilevato il tipo di situazione rappresentata nei disegni: *tra pari* (1), *tra fratelli* (2); *tra familiari adulti* (3), *solì* (4).
- **Contesti:** viene rilevato il tipo di contesto rappresentato nei disegni: *scuola* (1), *famiglia* (2), *contesti esterni* (3), *non specificato* (4). Con contesti esterni ci si riferisce a: *parco giochi*.

Composizione

- **Vicinanza tra le figure:** è stato assegnato un punteggio da 1 a 3: distanti (1), vicini ma non in contatto (2), in contatto (3). Il criterio per l'assegnazione del punteggio di Vicinanza, ma senza contatto, viene soddisfatto quando si compie idealmente una rotazione di 90° e l'estremità libera di una figura tocca un punto qualsiasi dell'altra figura come vestiti, capelli, ma non oggetti tenuti in mano. Invece se le due figure si danno la mano, sono accostate in modo che le braccia e/o i corpi si tocchino o anche solo tramite i vestiti allora si tratta di figure in contatto diretto tra di loro;
- **Dimensione delle figure:** è stato assegnato un punteggio da 1 a 3: uguale (1), leggermente diversa (2), molto diversa (3). I criteri analizzati sono stati l'altezza e la larghezza delle due figure;
- **Somiglianza corpo:** è stato assegnato un punteggio da 1 a 3: diversi (1), minime differenze (2), simili (3). Per assegnare il punteggio si considera la forma degli elementi del corpo delle due figure, ovvero testa, capelli, occhi, pupilla, ciglia, sopracciglia, naso, bocca, orecchie, collo, tronco, braccia, mani, dita, gambe, piedi. Le differenze di forma possono derivare da un contorno diverso dell'elemento considerato (ad es. tronco tondo o squadrato) o da una misura diversa (ad es. mano piccola o grossa);

Particolari della figura

- N° particolari del Sé ovvero *la quantità di ulteriori dettagli all'interno della propria figura, come ornamenti, gioielli, accessori, piccoli oggetti tenuti in mano;*
- N° di particolari dell'altro ovvero *la quantità di ulteriori dettagli presenti nella figura dell'altro, come ornamenti, gioielli, accessori, piccoli oggetti tenuti in mano;*
- N° di colori del Sé ovvero *la quantità di colori utilizzati per disegnare sé stesso;*
- N° colori dell'altro ovvero *la quantità di colori utilizzati per disegnare l'altro;*

Espressioni emotive del Sé

- Espressioni emotive di benessere del Sé: *è stato assegnato un punteggio da 0 a 1: assente (0), presente (1). Indica la presenza o assenza, nella propria figura, di stati d'animo di benessere come il sorriso, occhi radiosi, simboli (ad es. il cuore) o la trascrizione di espressioni verbali (ad es. "Sono felice", "Che gioia");*
- Espressioni emotive di ostilità del Sé: *è stato assegnato un punteggio da 0 a 1: assente (0), presente (1). Indica la presenza o assenza, nella propria figura, di stati d'animo riferiti all'ostilità come le sopracciglia aggrottate, i denti digrignati, la linguaccia o la trascrizione di espressioni verbali (ad es. "Ti odio");*
- Espressioni emotive di malessere del Sé: *è stato assegnato un punteggio da 0 a 1: assente (0), presente (1). Indica la presenza o assenza, nella propria figura, di stati d'animo di malessere come le lacrime, il broncio, gli occhi sgranati, simboli (ad es. una parte del corpo lesa) o la trascrizione di espressioni verbali (ad es. "Aiuto", "Sono triste");*

Espressioni emotive dell'Altro

- Espressioni emotive di benessere dell'Altro: *è stato assegnato un punteggio da 0 a 1: assente (0), presente (1). Indica la presenza o assenza, nella figura dell'altro, di stati d'animo di benessere come il sorriso, occhi radiosi, simboli (ad es. il cuore) o la trascrizione di espressioni verbali (ad es. "Sono felice", "Che gioia");*
- Espressioni emotive di ostilità dell'Altro: *è stato assegnato un punteggio da 0 a 1: assente (0), presente (1). Indica la presenza o assenza, nella figura dell'altro, di stati d'animo riferiti all'ostilità come le sopracciglia aggrottate, i denti digrignati, la linguaccia o la trascrizione di espressioni verbali (ad es. "Ti odio");*
- Espressioni emotive di malessere dell'Altro: *è stato assegnato un punteggio da 0 a 1: assente (0), presente (1). Indica la presenza o assenza, nella figura dell'altro, di stati d'animo di malessere come le lacrime, il broncio, gli occhi sgranati, simboli (ad es. una parte del corpo lesa) o la trascrizione di espressioni verbali (ad es. "Aiuto", "Sono triste");*

2.5.4 Analisi dei dati

Si è proceduto ad indagare le rappresentazioni dei bambini attraverso l'analisi delle conversazioni rilevate in tutte le attività e attraverso l'analisi dei disegni realizzati dai bambini.

2.5.4.1 Conversazioni

Al fine di avere un quadro generale delle rappresentazioni dei bambini che emergono dalle conversazioni si è proceduto con un'analisi della distribuzione di tutte le categorie rilevate. Le analisi sono state condotte sui quattro gruppi e sul totale delle conversazioni previste dalle attività proposte ai bambini.

In generale, rispetto agli aspetti conversazionali si evidenzia (*Tab. 2.11*) una media di 49 turni per ciascun bambino nel totale delle 4 attività proposte (range: 12-110, D.S.: 28,38) e una media di 198,94 parole espresse da ogni bambino nel totale delle attività (range: 38-733; D.S.: 160,06).

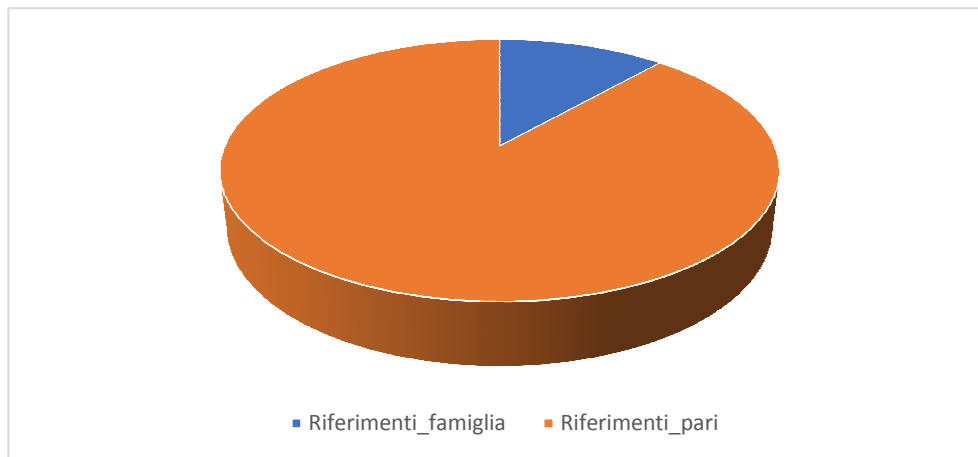
	N	M	DS
Num_tot_parole_ba	24	198,04	160,06
Turni_ba	24	49,20	28,38

Tab. 2.11 Turni e tot. parole

Rispetto ai *Contesti relazionali* che si evidenziano nelle conversazioni dei bambini sul costrutto di inclusione dall'analisi delle medie (*Tab. 2.12*) e dal grafico (*Graf. 2.39*), si evidenzia come prevalgono sicuramente i riferimenti alle situazioni *tra pari*, rispetto a quelle *familiari*.

	N	M	DS
Riferim_famiglia	24	,95	1,75
Riferim_pari	24	7,29	4,76

Tab. 2.12 Contesti relazionali



Graf. 2.39 Contesti relazionali

A titolo d'esempio si riportano alcune frasi dei bambini:

Box 2.15 Frasi

“Non bisogna distruggere le costruzioni degli altri compagni”;

“Quando i miei amici mi rubano le cose io lo dico alla tata”;

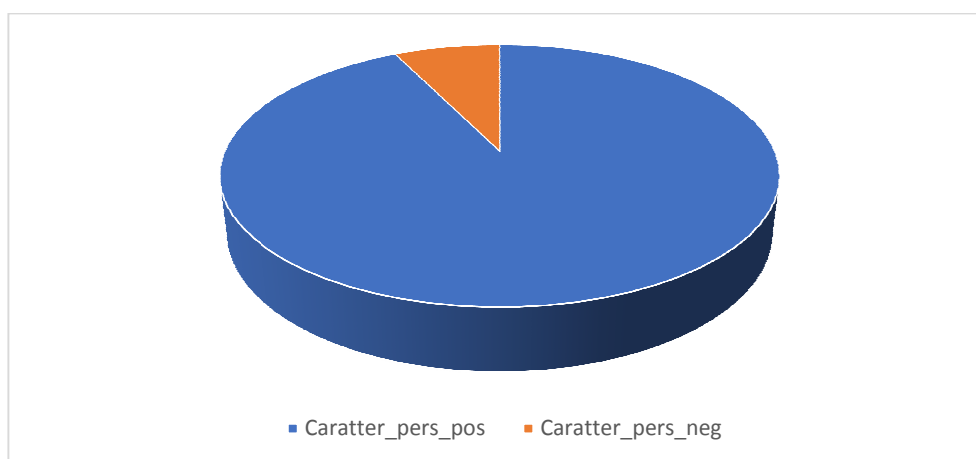
“Io voglio essere diverso da mio fratello perché mi copia le parole che uso e io non voglio”;

“La mamma dice che devo essere bravo sennò mi sgridano gli altri oppure non devo urlare agli altri nelle orecchie, devo ascoltare le tate e devo fare quello che dicono sennò la mamma si arrabbia e così poi dicono che sono stato bravo”.

Rispetto ai *riferimenti al sé* l'analisi delle medie (Tab. 2.13) (Graf. 2.40) evidenzia come nelle loro conversazioni i bambini facciano più riferimento alle caratteristiche personali positive (ad esempio: *“Io sono brava a cantare e ballare”*; *“Sono generoso”*; *“Del corpo ho i capelli lunghi, mani, piedi”*; *“Del carattere sono amica di tutti, di animali, umani, degli adulti”*; *“Le caratteristiche sono cose che uno ha di speciale, come gli umani che hanno i capelli e gli animali no”*; *“Del mio carattere fa parte che quando i miei amici mettono in disordine le cose io dico metti a posto! Del corpo invece ho la maglietta bianca, le gambe, la bocca e le braccia”*), rispetto a quelle negative (ad esempio: *“Come carattere si può essere monelli, tutti siamo monelli a volte”*; *“Io del carattere sono arrabbiata”*).

	N	M	DS
Caratt_pos	24	2,54	1,66
Caratt_neg	24	,20	,50

Tab. 2.13 Riferimenti al sé



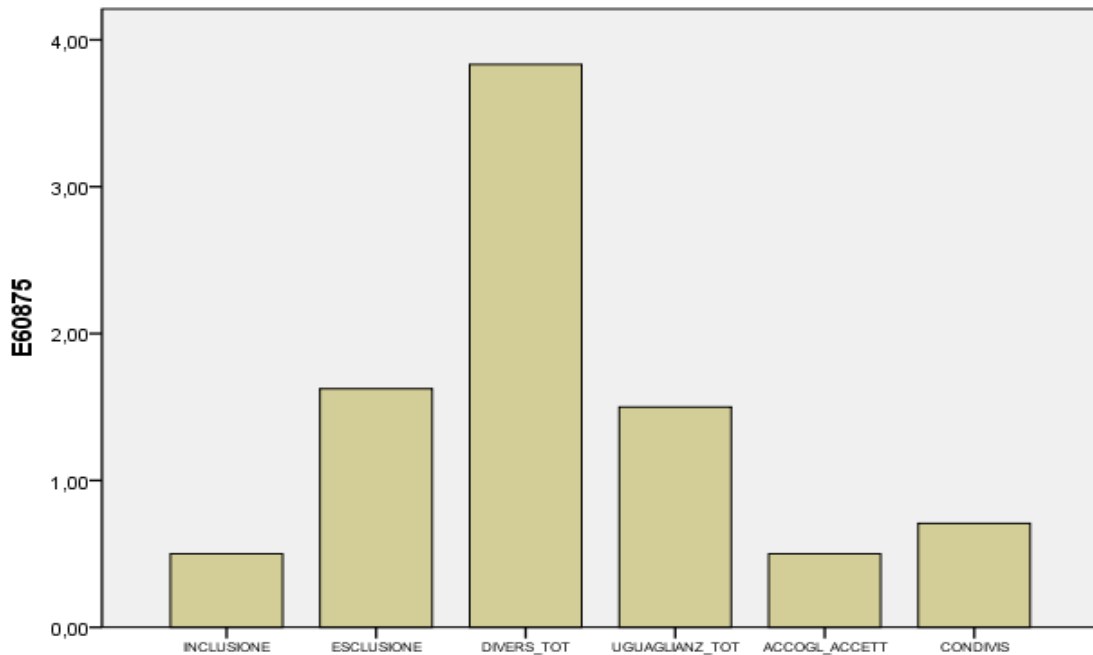
Graf. 2.40 Riferimenti al sé

Rispetto alla *rappresentazione concettuale semantica* è stato calcolato il numero di volte che i bambini nelle loro conversazioni sul tema dell'inclusione facevano menzione ai termini di: *inclusione*, *esclusione*, *diversità* e sinonimi, *uguaglianza* e sinonimi, *accettazione* e sinonimi e *condivisione* (Tab. 2.14) e (Graf. 2.41).

	N	M	DS
Inclusione	24	,50	,72
Esclusione	24	1,62	1,73
Uguaglianza_tot	24	1,50	2,00
Divers_tot	24	3,83	3,95

Accogl_accett	24	,50	1,17
Condivis	24	,70	2,05

Tab. 2.14 Rappresentazione concettuale



Graf. 2.41 Rappresentazione concettuale

Dai risultati emerge chiaramente come il concetto di *diversità* è quello che emerge maggiormente nelle conversazioni dei bambini, alcuni esempi: “Ognuno di noi ha la maglietta diversa, ma anche la voce diversa, non si deve ricopiare una persona, se l’altro la copia poi l’altro diventa triste e deve dire non mi copiare mai più!!”; “Siamo diversi, ad esempio c’è chi è più scuro e chi più chiaro, come me che sono chiaro e H. che è più scuro”; “Io voglio essere diverso da N.”; “Due persone si distinguono dai nomi, oppure uno è chiaro e l’altro scuro”.

I termini relativi al concetto di uguaglianza sono meno frequenti nelle conversazioni dei bambini e spesso, quando compaiono, sono in relazione con la diversità, come mostrano questi esempi tratti dalle parole dei bambini: “Se L. e A. si vestono uguali noi li distinguiamo perché la faccia non è uguale”; “A parte per i vestiti perché io e la C. e la N. abbiamo magliette uguali e pantaloni e anche il nome della nonna uguale ma siamo diverse”; “Io non sono mai uguale a nessuno”; “Ma

anch'io volevo essere diversa dalla C. anche se ho le calze uguali a lei"; "Diversità è quando uno è diverso... se tutti avessero la maglietta uguale alla mia e il mio nome, allora se dicessero A. tutti si girerebbero"; "Diversità è che la formica voleva essere diversa perché noi umani siamo uno diverso dall'altro. Tipo io non sono uguale ai miei amici, ognuno degli umani siamo diversi invece le formiche son tutte uguali quindi la formica voleva essere diverse dalle formiche come noi".

Inoltre, sempre dalle parole dei bambini si notano giudizi di valore differenti rispetto all'essere uguali/diversi: *"Tipo io e M.L. siamo diversi ma facciamo finta di essere uguali perché ci piacerebbe"; "Vorrei avere tutti i vestiti che hanno gli altri perché così sono uguale a loro"; "È più bello non essere tutti uguali agli altri".*

Rispetto ai termini inclusione/esclusione sempre (Tab. 2.14) e (Graf. 2.41) come i bambini riportino con più frequenza nelle loro conversazioni l'*esclusione* rispetto all'*inclusione* che appare probabilmente una parola meno nota e più difficile da comprendere.

A seguire alcuni pensieri dei bambini focalizzati sull'esclusione:

Box 2.16 Frasi

"Escluso vuol dire che qualcuno non gioca con qualcun'altro"; "Escluso vuol dire escluso da tutti e poi si può dire anche nel gioco e vuol dire non più giocare con i propri amici. Compaiono alcuni riferimenti, meno frequenti, centrati sull'inclusione: Includere significa condividere le cose con gli altri ed è speciale"; "Includere vuol dire che non si può giocare sempre con gli stessi, si deve giocare con tutti gli amici"; "Anche se non sono in gruppo io mi sento incluso"; "Inclusi vuol dire essere nel gioco".

Nelle conversazioni emergono, anche se sempre con frequenza inferiore rispetto al termine diversità e esclusione, i termini di *condivisione* e sinonimi:

Box 2.17 Frasi

"Per poter avere amici bisogna condividere le cose. Io condivido con L. i miei pennarelli."; "Perché è sempre molto importante avere degli amici con cui giocare, condividere le cose e anche amici diversi altrimenti diventa difficile fare la pace con tutti"; "E' importante condividere le cose"; "Bisogna condividere gli amici e accettare tutti".

e di *accettazione/accoglienza* e sinonimi:

Box 2.18 Frasi

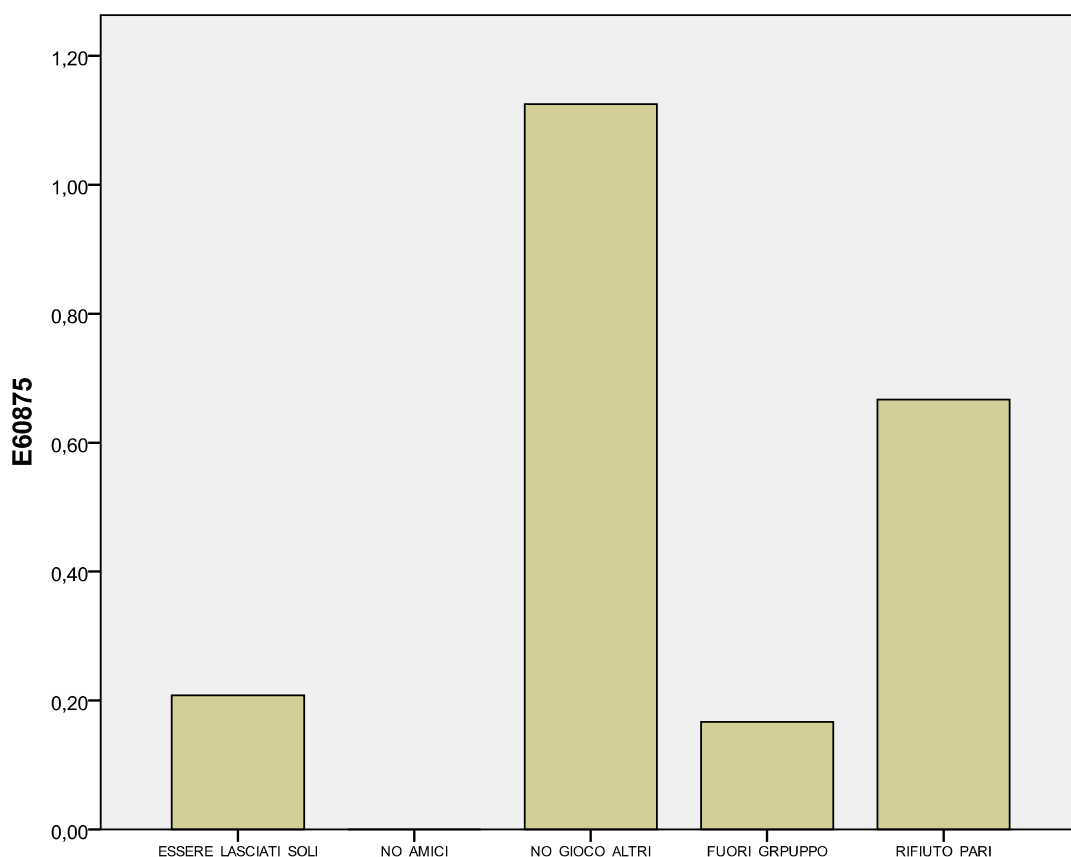
“Mi è piaciuto quando prima A. ha accettato le cose degli altri e poi gli altri hanno accettato le sue”; “La parte più importante è essere amici di tutti, e accettare tutti”.

In riferimento alle *situazioni di inclusione* riportate dai bambini durante le attività di conversazione proposte ricorrono alcuni eventi specifici: il *“giocare insieme a seguito di un accettazione dell’invito di un compagno o a un compagno”, “giocare con un altro bambino, anche quando non si ha tanta voglia”; “Anche se io nuoto ho degli amici perché se giocano da qualche parte che a me non piace io ci vado”; “Al coniglio non gli piaceva quello che facevano loro, io invece provo a giocare anche se non mi piace).*

Invece, tra le *situazioni di esclusione* ricorrono: *“essere lasciati soli”, “non avere amici”, “non giocare con gli altri”, “sentirsi fuori dal gruppo” e “sentirsi rifiutati dai compagni” (Tab. 2.15) e (Graf. 2.42).*

	N	M	DS
Gioco_accettaz_invito	24	1,50	1,71
Gioco_no_voglia	24	,16	,38
Essere_lasciati_soli	24	,20	,41
No_amici	24	,00	,00
No_gioco_altri	24	1,12	1,51
Fuori_gruppo	24	,16	,38
Rifiuto_pari	24	,66	,81

Tab. 2.15 Situazione di esclusione



Graf. 2.42 Situazione di esclusione

Dai grafici e dalle tabelle si evidenzia come il “gioco” sia considerato la situazione proto tipica di inclusione/esclusione, in particolare, emerge una rappresentazione abbastanza composta dei bambini rispetto alle situazioni di esclusione; nella quale il *non giocare* con altri e il *rifiuto dei pari* vengono riferite dai bambini con una maggiore frequenza (*“Quando E. non vuole giocare con me mi sento triste”*; *“Quando gli altri non fanno giocare una persona diventa triste e allora se ne va e vuole giocare con qualcun’ altro”*; *“Quando M. non mi fa giocare”*). Alcuni bambini riportano specificatamente l’esperienza dell’essere lasciati fuori dal gruppo: *“Io una volta, solo una volta però, non ho giocato con gli altri ed ero triste. Fuori dal gruppo si è tristi”*; *“Se uno è fuori dal gruppo è triste perché nessuno vuole parlare o giocare con te”*.

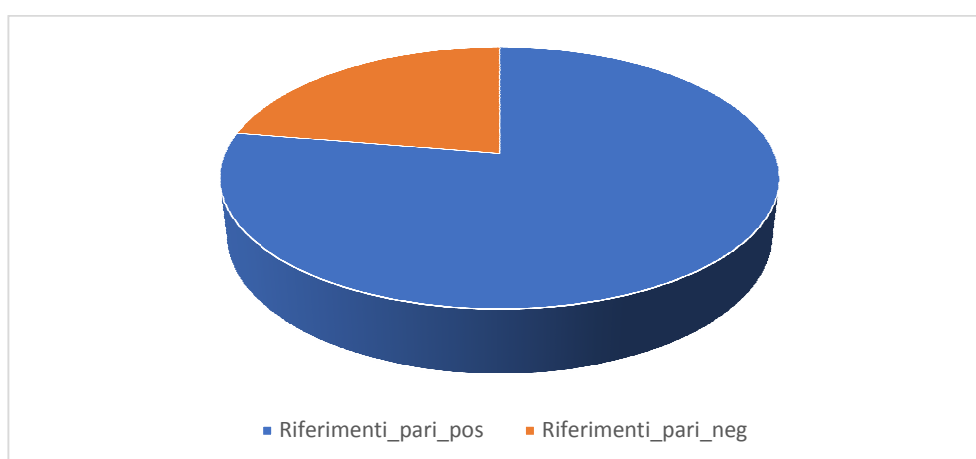
Interessante è anche l’idea riparativa dei bambini, che percepiscono gli eventi di esclusione come facilmente reversibili come ben esemplificato da questo pensiero: *“Io mi sento esclusa quando la C. e la L. si parlano all’orecchio e poi non mi dicono cosa hanno detto, poi quando gioco con loro invece mi sento inclusa”*.

Rispetto al *riferimenti ai pari*, l’analisi delle statistiche descrittive (Tab. 2.16) evidenzia come i bambini esprimono maggiormente caratteristiche positive dei compagni (*“Di E. mi piacciono gli*

occhi e la bocca e che è sempre felice”; “Di B mi piace che quando le chiedo se posso giocare lei dice di sì”; “A. è simpatica, mi fa giocare e quando arrivo mi abbraccia e mi dà i baci”) rispetto a quelle negative (“M. delle volte non mi fa giocare e io sono triste”; “L. è sempre sgarbato”).

	N	M	DS
Riferim_pari_pos	24	3,16	2,77
Riferim_pari_neg	24	,91	,88
Riferim_gentili_altri	24	,25	,53
No_aggres_altri	24	,45	,77

Tab. 2.16 Riferimenti ai pari



Graf. 2.43 Riferimenti ai pari

Tra gli aspetti positivi riferiti ai compagni emergono due aspetti complementari: “essere gentili” e il “non essere aggressivo”. Questi sono riconosciuti dai bambini come atteggiamenti che consentono uno spazio inclusivo, come si evince dalle loro parole: (“Ad esempio essere gentili è importante perché così si diventa amici, si può giocare insieme e se non hai amici almeno così ne hai uno con cui giocare insieme”; “E’ importante essere amici, gentili, condividere le cose e soprattutto essere buoni con gli altri e prestare i giochi”; “Mi piace che non mi da pugni”; “Mi piace di L. che non mi picchia”; “Non bisogna fare i dispetti a loro [i compagni] e non dare pugni”).

Rispetto alle *emozioni coinvolte* nelle situazioni di inclusione ed esclusione (Tab. 2.17): i bambini riportano il maggior numero di *emozioni positive*, in particolare felicità, associate al giocare insieme e all'accoglienza di altri dell'invito a giocare insieme (*"Sono felice quando M. gioca con me e L. mi da un gioco e me lo presta per un giorno"*; *"Io ho detto ad H. che volevo giocare con loro e poi abbiamo giocato così tanto che siamo diventati amici e stavo bene"*) e di emozioni negative, che vengono menzionate, comunque, in misura minore rispetto a quelle positive, associate a momenti di esclusione (*"Escluso vuol dire che qualcuno non gioca con qualcun'altro e l'altro diventa molto triste"*; *"Se sono escluso mi sento male"*; *"Essere esclusi significa essere fuori, quindi vuol dire essere triste"*; *"Escluso è come triste, negativo"*; *"Escluso è tipo deluso"*; *"Essere esclusi significa essere tristissimi"*; *"Escluso è come quando io faccio male a qualcuno"*; *La C. oggi a tavola ha detto che non mi ascolta più e che ascolta solo la N. e allora anche io gliel'ho detto così impara. Però piangevo a tavola"*).

	N	M	DS
Emozioni_pos	24	1,50	1,71
Emozioni_neg	24	1,37	1,20

Tab. 2.17 Emozioni coinvolte

Rispetto ai *referimenti ai personaggi* delle storie proposte, come si evidenzia dalla tabella (Tab. 2.18), i bambini nelle conversazioni si riferiscono in misura maggiore alle caratteristiche positive di questi personaggi (*"Ogni animale aveva la sua cosa importante"*; *"I denti grandi del castoro sono importanti per mangiare bene"*; *"Il gufo aveva ragione perché ognuno di noi ha una caratteristica importante"*; *"Nella storia degli animali il gufo ha deciso che siamo tutti amici"*), rispetto a quelle negative (*"Ma basta queste formiche sempre che la ricopiano!!!"*; *"Ambrogio è monello. Non vuole condividere tutto, perché vuole sempre tutte le cose, dice sempre lo voglio io, lo voglio io vuole sempre prendere tutto. Era maleducato voltava le spalle agli amici"*).

	N	M	DS
Pers_storia_pos	24	2,25	1,59
Pers_storia_neg	24	,83	,96

Tab. 2.18 Riferimenti ai personaggi

Si riportano di seguito alcuni pensieri dei bambini riportati nell'incontro finale:

Box 2.19 Frasi finali

“Se qualcuno ricopia un altro bambino come quello diventa triste e anche l'altro diventa triste se non vuole più giocare con loro. Molto importante è essere uguali o diversi ma non bisogna mai e poi mai dire che non voglio mai più giocare con te”;

“Diversità è che la formica voleva essere diversa perché noi umani siamo uno diverso dall'altro. Tipo io non sono uguali ai miei amici, ognuno degli umani siamo diversi invece le formiche sono tutte uguali quindi la formica voleva essere diverse dalle formiche come noi. Tipo e M.L. siamo diversi ma facciamo finta di essere uguali e poi se uno fa una cosa l'altro lo ricopia”.

2.5.4.2 Differenze per genere

È stata calcolata un'analisi non parametrica per gruppi indipendenti con il genere dei bambini come variabile indipendente per verificare se vi fossero eventuali differenze tra bambini e bambine nelle rappresentazioni di inclusione/esclusione.

L'analisi evidenzia un effetto significativo della variabile genere per le seguenti categorie: riferimenti ad *aspetti positivi del sé* [$Z = -2,13$; $p < .05$]; *riferimenti positivi rispetto ai pari* [$Z = -2,91$; $p < .01$]; *riferimenti all'emozione di felicità nelle situazioni di inclusione* [$Z = -2,69$; $p < .01$]; riferimenti ai termini *uguaglianza* e sinonimi [$Z = -2,23$; $p < .05$]; riferimenti ai termini di *diversità* e sinonimi [$Z = -2,41$; $p < .05$].

L'analisi delle medie (Tab. 2.19) evidenzia come tutti questi aspetti sono maggiormente presenti nei pensieri esplicitati dalle bambine rispetto a quelli dei bambini, a parità di interventi, infatti non emergono differenze del genere rispetto al *numero totale di parole* e di *turni per bambino*.

	Maschio		Femmina	
	M	DS	M	DS
N_tot_parole_ba	150,91	84,80	245,16	203,79
Turni_bamb	42,83	27,81	55,58	28,67
Carat_persona_posit	2,16	1,58	2,91	1,72
Rif_pari_pos	2,91	2,96	3,41	2,67
Fel_giocare	1,16	1,02	1,83	2,20
Uguaglianza_tot	1,16	0,83	1,83	2,72
Divers_tot	3,08	3,08	4,58	4,67

Tab. 2.19 Differenze per genere

2.5.4.3 Disegni

SITUAZIONE DI INCLUSIONE

Rispetto alla situazione di inclusione (*“Vorrei che ognuno di voi disegnasse una situazione di inclusione che ha vissuto”*) sono stati analizzate le seguenti categorie: *Contesti relazionali; Composizione; Particolari della figura; Espressioni emotive del Sé; Espressioni emotive dell’Altro.*

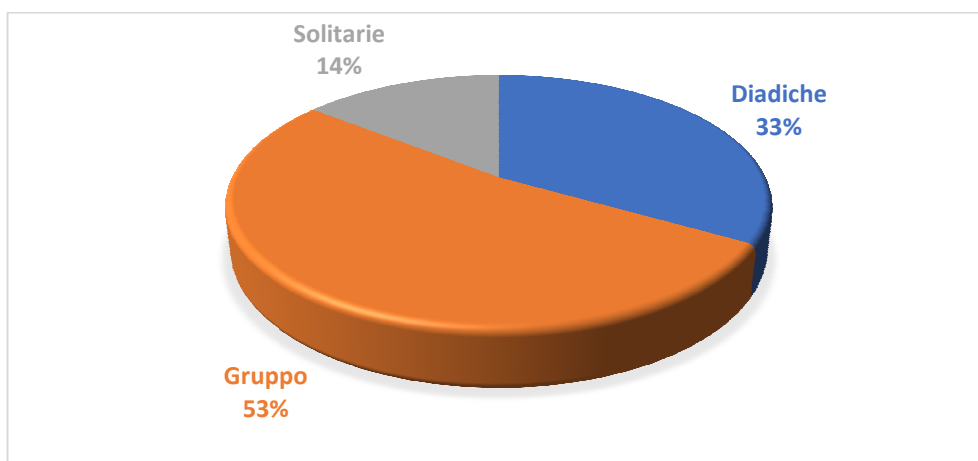
Contesti relazionali

Relativamente ai contesti relazionali, vengono rilevati i seguenti indici: *Tipologie di interazioni, partecipanti, contesto.*

Per le tipologie di interazione, dalla tabella delle frequenze (Tab. 2.20) e dal grafico (Graf. 2.44) si evince come le interazioni di *gruppo* risultino essere quelle maggiormente rappresentate come situazioni inclusive, seguite da quelle *diadiche*.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_diadiche	7	29,2	33,3
2_gruppo	11	45,8	52,4
3_solitarie	3	12,5	14,3
Tot	21	87,5	100,0

Tab. 2.20 Tipologia di interazioni



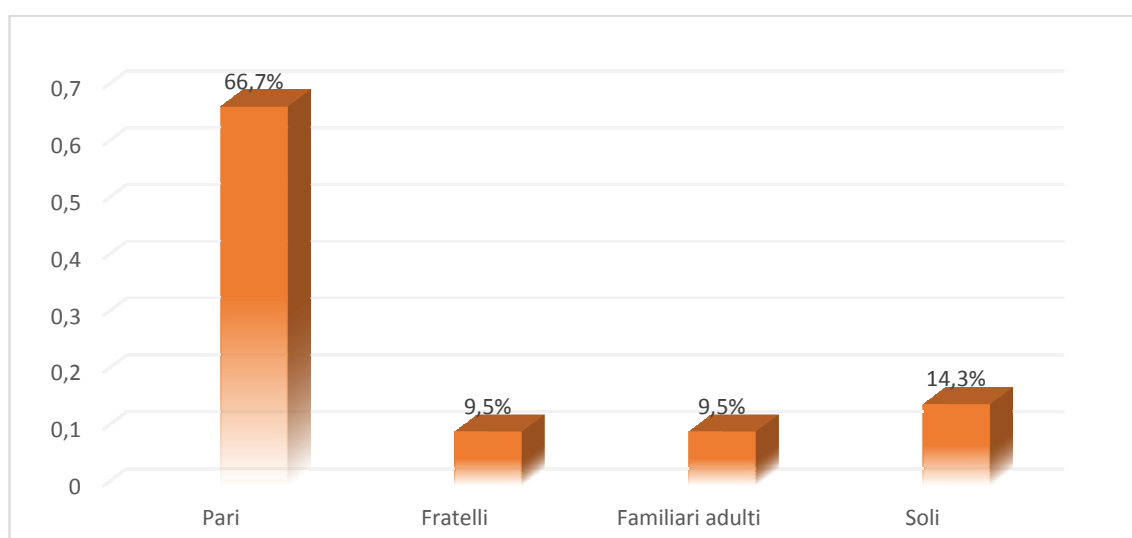
Graf. 2.44 Tipologia di interazioni

Rispetto ai partecipanti, la tabella delle frequenze (*Tab. 2.21*) e il grafico (*Graf. 2.45*) mostrano come le situazioni tra *pari* siano quelle emergenti.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_pari	14	58,3	66,7
2_fratelli	2	8,3	9,5
3_familiari adulti	2	8,3	9,5
4_soli	3	12,5	14,3

Tot	21	87,5	100,0
-----	----	------	-------

Tab. 2.21 Partecipanti

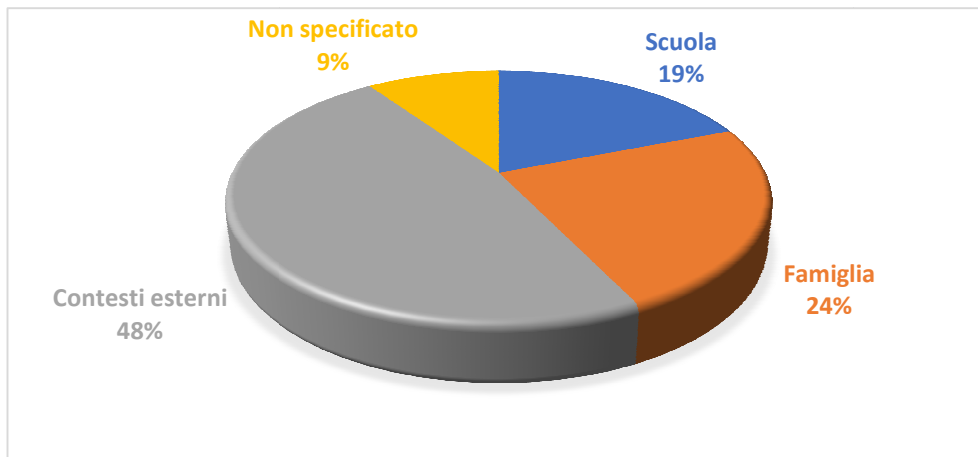


Graf. 2.45 Partecipanti

Rispetto ai contesti, la tabella delle frequenze (*Tab. 2.22*) e il grafico (*Graf. 2.46*) mostrano come i luoghi esterni siano rappresentati come maggiormente inclusivi.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_scuola	4	16,7	19,0
2_famiglia	5	20,8	23,8
3_contesti esterni	10	41,7	47,6
4_non specificato	2	8,3	9,5
Tot	21	87,5	100,0

Tab. 2.22 Contesti



Graf. 2.46 Contesti

Di seguito si presenta un disegno dove emergono le categorie più rappresentate:



“Quando mia mamma mi porta al parco e sono con le mie amiche”

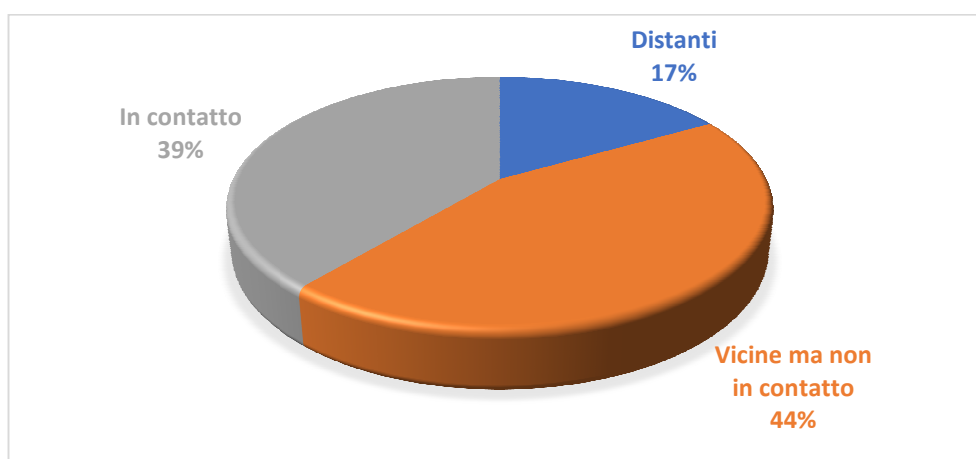
Composizione

Per la categoria della composizione del disegno sono rilevati i seguenti indici: *vicinanza tra figure; dimensione delle figure; somiglianze del corpo.*

Per quanto concerne la *vicinanza tra le figure* riprodotte dai risultati (Tab. 2.23) e (Graf. 2.47) emerge che i bambini hanno rappresentato le due figure o come *vicine* o come *in contatto*, mentre poco presente è la rappresentazione di figure *distanti*.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_distanti	3	12,5	16,7
2_vicini ma non in contatto	8	33,3	44,4
3_in contatto	7	29,2	38,9
Tot	18	75,0	100,0

Tab. 2.23 Vicinanza tra le figure

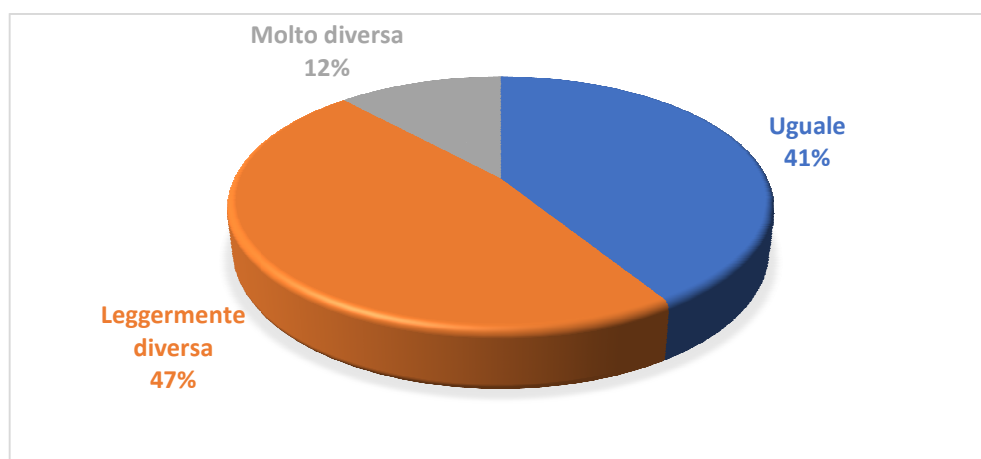


Graf. 2.47 Vicinanza tra le figure

Rispetto alle *dimensioni corporee* (Tab. 2.24) e (Graf. 2.48) nei disegni dei bambini le figure di sé e altro vengono riprodotte dai bambini con caratteristiche *uguali* o *leggermente diverse*. Poco presenti invece elementi di *differenziazione*.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_uguale	7	29,2	41,2
2_leggermente diversa	8	33,3	47,1
3_molto diversa	2	8,3	11,8
Tot	17	70,8	100,0

Tab. 2.24 Dimensioni corporee

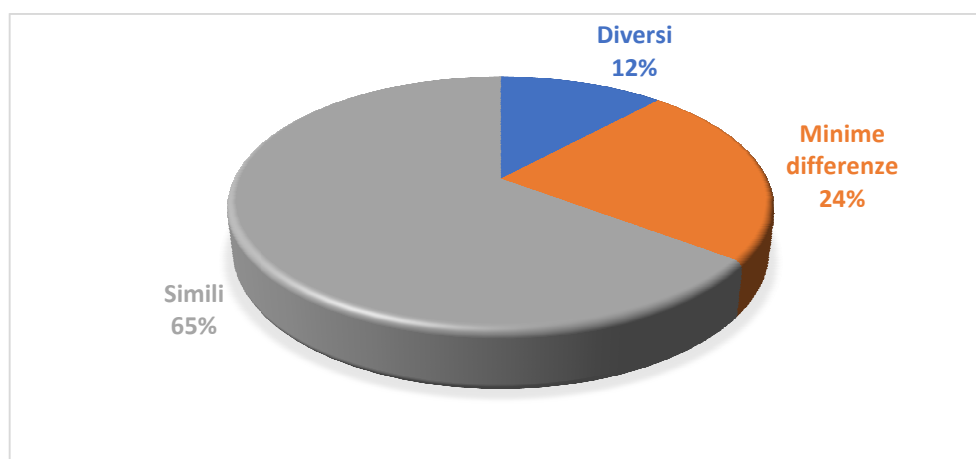


Graf. 2.48 Dimensioni corporee

In riferimento alla *somiglianza* tra le figure rappresentate, ciò che emerge dalla distribuzione delle frequenze (Tab. 2.25) e (Graf. 2.49) è la prevalenza di figure *simili* o con *differenze minime*.

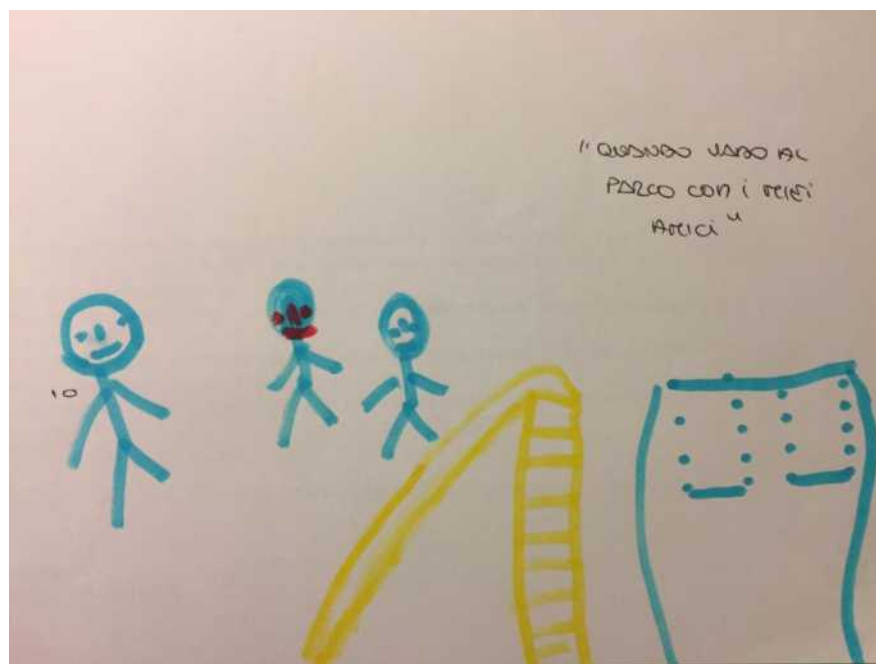
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_Diversi	2	8,3	11,8
2_Minime differenze	4	16,7	23,5
3_Simili	11	45,8	64,7
Tot	17	70,8	100,0

Tab. 2.25 Somiglianza



Graf. 2.49 Somiglianza

Di seguito viene riportato un disegno che mette in evidenza le caratteristiche *simili* e con *minime differenze* tra il Sé e l'Altro:



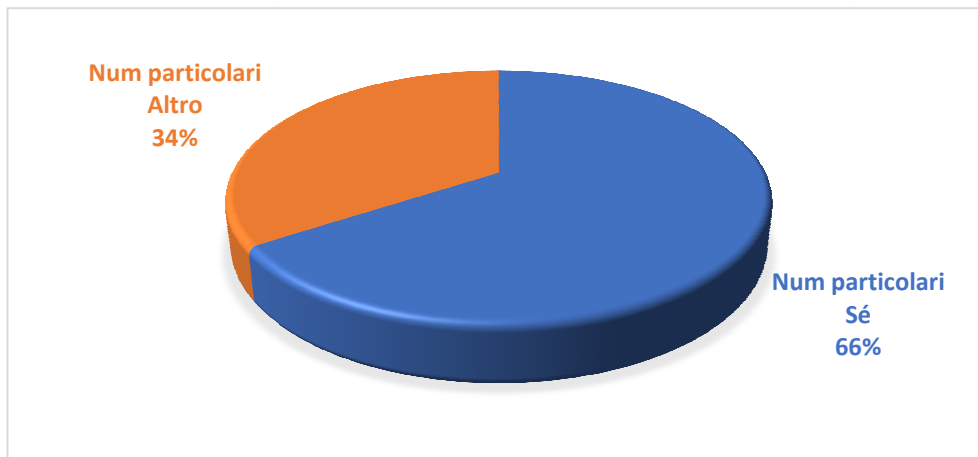
Particolari delle figure

Rispetto ai particolari delle figure disegnate vengono rilevati i seguenti indicatori: *numero di particolari del Sé; numero di particolari dell'Altro; numero di colori del Sé; numero di colori dell'Altro.*

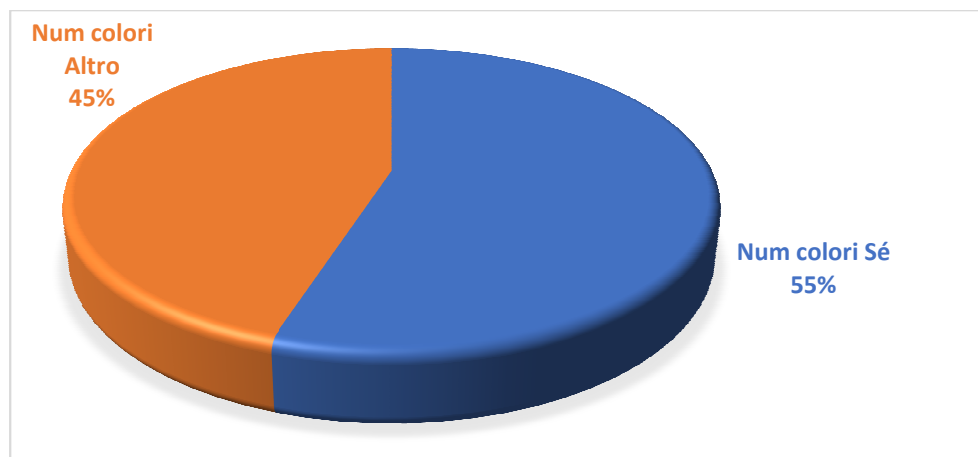
Dalla distribuzione delle frequenze (Tab. 2.26) e (Graf. 2.50; Graf. 2.51) si nota come nelle rappresentazioni delle situazioni di inclusione i bambini definiscono la propria figura con un *maggior numero di colori e di particolari.*

	N	Media	Deviazione standard
Num particolari Sè	24	,25	,442
Num particolari Altro	24	,13	,448
Num colori Sè	24	2,75	2,005
Num colori Altro	24	2,25	2,575

Tab. 2.26 Particolari



Graf. 2.50 Particolari



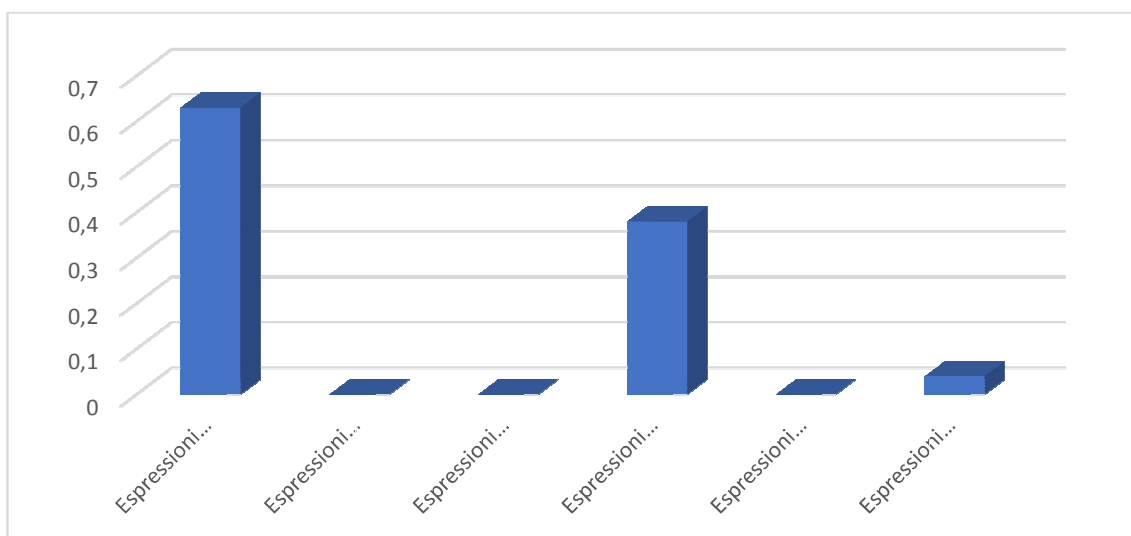
Graf. 2.51 Particolari_colori

Espressioni emotive del sé e dell'altro

Per le espressioni emotive vengono rilevati i seguenti indici: *Espressioni emotive di benessere, malessere e ostilità del Sé ed espressioni emotive di benessere, malessere e ostilità dell'altro*. La distribuzione delle medie (Tab. 2.27) e (Graf. 2.52), evidenzia come i bambini riproducano quasi nella totalità dei disegni espressioni di *benessere*, enfatizzando soprattutto quelle del *Sé*.

	N	Media	Deviazione standard
Espressioni emotive_benessere_Sè	24	,63	,495
Espressioni emotive_ostilità_Sè	24	,00	,000
Espressioni emotive_malessero_Sè	24	,00	,000
Espressioni emotive_benessere_Altro	24	,38	,495
Espressioni emotive_ostilità_Altro	24	,00	,000
Espressioni emotive_malessero_Altro	24	,04	,204

Tab. 2.27 Espressioni emotive



Graf. 2.52 Espressioni emotive

Situazione di esclusione

Rispetto alla situazione di esclusione (“Vorrei che ognuno di voi disegnasse una situazione di esclusione che ha vissuto”) sono stati analizzate le seguenti categorie: *Contesti relazionali*; *Composizione*; *Particolari della figura*; *Espressioni emotive del Sé*; *Espressioni emotive dell’Altro*.

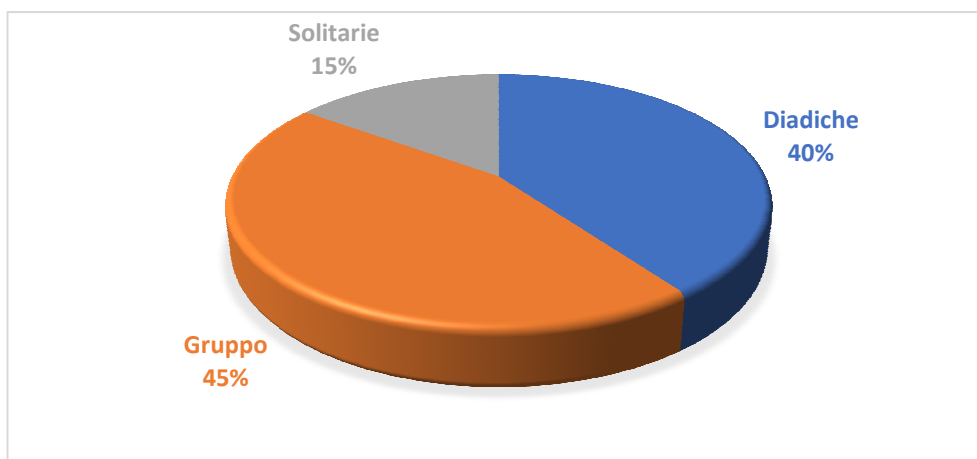
Contesti relazionali

Relativamente ai contesti relazionali, vengono rilevati i seguenti indici: *Tipologie di interazioni, partecipanti, contesto*.

Per le *tipologie di interazione*, dalla tabella delle frequenze (Tab. 2.28) e dal grafico (Graf. 2.53) si evince come le interazioni di *gruppo* e *diadiche* risultino essere quelle maggiormente rappresentate come situazioni di esclusione.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_diadiche	8	33,3	40,0
2_gruppo	9	37,5	45,0
3_solitarie	3	12,5	15,0
Tot	20	83,3	100,0

Tab. 2.28 Tipologie di interazione

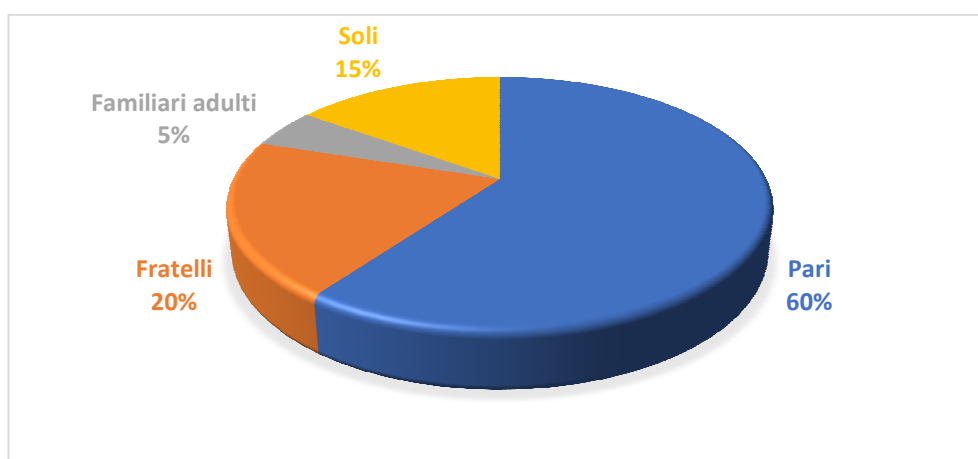


Graf. 2.53 Tipologie di interazione

Rispetto ai *partecipanti*, la tabella delle frequenze (Tab. 2.29) e il grafico (Graf. 2.54) mostrano come le situazioni tra *pari* siano quelle emergenti.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_pari	12	50,0	60,0
2_fratelli	4	16,7	20,0
3_familiari adulti	1	4,2	5,0
4_soli	3	12,5	15,0
Tot	20	83,3	100,0

Tab. 2.29 Partecipanti



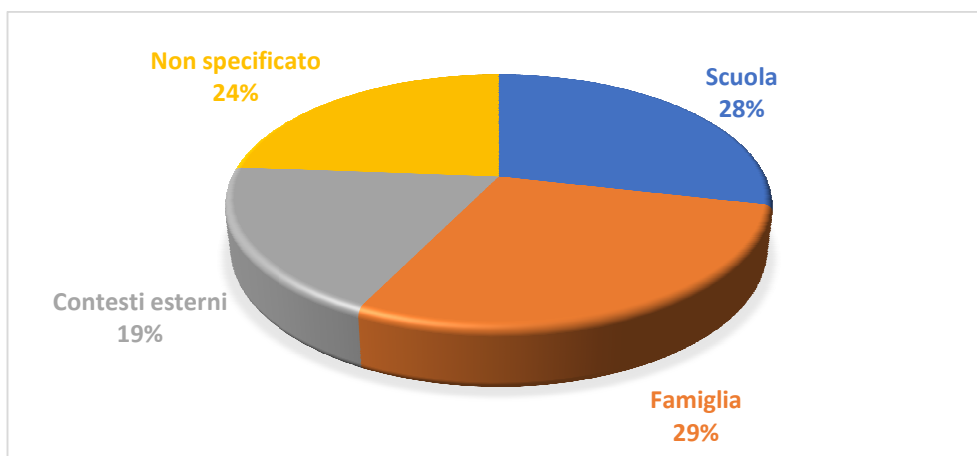
Graf. 2.54 Partecipanti

Rispetto ai *contesti*, la tabella delle frequenze (*Tab. 2.30*) e il grafico (*Graf. 2.55*) mostrano come, a differenza delle situazioni inclusive, la scuola e la famiglia risultano essere maggiormente presi in considerazione come situazioni dove può essere vissuta l'esperienza di esclusione.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_scuola	6	25,0	28,6
2_famiglia	6	25,0	28,6
3_contesti esterni	4	16,7	19,0
4_non specificato	5	20,08	23,8

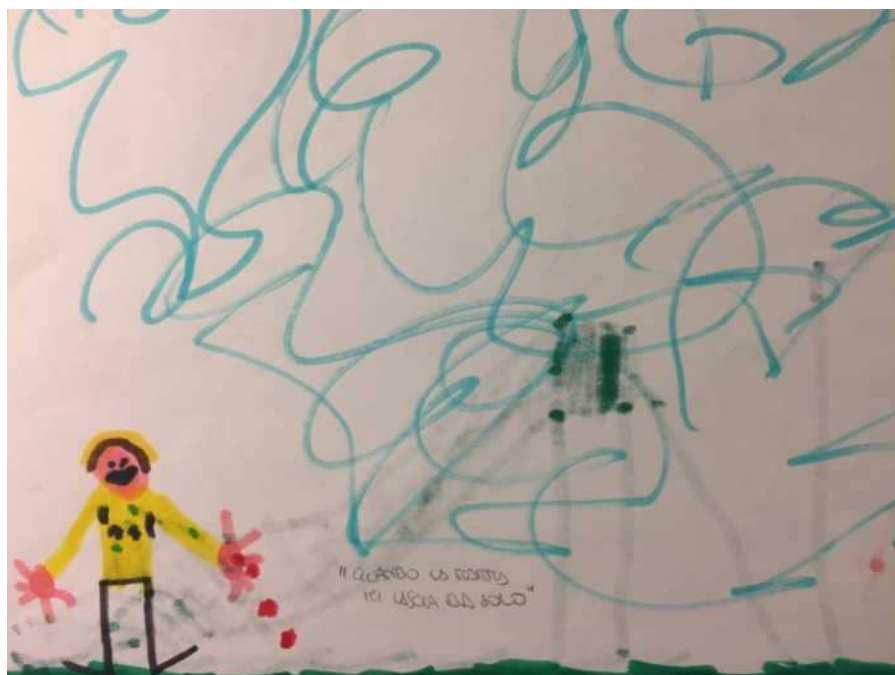
Tot	21	87,5	100,0
-----	----	------	-------

Tab. 2.30 Contesti



Graf. 2.55 Contesti

Di seguito viene presentato un disegno dove si evince la situazione di esclusione collegata al contesto famiglia:



“Quando la mamma mi lascia da solo”

Composizione

Per la categoria della composizione del disegno sono rilevati i seguenti indici: *vicinanza tra figure; dimensione delle figure; somiglianze del corpo.*

Per quanto concerne la *vicinanza tra le figure* riprodotte dai risultati (Tab. 2.31) e (Graf. 2.56) emerge che i bambini hanno rappresentato le due figure o come distanti o come vicini ma non in contatto, evidenziando quindi un allontanamento fisico.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_distanti	6	25,0	35,3
2_vicini ma non in contatto	6	25,0	35,3
3_in contatto	5	20,8	29,4
Tot	17	70,8	100,0

Tab. 2.31 Vicinanza tra le figure

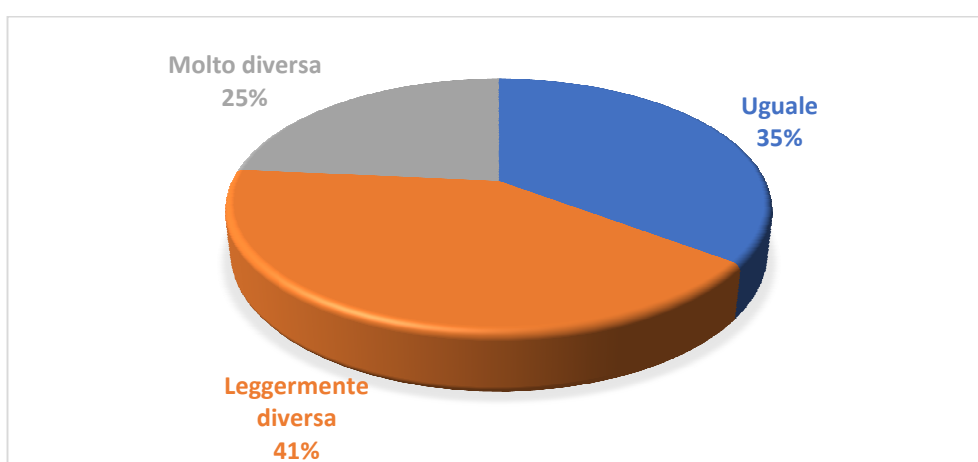


Graf. 2.56 Vicinanza tra le figure

Rispetto alle *dimensioni corporee* nei disegni dei bambini le figure di se e altro vengono riprodotte dai bambini con caratteristiche *leggermente diverse* o come *uguali*. Poco presenti elementi di marcata differenziazione (Tab. 2.32) e (Graf. 2.57).

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_uguale	6	25,0	35,3
2_leggermente diversa	7	29,2	41,2
3_molto diversa	4	16,7	23,5
Tot	17	70,8	100,0

Tab. 2.32 Dimensioni corporee

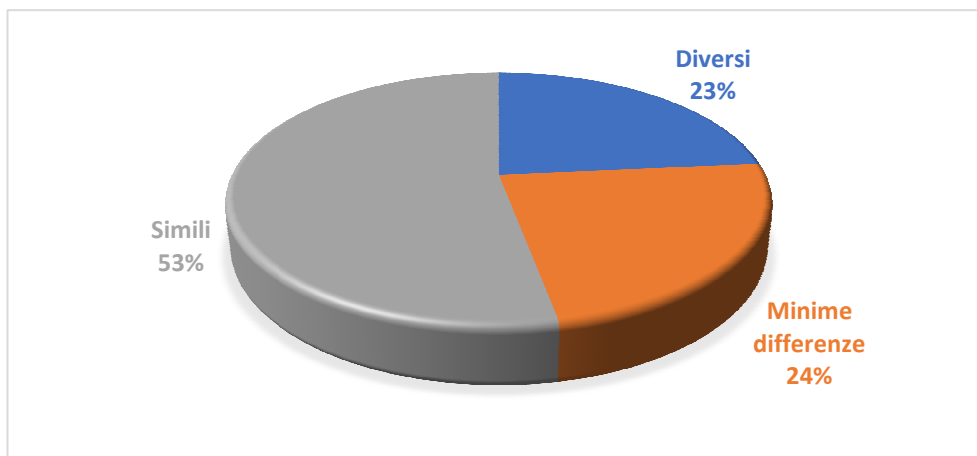


Graf. 2.57 Dimensioni corporee

In riferimento alla *somiglianza* tra le figure rappresentate, ciò che emerge dalla distribuzione delle frequenze (Tab. 2.33) e (Graf. 2.58) è la prevalenza di figure *simili*.

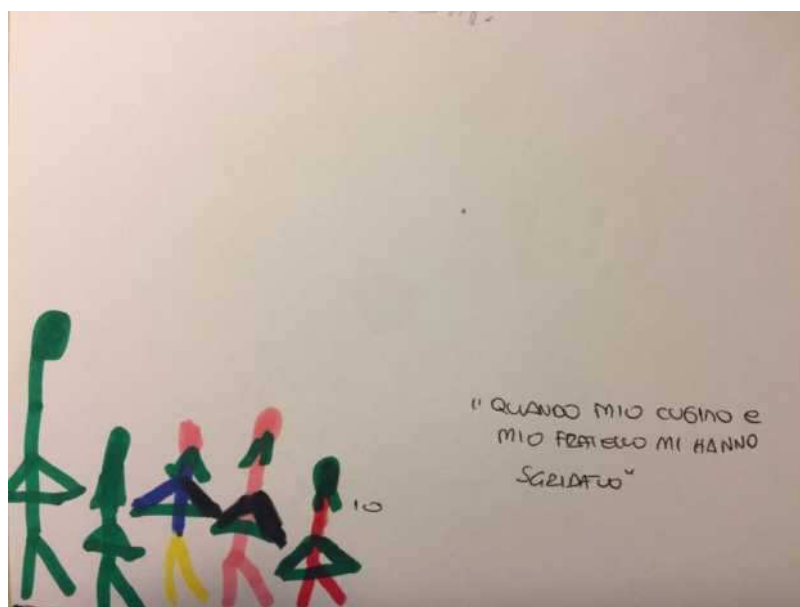
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
1_Diversi	4	16,7	23,5
2_Minime differenze	4	16,7	23,5
3_Simili	9	37,5	52,9
Tot	17	70,8	100,0

Tab. 2.33 Somiglianza



Graf. 2.58 Somiglianza

Di seguito viene presentato un disegno raffigurante le similitudini tra il Sé e l'Altro:



“Quando mio cugino e mio fratello mi hanno sgridato”

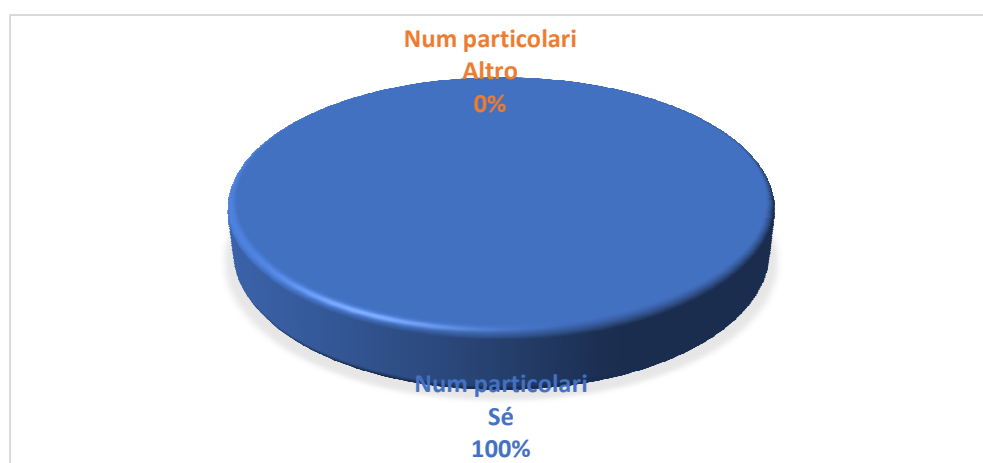
Particolari delle figure

Rispetto ai particolari delle figure disegnate vengono rilevati i seguenti indicatori: *numero di particolari del Sé; numero di particolari dell'Altro; numero di colori del Sé; numero di colori dell'Altro.*

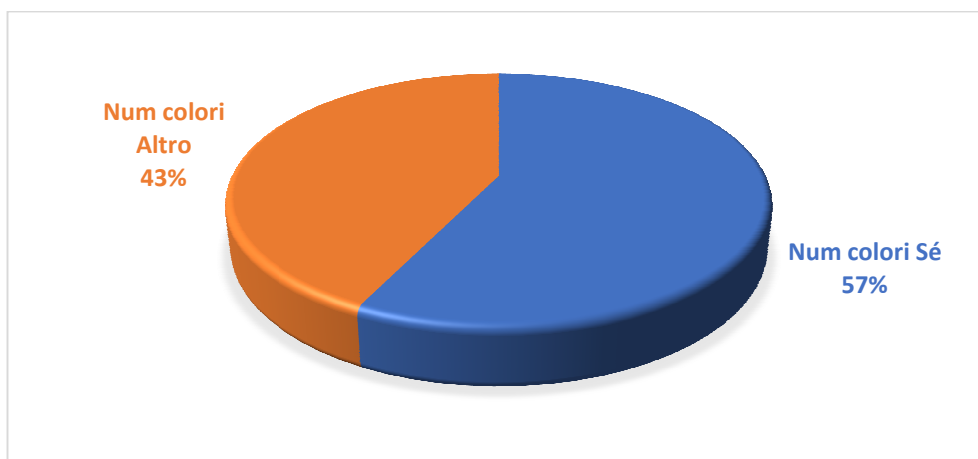
Dalla distribuzione delle frequenze (*Tab. 2.34*) e (*Graf. 2.59; Graf. 2.60*) si nota come nelle rappresentazioni delle situazioni di esclusione i bambini definiscono la propria figura con un *maggior numero di colori e di particolari.*

	N	Media	Deviazione standard
Num particolari Sè	24	,42	,881
Num particolari Altro	24	,00	,000
Num colori Sè	24	2,96	2,236
Num colori Altro	24	2,21	2,245

Tab. 2.34 Particolari



Graf. 2.59 Particolari



Graf. 2.60 Particolari_colori

Un dato interessante concerne l'assenza di particolari relativi all'Altro, a differenza delle situazioni di inclusione. Di seguito viene presentato un disegno:



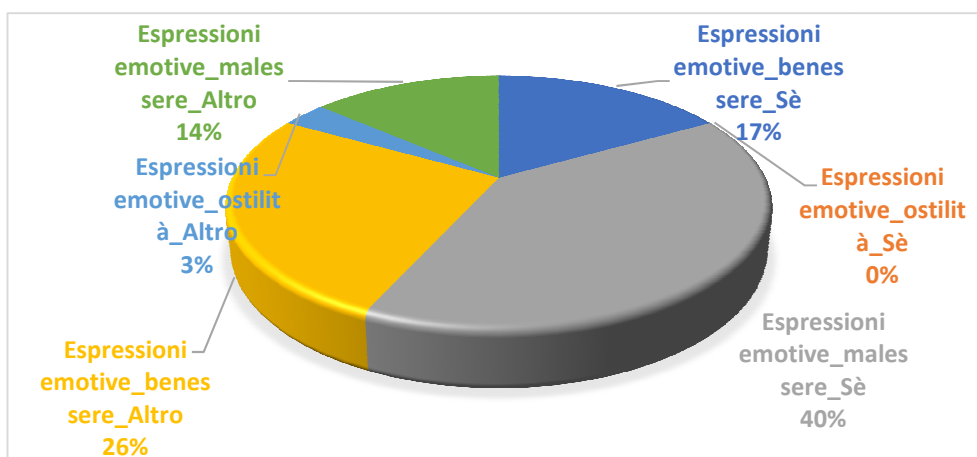
“Le altre mi lasciano sola ed io faccio altro”

Espressioni emotive del sé e dell'altro

Per le espressioni emotive vengono rilevati i seguenti indici: *Espressioni emotive di benessere, malessere e ostilità del Sé ed espressioni emotive di benessere, malessere e ostilità dell'altro*. La distribuzione delle medie, evidenzia come i bambini riproducano quasi nella totalità dei disegni espressioni di *malessere*, enfatizzando soprattutto quelle del *Sé*, seguite da quelle dell'*Altro* (Tab. 2.35) e (Graf. 2.61).

	N	Media	Deviazione standard
Espressioni emotive_benessere_Sè	24	,21	,415
Espressioni emotive_ostilità_Sè	24	,00	,000
Espressioni emotive_malessere_Sè	24	,50	,511
Espressioni emotive_benessere_Altro	24	,33	,482
Espressioni emotive_ostilità_Altro	24	,04	,204
Espressioni emotive_malessere_Altro	24	,17	,381

Tab. 2.35 Espressioni emotive



Graf. 2.61 Espressioni emotive

2.5.5. Discussione dei risultati e conclusioni

Dai risultati è possibile sottolineare alcuni aspetti interessanti relativi al tipo di rappresentazione che i bambini hanno del concetto di inclusione.

Per cogliere le idee e i pensieri dei bambini, come spiegato precedentemente, sono stati utili due strumenti: la conversazione, considerato un mezzo riconosciuto dai bambini perché praticato quotidianamente nel gruppo dei pari ma anche con il gruppo degli insegnanti, ed il disegno, in quanto ritenuta una pratica che offre la possibilità a ciascun bambino di esprimersi con più facilità rispetto al dialogo e che permette quindi una maggiore conoscenza di quelle che sono le rappresentazioni dei bambini del concetto dell'inclusione.

In generale, il primo aspetto che si evince dai risultati fa riferimento al fatto che si individua una certa uniformità dei pensieri espressi da tutti i bambini e delle loro rappresentazioni grafiche che, seppur riferendosi a situazioni diverse, avevano un significato analogo.

Ogni bambino, come si è visto, ha individuato gli aspetti e le caratteristiche che più lo rappresentava ed inoltre ha sottolineato gli elementi che caratterizzava il proprio compagno, enfatizzando, a partire dalle stimolazioni dei libri di testo utilizzati dal ricercatore, che ogni bambino è speciale, che possiede delle caratteristiche importanti ed è proprio per questo motivo che è piacevole stare insieme e divertirsi.

Dai risultati infatti si è notato come i bambini in misura maggiore erano soliti riferirsi alle caratteristiche positive dei protagonisti delle storie narrate.

In particolare, tra gli elementi maggiormente importanti riguardanti l'inclusione, ritroviamo soprattutto "l'essere gentili con gli altri", "il giocare insieme", "il condividere ciò che si ha o ciò che si sta facendo", "l'essere accoglienti senza lasciare qualcuno solo", "giocare a qualcosa che

piace poco pur di stare insieme al compagno” e “il non essere aggressivi né verbalmente né fisicamente con gli altri”.

Inoltre, un altro dato interessante sembra essere dettato dal fatto che i bambini in riferimento all'esistenza di situazioni di inclusione, durante le rappresentazioni grafiche, hanno raffigurato in misura maggiore delle situazioni che si verificavano in gruppo, alcuni in situazioni diadiche ed in misura minore hanno rappresentato delle situazioni dove il bambino era da solo.

Tutte queste situazioni di inclusione, sono state associate ad emozioni positive, di benessere, come ad esempio la felicità, la gioia sia nei confronti dei bambini stessi che nei confronti degli altri bambini. Sentimenti di malessere ed ostilità non sono mai stati rappresentati dai bambini durante le varie situazioni di inclusione descritte.

Per quanto riguarda invece l'esclusione, tra i riferimenti più importanti ritroviamo il “non giocare con gli altri” e soprattutto il sentirsi dire che non si può giocare con un particolare compagno, “l'essere lasciati da soli”, “il ricevere aggressioni”, “il sentirsi tristi” e “non sentirsi accolti”.

Anche per quanto riguarda la situazione dell'esclusione, le rappresentazioni grafiche di tutti i bambini hanno mostrato come la maggior parte abbia raffigurato l'esclusione in una situazione di gruppo, alcuni in situazioni diadiche e la minor parte in situazioni di solitudine.

Inoltre, un altro dato importante fa riferimento al fatto che si è notato come l'esperienza dell'esclusione fosse percepita dai bambini con molta più frequenza rispetto all'inclusione.

Infatti, dai risultati si evince come tra i termini più utilizzati dai bambini ci siano parole relative all'esperienza dell'esclusione e alla diversità e quando viene utilizzato il termine di uguaglianza, quest'ultimo è sempre correlato al concetto di diversità.

Questi risultati fanno pensare al fatto che i bambini facciano maggior riferimento alle situazioni di esclusione e che collegano tali eventi alla vita quotidiana e che avvengono soprattutto nei contesti scolastici o in generale nelle relazioni tra pari.

Questo dato in particolare, ci porta a riflettere sul fatto che in generale l'inclusione rispetto all'esclusione è meno conosciuta dai bambini ma vissuta implicitamente dato che hanno espresso rispetto alle situazioni inclusive emozioni positive rispetto alle emozioni provate durante le situazioni di esclusione.

Il sentirsi parte del gruppo o il giocare insieme ai compagni è un qualcosa di regolato naturalmente dal contesto nel quale ci si trova o dalla relazione che si sta instaurando; non si ritiene necessario esprimere questo sentimento di appartenenza e a volte risulta essere anche difficile da comprendere.

È come se per i bambini l'inclusione fosse la normalità.

È proprio la situazione opposta, come il sentirsi rifiutato dal compagno o il ritrovarsi improvvisamente senza qualcuno con il quale giocare, che viene maggiormente percepita dal punto di vista emotivo e conduce il bambino ad esprimerla con molta più facilità e con un maggior livello di comprensione di quello che sta accadendo.

Ricapitolando, quindi, emergono importanti differenze e somiglianze tra le situazioni di inclusione e quelle di esclusione.

In entrambe i casi sono le figure con le quali maggiormente ci si relaziona, ma i contesti nei quali tali relazioni avvengono differiscono: l'inclusione sembra essere presente soprattutto nei luoghi esterni, l'esclusione invece all'interno dell'ambiente scolastico e talvolta nell'ambiente familiare. Per quanto concerne la composizione delle figure emerge chiaramente come nell'inclusione vi sia una presenza maggiore di figure in contatto tra di loro, invece nell'esclusione ritroviamo una pari presenza di figure sia distanti che vicini ma non in contatto.

Altro dato importante concerne i particolari inseriti nelle figure: nell'esclusione aumenta significativamente rispetto che nell'inclusione la presenza di particolari riferiti al Sé, e sono assenti i particolari dell'altro.

Infine un ulteriore elemento di differenziazione concerne le espressioni emotive: il malessere riferito al Sé e l'ostilità riferita all'altro sono entrambi presenti nell'esclusione ma assenti nell'inclusione. Questo è un dato importante in quanto aiuta a comprendere come il malessere espresso da una figura sia associato ad elementi di ostilità come la rabbia o l'aggressività dell'altra figura.

CAPITOLO 3

STUDIO V: L'OSSERVAZIONE DELLO "SPAZIO RELAZIONALE INCLUSIVO" NEI CONTESTI EDUCATIVI

3.1 Premesse e obiettivi della ricerca

Questo studio si inserisce nel quadro teorico ed epistemologico presentato nel primo capitolo, in particolare l'inclusione viene intesa come un processo interattivo, graduale e flessibile, che non prevede delle tappe rigidamente predeterminate. Un approccio inclusivo in ambito educativo vede il coinvolgimento attivo di tutti i bambini e le figure adulte presenti, intesi sia contemporaneamente come *co-costruttori* che come *fruitori* di inclusione.

Come evidenziato nelle premesse, l'approccio inclusivo che fa da cornice allo studio non è focalizzato sul bambino "diverso", ma sul riconoscimento delle caratteristiche specifiche di ogni bambino, e sulla valorizzazione delle differenze di ciascuno all'interno del gruppo più allargato (Canevaro, 2006; Soresi, 2007; Cigala, 2018).

L'inclusione in questa prospettiva assume le caratteristiche di un processo complesso che coinvolge diversi attori, bambini, insegnanti, dirigenti, genitori e comunità più allargata e implica quindi differenti livelli sempre interdipendenti: 1) il livello delle **relazioni educative** (canale espressivo, verbale, gestuale); 2) il livello delle **attività educative** (pianificazione, chiarezza della consegna, organizzazione delle attività, considerazione delle idee ed esperienze dei bambini, ecc.); 3) il livello del **gruppo educativo** (condivisione del gruppo degli insegnanti, progettualità co-costruita, spazi di riflessione comune; 4) il livello dell'**organizzazione più allargata** (senso di appartenenza degli insegnanti al servizio/istituzione; apertura rispetto alle altre realtà della comunità, coinvolgimento dei genitori). Si tratta di livelli differenti, ma sempre interdipendenti.

In particolare, questo studio si focalizza sul livello delle relazioni inclusive, nello specifico l'obiettivo generale è quello di individuare un sistema di categorie osservative per la rilevazione e l'analisi delle caratteristiche inclusive degli spazi relazionali nei contesti educativi per la prima infanzia, quali nidi e scuole dell'infanzia. In particolare, in questo studio, si fa riferimento ad uno spazio relazionale co-costruito da tutti i bambini e dalle figure educative, nelle attività quotidiane,

attraverso differenti dimensioni comunicative: verbale, gestuale-corporea, espressiva e di movimento (Cigala, 2018).

In questa ottica, è stata posta una specifica attenzione alla dinamica dell'*entrataluscita dal gruppo* da parte dei bambini, nell'idea che le modalità di vivere e partecipare a queste dinamiche da parte di adulti e bambini nel quotidiano vadano a definire la qualità dello spazio relazionale dal punto di vista inclusivo.

La scelta relativa all'utilizzo di una metodologia video-osservativa è stata compiuta al fine di poter applicare un'analisi microanalitica delle interazioni che consenta di cogliere le differenti dimensioni considerate, il contributo attivo di tutti i protagonisti e la processualità e circolarità delle azioni (Venturelli, 2011; Venturelli e Cigala, 2011; Cigala e Venturelli, 2013).

Un altro obiettivo congiunto al precedente, più di tipo applicativo, è quello di fornire ai ricercatori in ambito educativo un sistema di indicatori condiviso per definire uno spazio relazionale inclusivo ed altresì dotare i coordinatori pedagogici, gli insegnanti e gli educatori di uno strumento di lavoro e di riflessione, duttile e flessibile che li possa aiutare ad osservare, ridefinire e riorganizzare le pratiche educative a vantaggio di tutti.

3.2 I partecipanti

A tale progetto di ricerca hanno partecipato tre servizi educativi privati ed in gestione mista della regione Emilia Romagna. In particolare sono state coinvolte 3 sezioni di nido e 3 sezioni di scuola dell'infanzia raggiungendo un gruppo di partecipanti pari a 150 bambini e 16 educatori. Sono stati individuati questi servizi in accordo con i relativi coordinatori pedagogici che avevano rilevato nei servizi medesimi la necessità di lavorare su queste tematiche.

I genitori dei bambini hanno autorizzato la partecipazione alla ricerca da parte dei bambini e al trattamento dei dati a fini di ricerca, attraverso la firma del consenso informato. Anche gli insegnanti partecipanti hanno aderito alla ricerca attraverso la firma del consenso informato.

Per ciascun servizio sono state effettuate 10 sessioni di videoregistrazioni della durata di 2 ore circa, corrispondenti al periodo della mattinata (attività libera-frutta-attività strutturata).

Tutto il corpus dei dati è stato rilevato in un periodo di 4 mesi, dal mese di febbraio al mese di maggio 2017. In tutto quindi sono state effettuate 30 sessioni di videoregistrazioni per il nido d'infanzia e 30 sessioni di videoregistrazioni per la scuola d'infanzia, per un totale di 60 sessioni di videoregistrazioni.

3.3 Metodologia

3.3.1 L'osservazione

È stato utilizzato un metodo di tipo osservativo in contesto ecologico, in particolare la rilevazione è avvenuta attraverso videoregistrazioni. Le osservazioni sono state realizzate tutte nell'arco della mattinata e si sono concentrate su alcune tipologie di attività educative previste nella giornata educativa dei servizi:

1. *Momento della frutta*: momento nel quale i bambini sono riuniti in uno spazio comune e consumano la frutta preparata dalle educatrici. Solitamente si svolge in grande gruppo e ciascuna delle educatrici della sezione si dispone vicino ad un piccolo gruppo di bambini. Questa attività generalmente ha luogo subito dopo il momento dell'accoglienza, quindi dalle 9:15 alle 9:45 circa.
2. *Attività strutturata*: attività che coinvolgono sia i bambini che gli adulti e che sono organizzate dall'adulto e dal gruppo di lavoro, cioè presentano una "struttura" declinabile in obiettivi, consegne rivolte ai bambini e che prevede l'uso di materiali specifici. Generalmente questa attività ha luogo subito dopo il momento della frutta, dalle ore 10 circa alle ore 11 e alla scuola dell'infanzia anche nel pomeriggio dalle 13,30 alle 15,30 circa.
3. *Attività libera*: attività di gioco libero che coinvolge i bambini e non necessariamente gli adulti, che non presenta una struttura predefinita ideata dalle educatrici ma che è affidata ai bambini stessi, consentendo loro di esprimersi e esplorare gli spazi, le modalità di gioco e scoperta e le relazioni tra pari. Questa attività solitamente ha luogo durante l'accoglienza, quindi dalle 7.30 alle 9 circa, oppure dopo il momento della frutta.

Sono state scelte queste tipologie di attività educative perché sono dei momenti salienti dal punto di vista delle relazioni e soprattutto perché hanno in sé caratteristiche un po' diverse: es, sviluppo di una relazione autonoma, l'esplorazione, tempi da rispettare durante l'attività strutturata in quanto dettati dal tipo di attività e dall'adulto che gestisce tali momenti e tempi più liberi caratterizzati da più movimenti gestiti direttamente dai bambini durante l'attività libera.

Solitamente la telecamera era posta in un angolo della sezione in modo da riuscire a tenere dentro il focus di osservazione tutto il gruppo sezione.

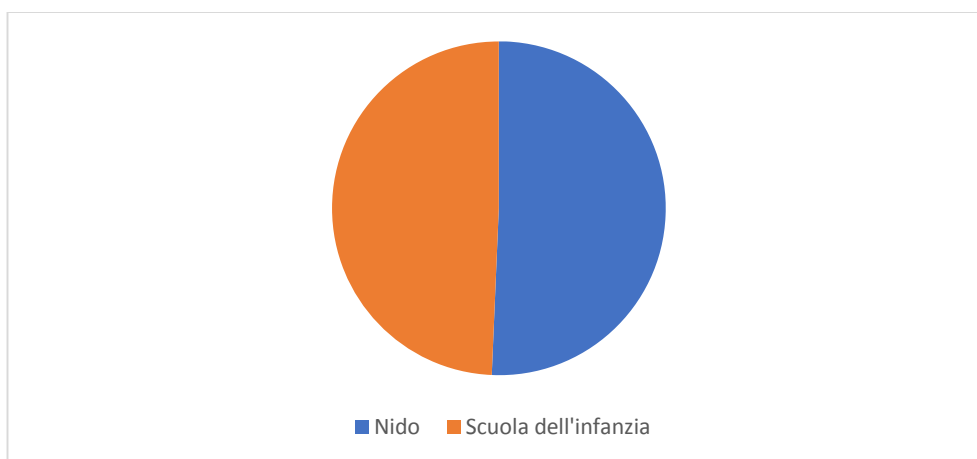
Per presentare la ricerca alle insegnanti i ricercatori sono stati invitati presso ciascun servizio educativo durante un momento di equipe, ed in presenza del coordinatore pedagogico della

struttura è stata data la possibilità ai ricercatori di spiegare le caratteristiche generali del progetto di ricerca.

Le videoregistrazioni sono state precedute dalla presentazione ai bambini della ricerca e da un periodo di familiarizzazione di circa due ore dei bambini alla presenza del ricercatore e della telecamera. La ricerca ai bambini è stata spiegata direttamente dai ricercatori un giorno prima dell'inizio delle videoregistrazioni.

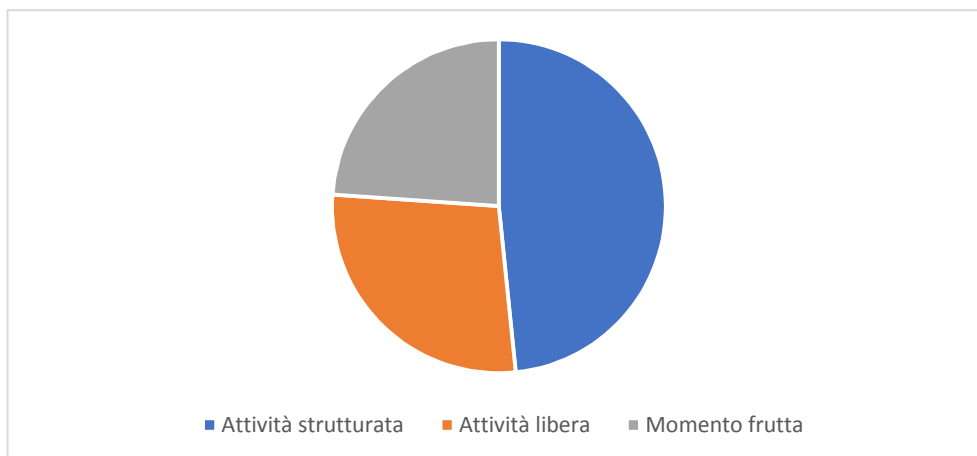
Il totale di 213 osservazioni è distribuito nel seguente modo (*Graf.3.1*) secondo:

- Il tipo di servizio (*Graf. 3.1*):
 - 108 osservazioni di nido (50,7%);
 - 105 osservazioni di scuola per l'infanzia (49,3%).



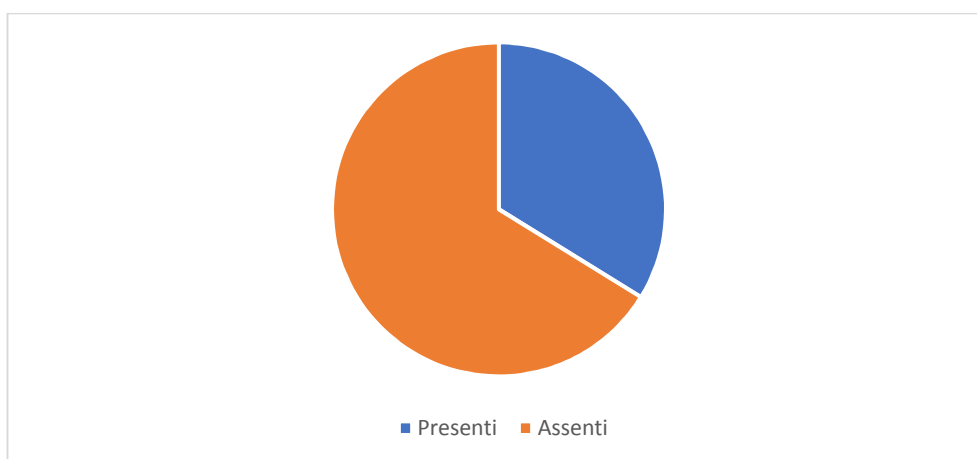
Graf. 3.1 Tipo di servizio

- La tipologia di attività educativa (*Graf. 3.2*):
 - Momento della frutta: 51 osservazioni (23,9%);
 - Attività strutturata: 103 osservazioni (48,4%);
 - Attività libera: 59 osservazioni (27,7%).



Graf. 3.2 Tipologia di attività educativa

- La presenza di bambini con disabilità certificata (*Graf. 3.3*):
- Assenza di bambini certificati in 141 osservazioni (66,2%);
- Presenza di bambini certificati in 72 osservazioni (33,8%).

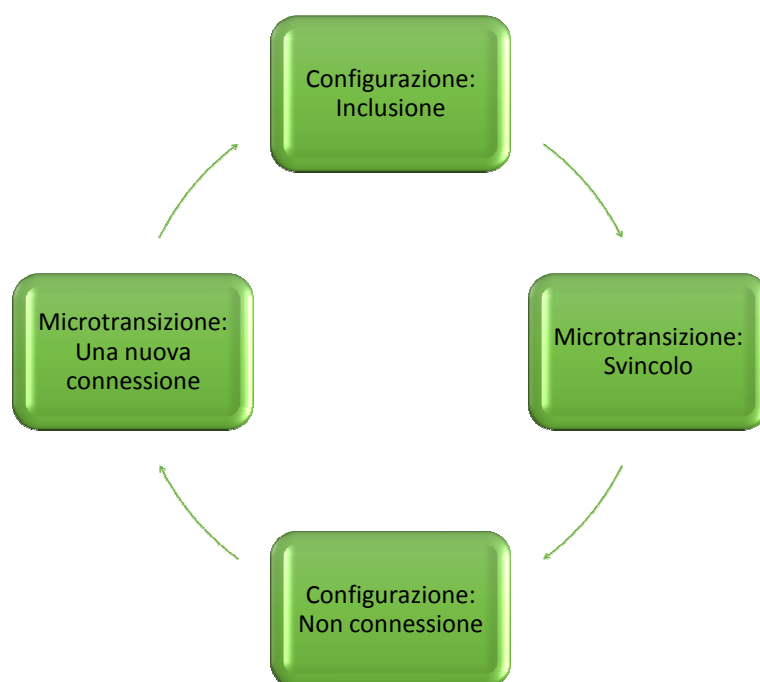


Graf. 3.3 Presenza di bambini certificati

3.3.2 L'analisi delle video-osservazioni: il sistema di codifica dello spazio relazionale inclusivo

- *Individuazione di sequenze.* Il primo step nell'analisi delle video-osservazioni è stato quello di suddividere il flusso interattivo in sequenze, a tale fine si è deciso di verificare la presenza di *episodi di disconnessione*, episodi di uno o più bambini dal gruppo. Per episodio di disconnessione si intende un allontanamento volontario o involontario del bambino dal gruppo o dagli altri bambini, e/o dall'adulto di durata superiore ai 2 minuti. Si è deciso

questo lasso di tempo, poiché dall'analisi preliminare dei momenti osservati si poteva evincere come trascorsi 2 minuti i bambini mostrassero segni di disagio e nella maggior parte dei casi tentativi di riconnessione attraverso varie modalità. A partire dalla presenza o meno di questi episodi di disconnessione si è proceduto quindi ad individuare un flusso interattivo che prevede differenti configurazioni e microtransizioni. Con il termine “*microtransizione*” si intende un insieme di cambiamenti localmente situati che avvengono nei processi interattivi del qui ed ora e che coinvolgono più attori sociali impegnati in un'attività congiunta (Breulin, 1988). Grazie al costrutto di microtransizione, si ha la possibilità di osservare come i diversi attori prendono parte ad un processo interattivo coordinandosi tra loro per muoversi da un tipo di configurazione ad un'altra che assume una forma differente. Con il termine “*configurazione*” a sua volta ci si riferisce a quello spazio interattivo nel quale gli individui mantengono lo stesso ruolo rispetto agli altri, in termini quindi di posizione periferica/attiva. Di conseguenza, la microtransizione si riferisce a quello spazio interattivo che si apre nel passaggio da una configurazione all'altra e mette in luce il processo che prende forma per decostruire una configurazione e costruirne una nuova. Nello specifico, il flusso interattivo della presente ricerca si articolava in queste sequenze: Configurazione “Inclusione”; Microtransizione “Svincolo”; Configurazione “Non connessione”; Microtransizione “Una nuova connessione”. Di seguito la rappresentazione grafica del flusso interattivo (*Graf. 3.4*):



Graf. 3.4 Flusso interattivo

- *Individuazione di categorie di analisi dello spazio relazionale inclusivo (SPRIN).* Il secondo step ha previsto l'individuazione di indicatori specifici per le diverse sequenze attraverso ad un'analisi preliminare del materiale osservativo raccolto condotta da un gruppo di osservatori non indipendenti, per consentire uno scambio ed una discussione nell'individuazione e definizione degli indicatori. Per l'individuazione delle categorie di analisi, sono state considerate le diverse dimensioni dello spazio relazionale inclusivo: verbale, gestuale-corporea, espressiva, di movimento.

- *Analisi sistematica.* Il terzo step ha previsto l'analisi sistematica di tutto il materiale osservativo attraverso le categorie di analisi individuate. Il 30% delle osservazioni è stato codificato da due osservatori indipendenti, che non hanno partecipato allo step precedente di costruzione dello schema di codifica.

Di seguito viene riportato lo schema di codifica completo per le diverse configurazioni e microtransizioni (*Box 3.1*); le singole categorie verranno riprese e dettagliate nei paragrafi successivi.

Box 3.1 Descrizione degli indicatori dello schema di codifica

Categorie Configurazione: "Inclusione"

- **ADULTO INCLUSIVO**: è quell'adulto che è capace di tenere dentro tutti attraverso vari canali comunicativi: sguardo, gestualità, verbale, e movimento nello spazio.

INDICI:

SGUARDO:

SCALA LIKERT:

1 = non inclusivo (0-20%) è quell'adulto che non guarda tutto il gruppo dei bambini per quasi tutto il tempo;

2 = poco inclusivo (20%-40%) è quell'adulto che guarda tutti i bambini per quasi la metà del tempo;

3 = abbastanza inclusivo (40%-60%) è quell'adulto che guarda tutti i bambini per la metà del tempo;

4 = spesso inclusivo (60%-80%) è quell'adulto che guarda tutto il gruppo dei bambini per quasi tutto il tempo;

5 = sempre inclusivo (80%-100%) è quell'adulto che guarda tutto il gruppo dei bambini per tutto il tempo.

COMPORTAMENTO VERBALE:

Intervento verbale rivolto al singolo (CV_singolo): l'adulto si rivolge singolarmente ad ogni bambino (ES: *"Ecco Laura, dai prendine uno. Ascolta Sara, cosa stai disegnando di bello? Tiziana, colora sul foglio"*);

Intervento verbale che coinvolge almeno 2 bambini (CV_2bambini): l'adulto si rivolge ad un singolo bambino coinvolgendo nella conversazione almeno due bambini (ES: *"Allora Franci, hai visto come Giada e Rosa costruiscono la torre con i lego?"*);

Intervento verbale rivolto ad un gruppo (CV_gruppo)

Interventi di validazione all'interno del gruppo (CV_validazione): l'adulto riconosce le specificità/competenze di ogni bambino e lo esplicita al gruppo (ES: *"Giada, sei proprio brava! Hai fatto un disegno davvero molto bello!!"*);

Enfaticizzazione delle differenze tra almeno 2 bambini (CV_differenze): tra almeno 2 bambini: indicare se valorizza le differenze o se non le valorizza (ES: *"Rosa, la Giada si sta comportando proprio da bambina grande, lo sai eh, non le piace molto la frutta ma sa che le fa bene quindi ha preso un pezzettino e lo mangia. Potresti anche tu un giorno provare come la Giada!"*);

Interventi verbali rivolti al bambino non connesso (CV_no_connessi): domande aperte (ES: *"Allora Giada, cosa ne pensi della storia che abbiamo appena letto?"*) o domande chiuse (ES: *"Allora bambini, la maglia di Luca è blu o verde?"*).

GESTUALITA' (rilevazione di tutti i gesti che l'insegnante compie in grado di tenere dentro tutti i bambini):

Partecipa all'attività col busto proteso verso i bambini (GEST_busto_proteso):

SCALA LIKERT:

1 = quasi mai (0-20%) l'adulto non partecipa all'attività col busto proteso verso i bambini per quasi tutto il tempo;

2 = poco (20-40%) l'adulto partecipa all'attività col busto proteso verso i bambini per quasi la metà del tempo;

3 = abbastanza (40-60%) l'adulto partecipa all'attività col busto proteso verso i bambini per metà del tempo;

4 = spesso (60-80%) l'adulto partecipa all'attività col busto proteso verso i bambini per buona parte del tempo;

5 = molto spesso (80-100%) l'adulto partecipa all'attività col busto proteso verso i bambini per tutto il tempo.

E' presente il contatto fisico (vicinanza) (GEST_cont_fis):

SCALA LIKERT:

1 = quasi mai: l'adulto non è vicino fisicamente a nessun bambino;

2 = poco: l'adulto è vicino fisicamente a meno della metà del gruppo dei bambini;

3 = abbastanza: l'adulto è vicino fisicamente a metà gruppo dei bambini;

4 = spesso: l'adulto è vicino fisicamente a quasi tutto il gruppo dei bambini;

5 = molto spesso: l'adulto è vicino fisicamente a tutto il gruppo dei bambini.

Apertura/accoglienza (braccia/mani/gambe) (GEST_accoglienza):

SCALA LIKERT:

1 = quasi mai: l'adulto non presenta gesti di apertura a livello di braccia, mani e gambe per tutto il tempo;

2 = poco: l'adulto presenta gesti di apertura a livello di braccia, mani e gambe per quasi la metà del tempo;

3 = abbastanza: l'adulto presenta gesti di apertura a livello di braccia, mani e gambe per la metà del tempo;

4 = spesso: l'adulto presenta gesti di apertura a livello di braccia, mani e gambe per quasi tutto il tempo;
5 = molto spesso: l'adulto presenta gesti di apertura a livello di braccia, mani e gambe per tutto il tempo.

MOVIMENTO NELLO SPAZIO:

Qualità del movimento (QUALITA'_movimento):

SCALA LIKERT:

- 1 = l'adulto vaga nello spazio per tutto il tempo di osservazione (0-20%)
- 2 = l'adulto vaga nello spazio per quasi la metà del tempo di osservazione (20-40%)
- 3 = l'adulto sa so-stare nello spazio per metà del tempo di osservazione (40-60%)
- 4 = l'adulto sa so-stare nello spazio per buona parte del tempo di osservazione (60-80%)
- 5 = l'adulto sa so-stare nello spazio per tutto il tempo di osservazione (80-100%)

COORDINAZIONE TRA GLI ADULTI: Modalità attraverso le quali ciascun membro coordina i propri comportamenti verbali, corporei ed espressivi con quelli degli altri. L'analisi della coordinazione è effettuata secondo i seguenti indici: -attenzione ai segnali da parte dei membri; -responsività ai segnali da parte dei membri; -riproposizione ed esplicitazione dei segnali da parte dei membri; -contingenza tra le risposte (COORD).

SCALA LIKERT:

- 1 = Insufficiente: attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri risultano scarse-nulle; la contingenza nelle risposte è scarsa-assente.
- 2 = Scarsa: attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono parziali; la contingenza tra le risposte è sequenziale-faticosa (si registrano tempi diversi nelle azioni dei membri)
- 3 = Buona: attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono presenti per almeno due membri; la contingenza tra le risposte è sequenziale-fluida (gli altri membri seguono quasi subito il processo iniziato dai due membri)
- 4 = Molto buona: attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri sono presenti per tutti i membri; la contingenza tra le risposte è complementare.

- **IL GRUPPO DEI BAMBINI**

CONFIGURAZIONI EMERGENTI:

- 1= Un gruppo
- 2= Diversi gruppi

Stabilità/flessibilità dei gruppi (GRUPPO_stab_fless):

SCALA LIKERT:

- 1 = il gruppo è stabile per tutto il tempo di osservazione (0-20%)
- 2 = il gruppo è stabile per quasi la metà del tempo di osservazione (20-40%)
- 3 = il gruppo è stabile per la metà del tempo di osservazione (40-60%)
- 4 = il gruppo è flessibile per buona parte del tempo di osservazione (60-80%)
- 5 = il gruppo è flessibile per tutto il tempo di osservazione (80-100%)

Bambini che giocano da soli (GRUPPO_b_soli):

SCALA LIKERT:

- 1 = per il tempo di osservazione nessun bambino gioca da solo (0-20%)
- 2 = per il tempo di osservazione 5 bambini giocano da soli (20-40%)
- 3 = per il tempo di osservazione 10 bambini giocano da soli (40-60%)
- 4 = per il tempo di osservazione 15 bambini giocano da soli (60-80%)
- 5 = per il tempo di osservazione tutti i bambini giocano da soli (80-100%)

QUALITA' DEI MOVIMENTI DEL GRUPPO:

Capacità dei bambini di entrare-uscire autonomamente dal gruppo
(GRUPPO_entr_usc_AUTONOMA):

SCALA LIKERT:

- 1 = nessun bambino per il tempo di osservazione è in grado autonomamente di entrare-uscire dal gruppo in modo funzionale (0-20%);
- 2 = i bambini per quasi la metà del tempo di osservazione sono in grado autonomamente di entrare-uscire dal gruppo in modo funzionale (20-40%);
- 3 = i bambini per la metà del tempo di osservazione sono in grado autonomamente di entrare-uscire dal gruppo in modo funzionale (40-60%);
- 4 = i bambini per buona parte del tempo di osservazione sono in grado di entrare-uscire dal gruppo in modo funzionale (60-80%);
- 5 = i bambini per tutto il tempo di osservazione sono in grado di entrare-uscire dal gruppo in modo funzionale (80-100%).

Entrata-uscita dal gruppo mediata dall'adulto (GRUPPO_entr_usc_ADULTO):

SCALA LIKERT:

- 1 = nessun bambino per il tempo di osservazione necessita di una mediazione da parte dell'adulto (0-20%);
- 2 = i bambini per quasi la metà del tempo di osservazione necessitano di una mediazione da parte dell'adulto (20-40%);
- 3 = i bambini per la metà del tempo di osservazione necessitano di una mediazione da parte dell'adulto (40-60%);
- 4 = i bambini per buona parte del tempo di osservazione necessitano di una mediazione da parte dell'adulto (60-80%);
- 5 = i bambini per tutto il tempo di osservazione necessitano di una mediazione da parte dell'adulto (80-100%).

Categorie Microtransizione: "Svincolo"

- **SVINCOLO** (verbale e/o oculare): rilevare quando il bambino si svincola dal gruppo dei pari e dall'adulto:
 - 1= posturale/allontanamento
 - 2= annunciato verbalmente (sì/no)

Risposta del gruppo: immediatamente nota i segnali di allontanamento? (Sì/No)

- 1= Caduta nel vuoto: il segnale viene ignorato
- 2= Assorbimento: il segnale viene colto ma il bambino non viene richiamato

Risposta dell'adulto: immediatamente nota i segnali di allontanamento? (Sì/No)

- 1= Caduta nel vuoto: il segnale viene ignorato

2= Assorbimento: il segnale viene colto ma il bambino non viene richiamato

Categorie Configurazione: “Non connessione”

- **BAMBINO NON CONNESSO:** è quel bambino che esce dal gruppo e non è in interazione con nessuno per almeno 2 minuti.

MOVIMENTO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL GRUPPO:

Num di volte in cui il bambino si avvicina fisicamente al gruppo dei pari

(ba_fis_gruppo);

Num di volte in cui il bambino si rivolge solo con lo sguardo al gruppo dei pari

(ba_sguardo_gruppo);

Num di volte in cui il bambino si rivolge solo verbalmente al gruppo dei pari

(ba_verb_gruppo);

Num di volte in cui il bambino si avvicina fisicamente e verbalmente al gruppo dei pari

(ba_verb_fis_gruppo).

MOVIMENTO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO L'ADULTO:

Num di volte in cui il bambino si avvicina fisicamente all'adulto (ba_fis_adulto);

Num di volte in cui il bambino si rivolge solo con lo sguardo all'adulto

(ba_sguardo_adulto);

Num di volte in cui il bambino si rivolge solo verbalmente all'adulto (ba_verb_adulto);

Num di volte in cui il bambino si avvicina fisicamente e verbalmente al gruppo dei pari

(ba_verb_fis_adulto).

MOVIMENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

Num di volte in cui il gruppo si avvicina fisicamente al bambino non connesso

(gruppo_fis_ba);

Num di volte in cui il gruppo si rivolge solo con lo sguardo al bambino non connesso

(gruppo_sguardo_ba);

Num di volte in cui il gruppo si rivolge solo verbalmente al bambino non connesso

(gruppo_verb_ba);

Num di volte in cui il gruppo si avvicina fisicamente e verbalmente al bambino non

connesso (gruppo_fis_verb_ba).

MOVIMENTO DELL'ADULTO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

Num di volte in cui l'adulto si avvicina fisicamente al bambino non connesso

(adulto_fis_ba);

Num di volte in cui l'adulto si rivolge solo con lo sguardo al bambino non connesso

(adulto_sguardo_ba);

Num di volte in cui l'adulto si rivolge solo verbalmente al bambino non connesso

(adulto_verb_ba);

Num di volte in cui l'adulto si avvicina fisicamente e verbalmente al bambino non

connesso (adulto_fis_verb_ba).

TEMPO DI DISCONNESSIONE:

Gruppo 1 (meno di 2 minuti): assenza disconnessione(Gr1_no_disc);

Gruppo 2 (dai 2 minuti ai 7): disconnessione di breve durata (Gr2_disc_breve);

Gruppo 3 (da 8 minuti a 15): disconnessione di media durata (Gr3_disc_media);

Gruppo 4 (da 16 minuti a 45): disconnessione di lunga durata (Gr_4_disc_lunga).

ESPRESSIVITA' DEL BAMBINO NON CONNESSO:

Emozioni positive come curiosità, stupore, felicità; negative come preoccupazione, tristezza, rabbia (ESPRESS_pos)

SCALA LIKERT:

- 1 = Il bambino esprime per tutto il tempo di osservazione delle emozioni negative (0-20%) -espressioni positive non presenti-
- 2 = Il bambino esprime per quasi la metà del tempo di osservazione delle emozioni negative (20-40%) - espressioni positive poco presenti-
- 3 = Il bambino esprime per la metà del tempo di osservazione delle emozioni positive (40-60%) - espressioni positive abbastanza presenti-
- 4 = Il bambino esprime per buona parte del tempo di osservazione delle emozioni positive (60-80%) - espressioni positive spesso presenti-
- 5 = Il bambino esprime per tutto il tempo di osservazione delle emozioni positive (80-100%) - espressioni positive sempre presenti-

Emozioni neutre come benessere, serenità, attenzione, concentrazione (ESPRESS_neu):

SCALA LIKERT:

- 1 = Il bambino per tutto il tempo di osservazione non esprime delle emozioni neutre (0-20%) -espressioni neutre non presenti-
- 2 = Il bambino per quasi la metà del tempo di osservazione non esprime delle emozioni neutre (20-40%) -espressioni neutre poco presenti-
- 3 = Il bambino per la metà del tempo di osservazione esprime delle emozioni neutre (40-60%) -espressioni neutre abbastanza presenti-
- 4 = Il bambino per buona parte del tempo di osservazione esprime delle emozioni neutre (60-80%) -espressioni neutre spesso presenti-
- 5 = Il bambino per tutto il tempo di osservazione esprime delle emozioni neutre (80-100%). -espressioni neutre sempre presenti-

Categorie Microtransizione: “Una nuova connessione”

QUALITA' DELL'INTERVENTO DELL'ADULTO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

- 1= (adulto_coinv_diretto_ba) Cerca di coinvolgere direttamente il bambino nella relazione con sè (ES: “Dai Giada, vieni un po’ in braccio dalla tata!”);
- 2= (adulto_coinv_ba_gruppo) Cerca di coinvolgere direttamente il bambino nel gruppo dei pari (ES: “Giada, hai visto che bella costruzione stanno facendo Laura, Martina e Tiziana?”);
- 3= (adulto_coinv_indirett_ba_gruppo) Cerca di coinvolgere indirettamente il bambino nel gruppo dei pari (ES: “Laura, Marti, avete visto che Giada è da sola? Provate a chiederle se ha voglia di giocare con voi!”).

QUALITA' DELL'INTERVENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

- 1= (gruppo_coinv_diretto_ba) Uno o più bambini del gruppo coinvolgono direttamente il bambino escluso (ES: “Giada, vuoi essere il dottore?”);

2= (gruppo_coinv_indirett_ba) Uno o più bambini del gruppo coinvolgono indirettamente il bambino escluso (ES: allungano al bambino un gioco).

QUALITA' DEL MOVIMENTO FISICO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL GRUPPO:

- 1= (ba_SPETT) SPETTATORE/ASCOLTATORE (ES: i bambini fanno un gioco e lui si avvicina e li osserva);
 - 2= (ba_PART_RISP) PARTECIPANTE RISPETTOSO (ES: “Posso giocare con voi?”);
 - 3= (ba_PART_INVAD) PARTECIPANTE INVADENTE/DISTRUTTIVO (ES: il bambino escluso si avvicina ad un gruppo di bambini che gioca con i lego e distrugge la costruzione);
 - 4= (ba_ERR) “ERRANTE” (ES: il bambino tende a vagare in una sezione senza una meta/intenzionalità).
-

3.3.2.1 Configurazione: “Inclusione”

La Configurazione (“inclusione”) corrisponde alla situazione interattiva che prevede la presenza degli adulti e del gruppo di bambini, impegnati in attività varie (attività libera-frutta-attività strutturata) dove nessun bambino risulta essere disconnesso. Può avere forme differenti (o un gruppo unico, o differenti gruppi di varie dimensioni), i bambini possono fluttuare da un gruppo all’altro, ma appunto non si registrano episodi di disconnessione.

In tutti gli episodi osservati questa era la Configurazione iniziale.

Come descritto in precedenza le categorie di analisi riguardano: l’adulto e il gruppo dei bambini; differenti dimensioni dello spazio relazionale: verbale, gestuale-corporea, espressiva, di movimento.

Adulto (analisi effettuate per ciascun adulto/educatore presente):

Sguardo: valutato su scala Likert da un minimo di 1 (“non inclusivo”: per quasi tutta la durata dell’osservazione lo sguardo dell’adulto è focalizzato prevalentemente su un solo bambino, pochi bambini o nessun bambino, è uno sguardo che non comprende quasi mai tutto il gruppo di bambini o tutti i bambini presenti) a un massimo di 5 (“sguardo sempre inclusivo”, nella durata dell’osservazione lo sguardo dell’adulto si focalizza su ciascun bambino ed è attento a ciascuno di loro, l’adulto riesce a tenere nel suo raggio di attenzione tutti i bambini);

Comportamento verbale, misurato registrando la presenza di interventi verbali di diversa qualità:

- Intervento verbale rivolto al gruppo (esempio: “Adesso facciamo un bel gioco tutti insieme”);

- Intervento verbale rivolto al singolo (esempio: “*M. vuoi un pezzo di frutta?*”);
- Intervento verbale che coinvolge almeno due bambini, ovvero interventi a struttura triadica (esempio: “*Marta, lascia giocare anche Greta con la tua bambola*”);
- Interventi di validazione all’interno del gruppo (cioè il riconoscimento della specificità o competenza di un bambino e la sua esplicitazione a tutto il gruppo, esempio: “*Avete visto che bellissimo disegno che ha fatto G.!*”);
- Enfatizzazione delle differenze tra almeno 2 bambini (esempio: “*P., hai visto che bravo che è G. a distribuire la frutta? Potresti farlo anche tu!*”);
- Interventi verbali rivolti al bambino non connesso (esempio: “*A., vieni a giocare con noi?*”).

Gestualità: riguarda la rilevazione di tutti i gesti compiuti dall’adulto, è suddivisa in sotto-indici valutati su scala Likert da 1 (non inclusivo) a 5 (molto inclusivo) e che sono:

- Posizione del busto rivolto verso i bambini, misurato su scala Likert da 1 = “quasi mai” (0-20% del tempo totale dell’osservazione): l’adulto non partecipa all’attività col busto proteso verso i bambini per quasi tutto il tempo” a 5 = “molto spesso” (80-100%): l’adulto partecipa all’attività col busto proteso verso i bambini per tutto il tempo;
- Contatto fisico (inteso anche come prossimità), misurato su scala Likert da 1 = “quasi mai” (0-20%): l’adulto non si avvicina quasi mai fisicamente a nessun bambino, a 5 = “molto spesso” (80-100%): l’adulto è vicino fisicamente a tutto il gruppo dei bambini o nel tempo dell’osservazione entra in contatto fisico con tutti i bambini;
- Gesti di accoglienza (posizioni di apertura a livello di mani, gambe e braccia), misurata su scala Likert da 1 = “quasi mai” (0-20%): l’adulto non presenta gesti di apertura a livello di braccia, mani e gambe per tutto il tempo dell’osservazione, a 5 = “molto spesso” (80-100%): l’adulto presenta gesti di apertura a livello di braccia, mani e gambe per tutto il tempo.

Movimento nello spazio:

- Qualità del movimento, misurata su scala Likert da 1 = “l’educatore vaga nello spazio per tutto il tempo di osservazione” (0-20%) a 5 = “l’educatore sa so-stare per tutto il tempo nello spazio” (80-100%), ovvero sa “tenere dentro” i bambini anche se si sposta.

Coordinazione tra adulti: nel caso in cui fossero presenti diversi educatori o insegnanti è stata analizzata la *coordinazione tra gli adulti*, ovvero le modalità con cui ciascun educatore coordina i propri comportamenti verbali, corporei ed espressivi con quelli degli altri. L’analisi della coordinazione è effettuata secondo i seguenti indici: -attenzione ai segnali da parte degli altri adulti; -responsività ai segnali da parte degli altri adulti; -riproposizione ed esplicitazione dei segnali; -contingenza tra le risposte. L’analisi della coordinazione è effettuata su scala Likert da 1 (Insufficiente) a 4 (Molto buona).

È un indice già utilizzato per la coordinazione familiare triadica (Fruggeri, 2009; Cigala, Fruggeri, Venturelli, 2009; Venturelli, 2011; Venturelli e Cigala, 2011) ed è stato già stato utilizzato anche in ambito educativo (Cigala e Venturelli, 2013).

Gruppo:

Configurazione emergente: indica la forma del gruppo dei bambini: concentrati in un unico gruppo, oppure distribuiti in diversi gruppi più piccoli;

Stabilità o flessibilità: indica quali e quanti movimenti compie il gruppo dei bambini. È misurata su scala Likert da 1 “gruppo stabile per tutto il tempo” a 5 “gruppo flessibile per tutto il tempo”;

Presenza di bambini che giocano da soli (pur restando connessi): misurata su scala Likert da 1 “per il tempo di osservazione nessun bambino gioca da solo” a 5 “per il tempo di osservazione tutti i bambini giocano da soli”;

Qualità del movimento del gruppo, ovvero:

- Capacità dei bambini di entrare e uscire dal/i gruppo/i in modo autonomo: indica quanto i bambini sono in grado di entrare ed uscire da una relazione senza

richiedere l'intervento dell'adulto. È misurata su scala Likert da 1 = “i bambini per quasi tutto il tempo di osservazione non sono in grado autonomamente di entrare-uscire dal gruppo in modo funzionale (0-20%)” a 5 = “i bambini per quasi tutto il tempo di osservazione sono in grado di entrare-uscire dal gruppo in modo funzionale pur mantenendo la dimensione del gruppo (80-100%)”;

- Entrata/uscita dal gruppo mediata dall'adulto: misurata su scala Likert da 1 = “mai” (0-20%) per quasi tutto il tempo non è necessaria la mediazione dell'adulto ” a 5 = “quasi sempre” (80-100%) “per quasi tutto il tempo di osservazione è necessaria la mediazione dell'adulto .

3.3.2.2 Microtransizione: “Svincolo”

La Microtransizione (“svincolo”) è il momento, piuttosto rapido solitamente, in cui, qualora si manifesti una disconnessione, avviene il passaggio dalla Configurazione dell'Inclusione a quella della non connessione. Qualora quest'ultima si verifichi, prevede il distacco di un bambino dal gruppo individuato osservando un cambiamento di postura, di atteggiamento oppure un rifiuto alla partecipazione alle attività, esplicitato verbalmente. Allo svincolo del bambino può corrispondere un assorbimento del cambiamento da parte del gruppo o dell'adulto oppure una caduta nel vuoto (Venturelli, 2011; Venturelli e Cigala, 2011; Cigala e Venturelli, 2013).

Per “*assorbimento*” si intende quando il segnale di disconnessione viene accolto, ma rimane la Configurazione in atto;

Per “*caduta nel vuoto*” si intende quando il segnale di disconnessione non viene visto o viene deliberatamente ignorato e quindi la configurazione non subisce modificazioni.

Un'analisi della Microtransizione è utile per capire in che modo la disconnessione viene agita dal bambino e quali sono le reazioni che può suscitare nel resto del gruppo e negli adulti presenti. L'osservazione della Microtransizione si è concentrata, oltre che sul bambino che attua lo svincolo, sull'adulto e sul gruppo che vi assistono. Sono stati osservati gli indicatori:

- Causa dello svincolo: volontaria del bambino/esplicitamente provocata dal gruppo;
- Tipologia dello svincolo: posturale o annunciato verbalmente o entrambi;
- Reazione del gruppo: risposta di caduta nel vuoto o risposta di assorbimento;
- Reazione dell'adulto: risposta di caduta nel vuoto o risposta di assorbimento.

3.3.2.3 Configurazione: “Non Connessione”

La Configurazione (“non connessione”) è la sequenza successiva all’eventuale disconnessione avvenuta nella prima microtransizione.

Un’analisi della Configurazione è utile per individuare e interpretare le dinamiche presenti durante la sequenza di non connessione. L’analisi si è concentrata sia sul bambino non connesso che sull’adulto e il gruppo degli altri bambini. In particolare si è voluto rilevare la frequenza e la tipologia delle azioni (mediate dal linguaggio, dallo sguardo e dal movimento) e l’espressività emotiva del bambino non connesso verso il gruppo e/o l’adulto.

Si sono analizzate inoltre la frequenza e la tipologia di azioni (mediate dal linguaggio, dallo sguardo e dal movimento) dell’adulto e del gruppo verso il bambino disconnesso.

In sintesi per il bambino non connesso si sono valutati i seguenti indici:

Movimenti del bambino non connesso verso il gruppo, ovvero tutte le azioni verbali e non verbali che il bambino non connesso compie nei confronti del gruppo durante la fase di non connessione. Viene valutato conteggiando il numero di episodi che si verificano entro le quattro tipologie: avvicinamento fisico, sguardo, avvicinamento verbale, avvicinamento sia fisico che verbale.

Movimenti del bambino non connesso verso l’adulto: indica tutte le azioni verbali e non verbali che il bambino non connesso compie nei confronti dell’educatore durante la fase di non connessione. Viene valutato conteggiando il numero di episodi che si verificano entro le quattro tipologie: avvicinamento fisico, sguardo, avvicinamento verbale, avvicinamento sia fisico che verbale.

Espressività del bambino non connesso: indica l’espressione dello stato emotivo del bambino non connesso durante il periodo di non connessione. Sono stati misurati due aspetti:

- Emozioni positive (come felicità, curiosità, stupore, etc.) e negative (come preoccupazione, tristezza, rabbia, etc.), valutate su scala Likert dal valore 1, corrispondente all’80-100% di espressione di emozioni negative da parte del bambino non connesso durante il tempo di osservazione della seconda configurazione, al valore 5, corrispondente all’80-100% di espressione di emozioni positive;
- Neutre: emozioni non caratterizzate da esternazioni salienti, che suggeriscono il benessere del bambino nel quadro di uno stato di neutralità emotiva, con la possibilità di

rilevare uno scarso interesse nel rispondere agli stimoli. Sono state valutate su scala Likert con valori da 1 = “il bambino esprime emozioni neutre per lo 0-20% del tempo di osservazione a 5 = “il bambino esprime emozioni neutre per l’80/100% del tempo di osservazione.

Per quanto riguarda il gruppo e l’adulto sono state evidenziate le seguenti categorie:

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: indica tutte le azioni verbali e non verbali che il gruppo compie nei confronti del bambino non connesso durante la fase di non connessione. Viene valutato conteggiando il numero di episodi che si verificano entro le quattro tipologie: avvicinamento fisico, sguardo, avvicinamento verbale, avvicinamento sia fisico che verbale.

Movimento dell’adulto verso il bambino non connesso: indica tutte le azioni verbali e non verbali che l’educatore compie nei confronti del bambino non connesso durante la fase di non connessione. Viene valutato conteggiando il numero di episodi che si verificano entro le quattro tipologie: avvicinamento fisico, sguardo, avvicinamento verbale, avvicinamento sia fisico che verbale.

3.3.2.4 Microtransizione: “La riconnessione”

La Microtransizione (“una nuova connessione”) è l’eventuale momento di riconnessione, che parte dalla Configurazione e che vede il bambino disconnesso riallacciarsi all’intero gruppo. Qualora si verifichi può avere come protagonista il bambino stesso che chiede di “rientrare” nel gruppo oppure il gruppo e/o l’adulto che lo sollecitano a riconnettersi con successo al gruppo.

L’osservazione si è concentrata su:

Qualità dell’intervento dell’adulto verso il bambino non connesso: in questo caso si fa riferimento alle strategie attuate dall’educatore nei confronti del bambino che non è più connesso al gruppo nel momento in cui torna a farne parte in modo efficace.

Sono state rilevate tre tipologie di intervento possibili dell’adulto:

- Coinvolgimento diretto del bambino nella relazione con sé (esempio: “*Dai Alessandro, vieni in braccio alla tata*”), misurato registrando la presenza/assenza di questo tipo di intervento;
- Coinvolgimento diretto del bambino nel gruppo dei pari (esempio: “*Andrea, hai visto come giocano bene con le costruzioni Marco e Dennis? Non vuoi giocarci anche tu?*”), misurato registrando la presenza/assenza di questo tipo di intervento;
- Coinvolgimento indiretto del bambino nel gruppo dei pari (esempio: “*Marco e Dennis! Fate giocare anche Andrea con voi, da bravi?*”), misurato registrando la presenza/assenza di questo tipo di intervento.

Qualità dell'intervento del gruppo verso il bambino non connesso: anche il gruppo o un bambino del gruppo, può attuare delle strategie per far rientrare il bambino non connesso nell'interazione con gli altri, ristabilendo la Configurazione inclusiva. Può trattarsi dell'intero gruppo di bambini che coinvolgono il bambino non connesso, oppure di un piccolo gruppo che lo va a cercare, oppure di un unico bambino appartenente al gruppo, non precedentemente disconnesso, che lo invita al gioco. Sono state individuate due tipologie di coinvolgimento da parte del gruppo dei pari:

- Coinvolgimento diretto esplicitato (esempio: “*Vuoi giocare con me/con noi?*”), misurato registrando la presenza/assenza di questo tipo di intervento;
- Coinvolgimento diretto non esplicitato verbalmente (esempio: uno o più bambini si avvicinano al bambino non connesso e iniziano a giocare con lui, oppure gli allungano un gioco; in generale qualsiasi azione non verbale che porta il bambino non connesso a far parte di un'attività comune), misurato registrando la presenza/assenza di questo tipo di intervento.

Qualità del movimento del bambino non connesso verso il gruppo: questo indicatore si concentra sul bambino non connesso nel momento della sua riconnessione al gruppo. Vengono analizzate cioè le strategie messe in atto dal bambino stesso per avvicinarsi e reinserirsi nelle attività con i pari. Sono state individuate quattro tipologie di strategie:

- *Spettatore/Ascoltatore*: il bambino si avvicina fisicamente e/o guarda i compagni senza esprimersi verbalmente e senza intromettersi in alcun modo; il suo atteggiamento è curioso, attento ma spesso timido. Esempio: mentre i compagni giocano, lui li osserva da lontano o avvicinandosi.
- *Partecipante rispettoso*: il bambino si avvicina al gruppo ed esplicita la sua volontà di entrare in interazione, verbalmente o non verbalmente. Esempio: si avvicina ai giocattoli con cui stanno giocando i compagni e li guarda facendo capire che chiede di entrare nel gruppo; chiede verbalmente “*Posso giocare anche io?*”.
- *Partecipante invadente/distruttivo*: il bambino si avvicina al gruppo dei compagni non per guardare o giocare con loro ma per interrompere la loro attività. Esempio: il bambino distrugge le costruzioni con cui stanno giocando i compagni.
- *Errante*: il bambino tende a vagare senza una meta nella sezione, apparentemente sembra non avere intenzionalità di alcun tipo. Esempio: il bambino si sposta da un compagno all’altro senza soffermarsi su nessuno, distrattamente, per poi allontanarsi di nuovo e ripetere l’operazione.

3.3.3 Analisi dei dati

Accordo tra osservatori

Come indicato nella parte metodologica, il 30% delle osservazioni è stato codificato da due osservatori indipendenti, che non hanno partecipato allo step precedente di costruzione dello schema di codifica. Al fine di verificare l’affidabilità delle categorie di analisi individuate, si è proceduto al calcolo dell’accordo tra giudici indipendenti per ciascun indicatore: l’indice di K di Cohen ha raggiunto livelli di accordo accettabili per tutti gli indicatori (range: 0,70-0,80).

Episodi di disconnessione: frequenza e durata

Rispetto agli episodi di disconnessione, l’analisi delle frequenze sul totale delle osservazioni evidenzia che in 200 osservazioni si registra almeno un episodio di disconnessione (93,9 %), mentre nelle restanti 13 osservazioni non si rileva alcun episodio di disconnessione così come definito precedentemente.

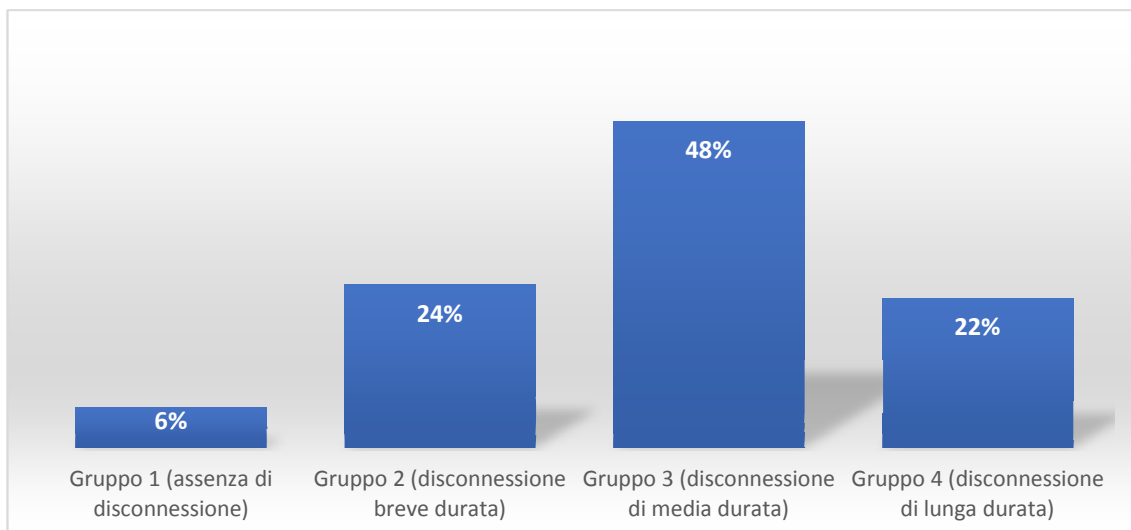
Successivamente, dato l'elevato numero di episodi di disconnessione e data l'intenzione di differenziare le diverse situazioni di disconnessione, a seguito di un'analisi della distribuzione in quartili del tempo di disconnessione si è proceduto all'individuazione di 4 gruppi.

1. *Gruppo 1*: assenza di disconnessione (ovvero tutte le osservazioni durante le quali non c'è stata disconnessione o se c'è stata è durata meno di 2 minuti);
2. *Gruppo 2*: disconnessione di breve durata (ovvero una disconnessione che dura dai 2 ai 7 minuti: < del 25%);
3. *Gruppo 3*: disconnessione di media durata (ovvero una disconnessione che dura dagli 8 ai 15 minuti: tra il 25% e il 75%);
4. *Gruppo 4*: disconnessione di lunga durata (ovvero una disconnessione che dura più di 15 minuti (max 45 minuti).

I quattro gruppi così ottenuti sono distribuiti nel modo seguente (*Tab. 3.1*) (*Graf. 3.5*):

	Num	Percentuale	Percentuale valida
Gr1_no_disc	13	6,1	6,1
Gr2_disc_breve	52	24,4	24,4
Gr3_disc_media	101	47,4	47,4
Gr4_disc_lunga	47	22,1	22,1
Tot	213	100,0	100,0

Tab. 3.1 Divisione in gruppi in base al tempo di disconnessione



Graf. 3.5 Divisione in gruppi in base al tempo di disconnessione

3.3.3.1 Configurazione: “Inclusione”

COMPORTAMENTO DELL'ADULTO

Si è proceduto ad un'analisi delle statistiche descrittive per ciascuna delle categorie rilevate (Tab. 3.2; Tab. 3.3).

	ED1		ED2		ED3		RANGE
	M	DS	M	DS	M	DS	
Sguardo	2,98	0,87	2,47	0,81	2,50	0,59	1-5
GEST_busto_proteso	3,51	1,24	3,19	1,14	3,54	1,14	1-5
GEST_accoglienza	2,54	0,99	2,70	1,34	2,85	1,37	1-5
GEST_cont_fis	2,26	0,56	2,14	0,43	2,00	0,28	1-5
QUALITA'_movimento	3,76	1,04	3,25	1,07	3,15	0,67	1-5

Tab. 3.2 Statistiche descrittive gestualità e movimento

	ED1		ED2		ED3	
	M	DS	M	DS	M	DS
CV_singolo	0,90	0,29	0,82	0,38	0,87	0,34
CV_2bambini	0,27	0,44	0,18	0,38	0,13	0,34
CV_gruppo	0,78	0,41	0,52	0,50	0,25	0,44
CV_validazione	0,36	0,48	0,16	0,37	0,13	0,34
CV_differenze	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
CV_no_connessi	0,05	0,22	0,04	0,20	0,00	0,00

Tab. 3.3 Statistiche descrittive comportamento verbale

Dal quadro generale delle statistiche descrittive si nota come gli interventi verbali degli adulti siano abbastanza limitati, inoltre rispetto agli indici non verbali si evidenzia in generale una buona capacità dell'adulto di so-stare nelle varie situazioni, e una discreta capacità di creare uno spazio relazionale inclusivo attraverso la gestualità e lo sguardo.

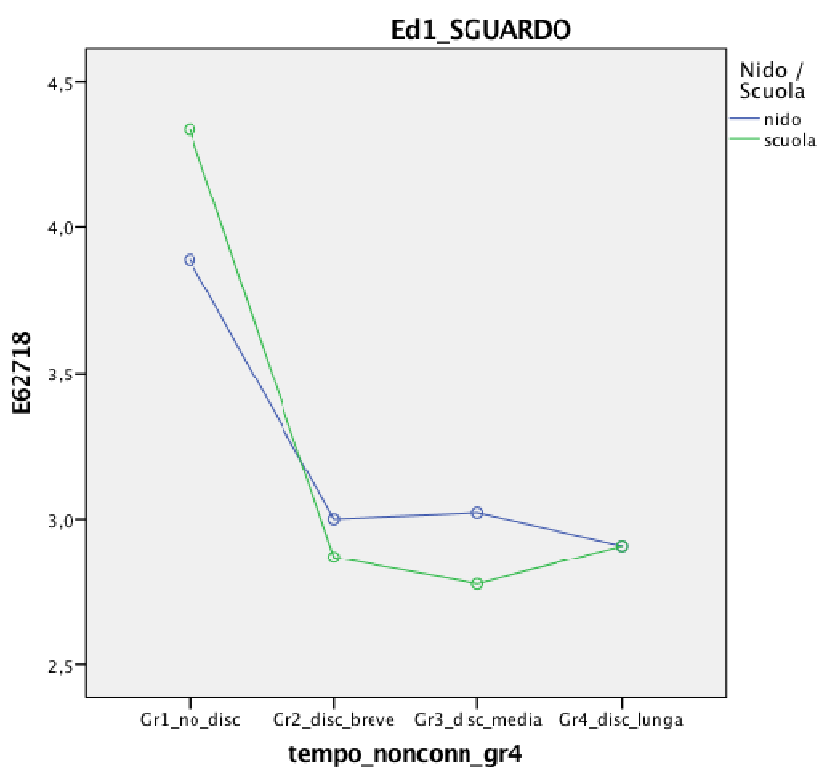
Successivamente, per verificare una eventuale differenza del comportamento degli adulti in relazione al *tempo di disconnessione*, si è proceduto ad analisi multivariate con la variabile *tempo di disconnessione* a 4 livelli e la *tipologia di scuola* (nido/scuola) come variabili indipendenti e tutti gli indici rilevati per l'adulto come variabili dipendenti. Sono state compiute queste analisi statistiche solo per l'educatore 1 dato che gli educatori 2 e 3 erano presenti solo in un numero ridotto di episodi osservati.

Per quanto riguarda gli indici dello sguardo e della gestualità si evidenziano alcune differenze significative. Si registra un effetto principale del *tempo di disconnessione* statisticamente significativo per le seguenti variabili: *sguardo* [$F= 5,77$; $p. < .001$]; *GEST_busto_proteso* [$F= 2,65$; $p. < .05$]; *GEST_cont_fis* [$F= 15,38$; $p. < .001$]; *GEST_accoglienza* [$F= 3,38$; $p. < .05$]; *QUALITA'_movimento* [$F= 5,47$; $p. < .001$].

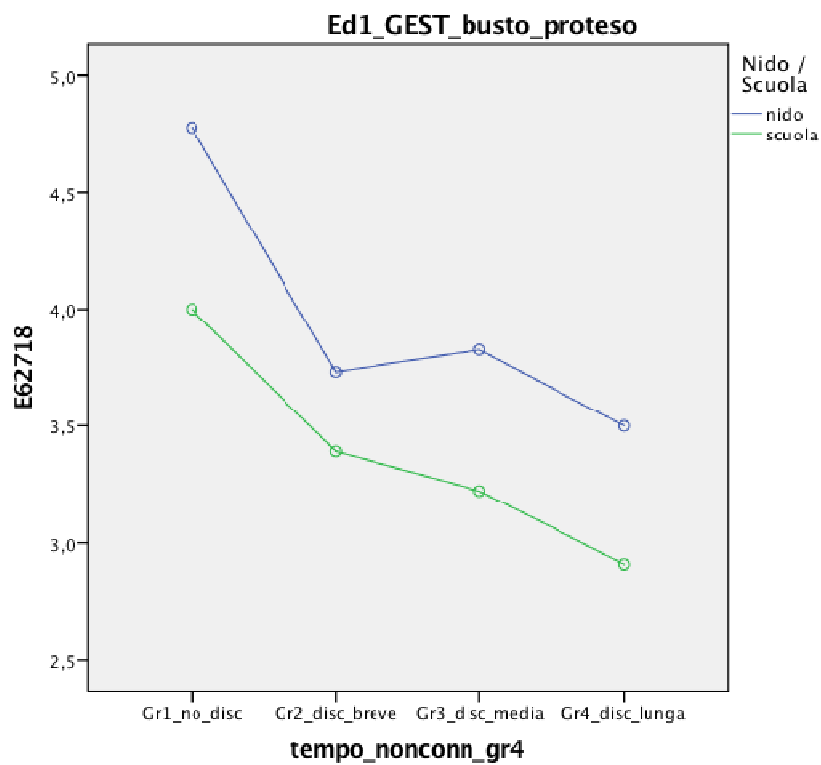
Dalla distribuzione delle medie (Tab. 3.4) e dai grafici (Graf. 3.6; Graf. 3.7; Graf. 3.8; Graf. 3.9; Graf. 3.10; Graf.3.11) si evince come per tutti questi indici si evidenzino punteggi maggiori per le osservazioni senza episodi di disconnessione e punteggi inferiori per il gruppo 4 vale a dire il gruppo con episodi di disconnessioni con una lunga durata. Il punteggio maggiore indica una maggiore caratterizzazione inclusiva, vale a dire di attenzione e inclusione di tutti i bambini.

	Gr1_no_disc		Gr2_disc_breve		Gr3_disc_media		Gr4_disc_lunga	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Sguardo	4,00	0,85	2,94	0,85	2,90	0,82	2,91	0,85
GEST_busto_proteso	4,31	1,18	3,54	1,26	3,53	1,23	3,22	1,16
GEST_cont_fis	3,38	0,87	2,20	0,40	2,21	0,50	2,11	0,31
GEST_accoglienza	2,85	1,14	2,54	0,93	2,66	1,05	2,18	0,83
QUALITA'_movimento	4,77	0,83	3,68	1,07	3,77	0,97	3,53	1,07
GEST_tot	10,53	2,29	8,28	1,90	8,38	2,04	7,51	1,50

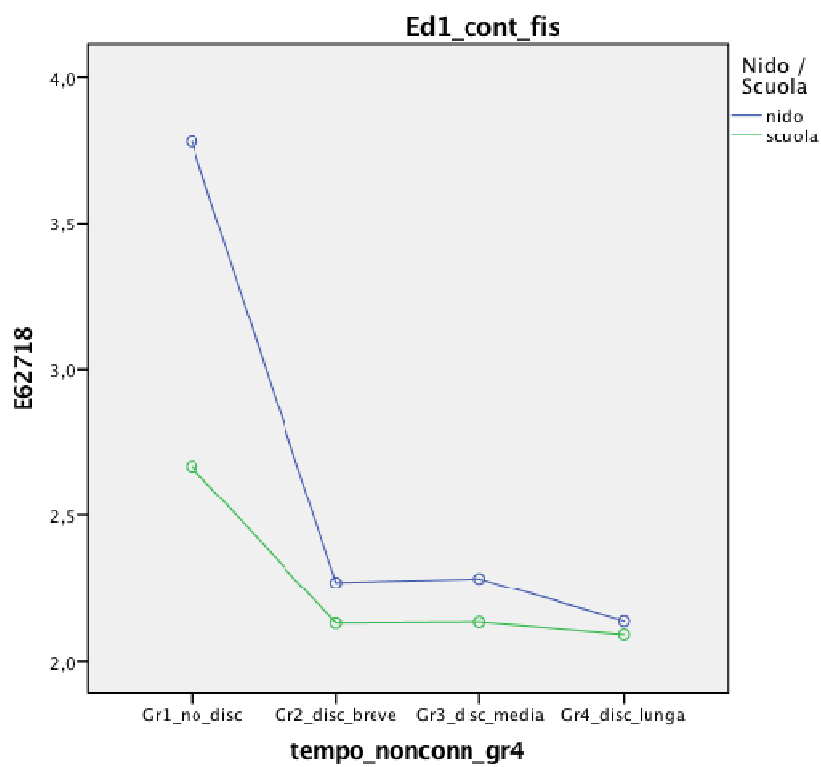
Tab. 3.4 Analisi multivariata con la variabile tempo di disconnessione



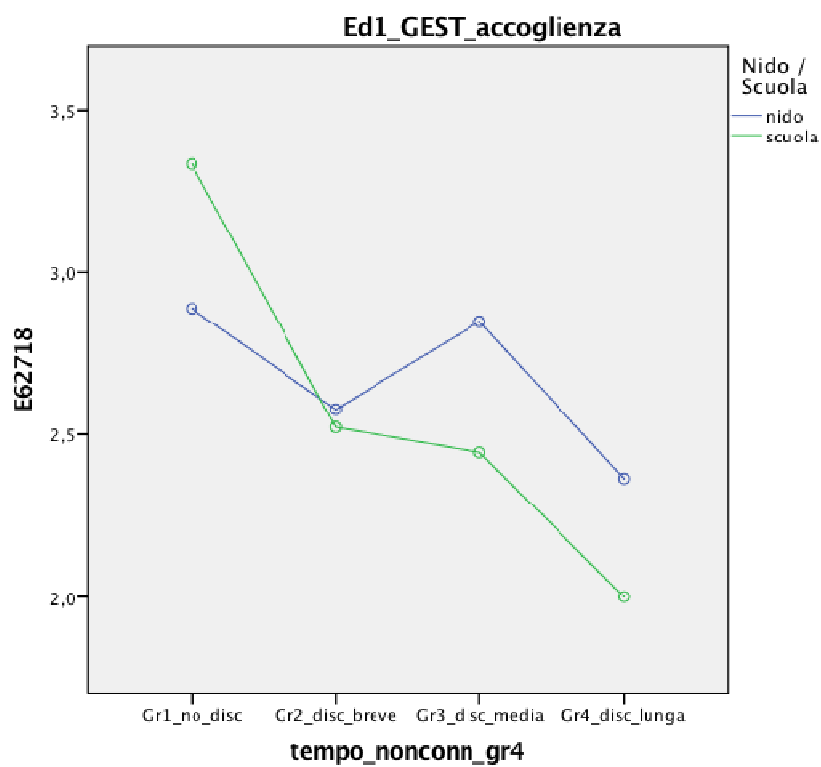
Graf. 3.6 Indice dello sguardo in relazione al tempo di non connessione



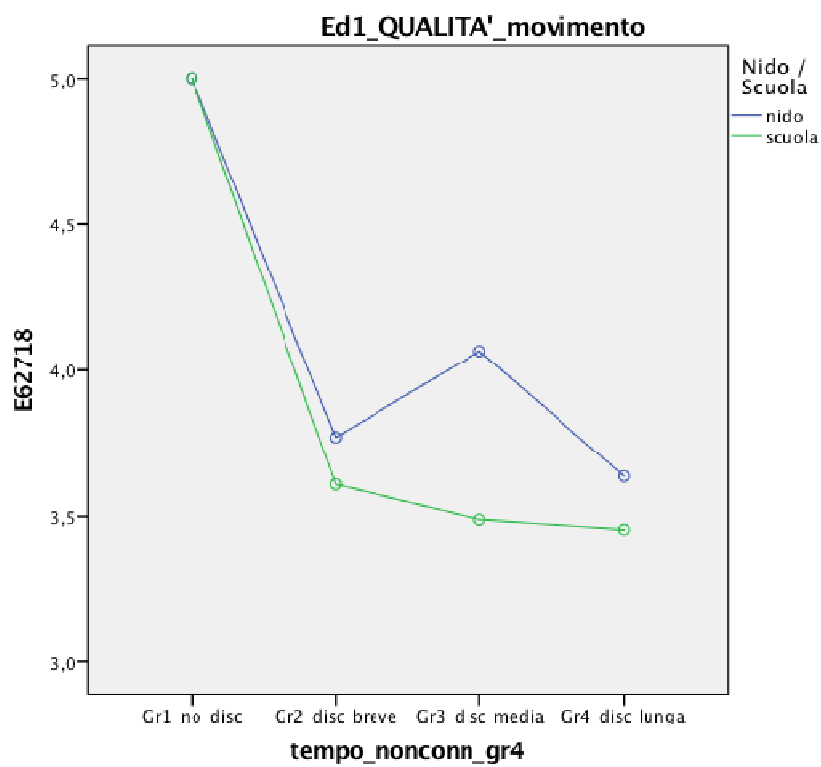
Graf. 3.7 Indice del busto proteso in relazione al tempo di non connessione



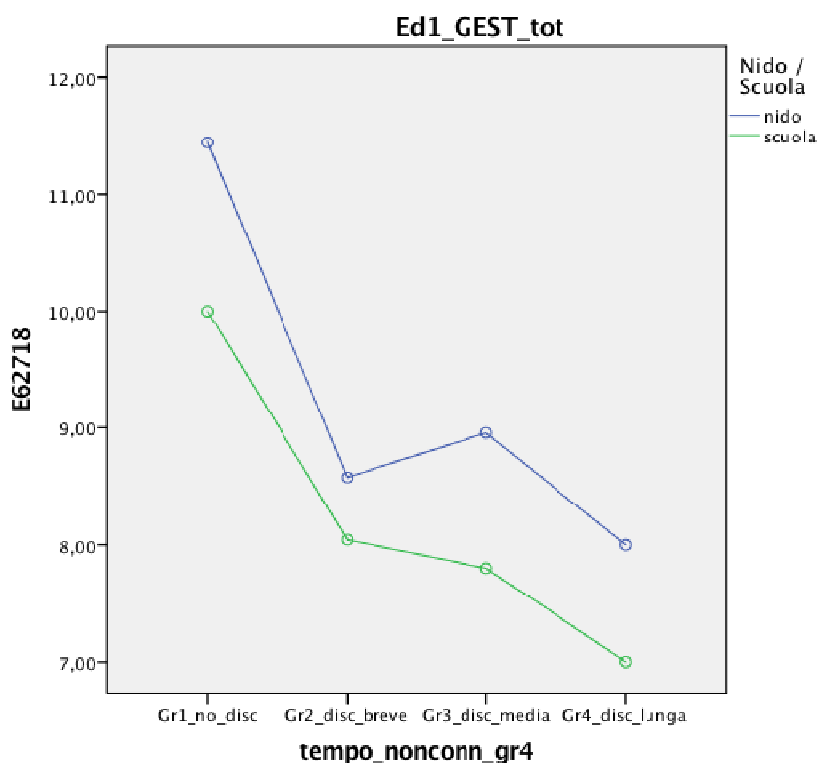
Graf. 3.8 Indice del contatto fisico in relazione al tempo di non connessione



Graf. 3.9 Indice dell'accoglienza in relazione al tempo di non connessione



Graf. 3.10 Indice della qualità del movimento in relazione al tempo di non connessione



Graf. 3.11 Indice della gestualità totale in relazione al tempo di non connessione

Dall'analisi si evince inoltre come vi siano anche un effetto principale della variabile tipo di scuola statisticamente significativo sui alcuni indici: *GEST_busto_proteso* [$F= 5,76$; $p.<.05$]; *GEST_cont_fis* [$F= 15,26$; $p.<.001$]; *GEST_tot* [$F= 7,83$; $p.<.01$]. Come si evince dai grafici (*Graf. 3.7*; *Graf. 3.8*; *Graf.3.11*) questi indici raggiungono punteggi maggiori al nido rispetto alla scuola dell'infanzia.

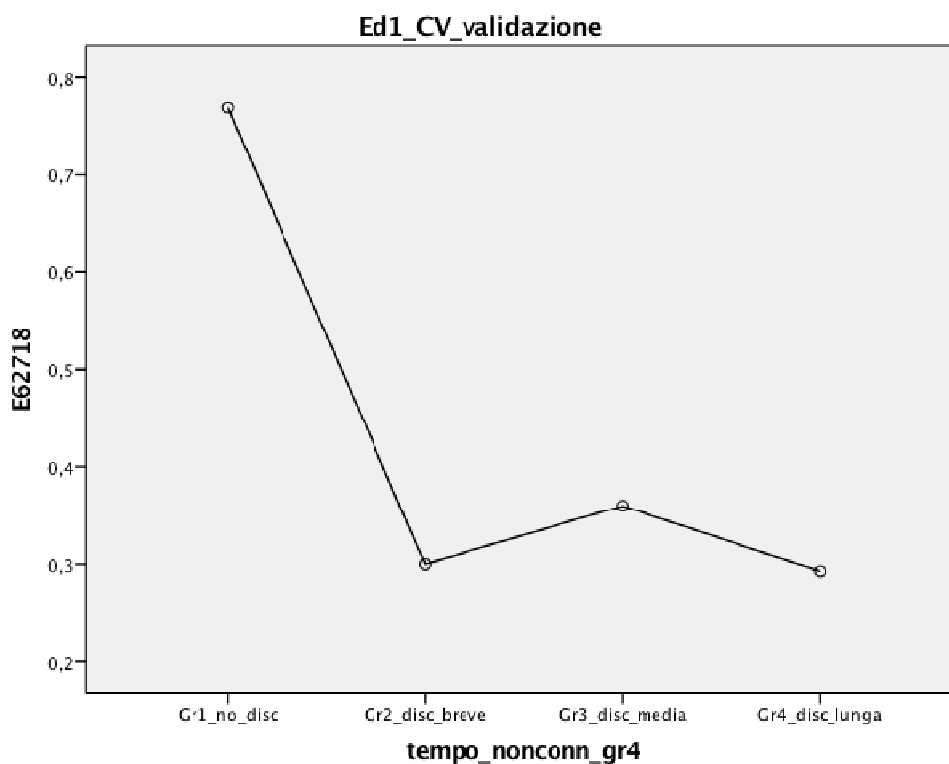
Infine dall'analisi multivariata si evidenzia un effetto interazione *tempo di disconnessione per tipo scuola* statisticamente significativo per *GEST_cont_fis* [$F= 3,52$; $p.<.05$], evidenziando come nel gruppo 1 con nessun episodio di disconnessione il contatto fisico o prossimità sia più presente al nido rispetto alla scuola dell'infanzia (*Graf. 3.8*).

Per quanto riguarda gli indici relativi al linguaggio verbale, si evidenzia un effetto principale significativo della variabile tempo di disconnessione su *CV_validazione* [$F= 3,83$; $p.<.05$].

Dalla tabella delle statistiche descrittive (*Tab. 3.5*) e dal grafico (*Graf. 3.12*) si evince che questi interventi risultano maggiori nel gruppo 1 rispetto agli altri gruppi 2, 3, 4 dove si verificano episodi di disconnessione. Non si registrano differenze significative per la variabile *tipo di scuola*.

	Gr1_no_disc		Gr2_disc_breve		Gr3_disc_media		Gr4_disc_lunga	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
CV_singolo	1,00	0,00	0,88	0,32	0,89	0,31	0,93	0,26
CV_2 bambini	0,54	0,51	0,26	0,44	0,21	0,41	0,32	0,47
CV_gruppo	0,92	0,27	0,76	0,43	0,74	0,44	0,83	0,38
CV_validazione	0,77	0,43	0,30	0,46	0,36	0,48	0,29	0,46
CV_differenze	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tab. 3.5 Analisi multivariata tempo di disconnessione per tipo scuola



Graf. 3.12 Indice del comportamento di validazione in relazione al tempo di non connessione

Rispetto all'indice di coordinazione tra gli educatori, poiché come si è detto gli educatori 2 e 3 erano presenti solo in poche situazioni e quindi le frequenze erano più basse, sono stati costituiti due gruppi rispetto al tempo di disconnessione: gr1_no episodi di disconnessione (Gr1_no_disc); gr2_episodi di disconnessione di breve, media e lunga durata (Gr2_disc_breve_media_lunga), quindi si è proceduto con un'analisi non parametrica per campioni dipendenti.

L'analisi ha evidenziato un effetto significativo della *variabile tempo di disconnessione* sul grado di *coordinazione tra gli adulti* [U=156; p.<.05], in particolare dalla distribuzione delle medie (Tab. 3.6) si evince che il gruppo 1 con assenza di episodi di disconnessione è caratterizzato da una maggiore coordinazione tra gli educatori.

	COORDINAZIONE	
	M	DS
Gr1_no_disc	3,33	0,81
Gr2_disc_breve_media_lunga	2,75	0,69
Disc_tot	2,79	0,71

Tab. 3.6 Analisi non parametrica per campioni dipendenti

Successivamente, per verificare anche l'effetto del *tipo di attività educativa* è stata eseguita un'altra analisi multivariata con il *tipo di attività educativa* (a 3 livelli: frutta, attività libera, strutturata) e *tempo di disconnessione* come variabili indipendenti e gli indicatori relativamente all'educatore 1 come variabili dipendenti.

In questa analisi, oltre a confermarsi i risultati relativi alla variabile tempo di disconnessione, si evidenzia un effetto principale significativo della variabile *tipo di attività educativa* sulle seguenti categorie di analisi: *sguardo* [F= 27,43; p.<.001] e *QUALITA'_movimento* [F= 28,60; p.<.001].

Non si evidenziano effetti significativi di interazione. Dalla tabella delle medie (Tab. 3.7) si nota come lo sguardo sia meno inclusivo nell'attività libera e più inclusivo nell'attività strutturata. Si evince inoltre che l'educatore in termini di qualità del movimento si trovi a so-stare in misura maggiore durante l'attività strutturata e durante la frutta rispetto all'attività libera. Non si rilevano differenze significative rispetto agli indici di comportamento verbale.

	Frutta		Attività libera		Attività strutturata	
	M	DS	M	DS	M	DS
Sguardo	2,74	0,60	2,27	0,75	3,40	0,79
GEST_busto_proteso	3,49	1,15	3,17	1,43	3,68	1,16
GEST_cont_fis	2,06	0,23	2,16	0,42	2,41	0,67
GEST_accoglienza	2,53	1,15	2,48	1,07	2,56	0,88
QUALITA' _movimento	3,41	0,89	3,00	1,05	4,27	0,81
GEST_tot	8,07	2,03	7,76	2,36	8,65	1,79

Tab. 3.7 Analisi multivariata con il tipo di attività educativa

COMPORTAMENTO DEL GRUPPO

Rispetto al comportamento del gruppo di bambini si rileva che la *tipologia di configurazione emergente* che prevale è quella del gruppo unico (80,30%), la configurazione a diversi gruppi rappresenta il 19,7% delle osservazioni. Le tipologie di configurazioni si differenziano rispetto al tipo di attività educativa con una prevalenza del gruppo unico durante l'attività strutturata (55,5%) e una prevalenza della tipologia a piccoli gruppi nell'attività libera; e rispetto al tipo di servizio con una prevalenza del gruppo unico al nido (54,9%).

Sono state calcolate le statistiche descrittive degli indicatori del comportamento del gruppo (Tab. 3.8): *GRUPPO_stab_fless*; *GRUPPO_b_soli*; *GRUPPO_entr_usc_AUTONOMA* e *GRUPPO_entr_usc_ADULTO*.

	GRUPPO		
	M	DS	RANGE
GRUPPO_stab_fless	1,86	1,20	1-5
GRUPPO_b_soli	1,39	0,61	1-5

GRUPPO_entr_usc_AUTONOMA	3,46	0,75	1-5
GRUPPO_entr_usc_ADULTO	3,13	1,08	1-5

Tab. 3.8 Statistiche descrittive degli indicatori del comportamento del gruppo

Le medie evidenziano come, in generale, il gruppo dei bambini appaia tendenzialmente stabile, con una buona capacità dei bambini di entrare ed uscire dai gruppi in modo autonomo, essendo comunque presente una discreta mediazione da parte dell'adulto, infine in generale nelle varie configurazioni di gruppo il gioco solitario è presente, ma non frequente.

Successivamente, per verificare se vi fossero delle differenze nel comportamento del gruppo di bambini in relazione al tempo di disconnessione, si è proceduto con un'analisi multivariata con variabile indipendente il *tempo di disconnessione* a 4 livelli e tutti gli indici del gruppo come variabili dipendenti. Non si sono evidenziate differenze significative tra i gruppi.

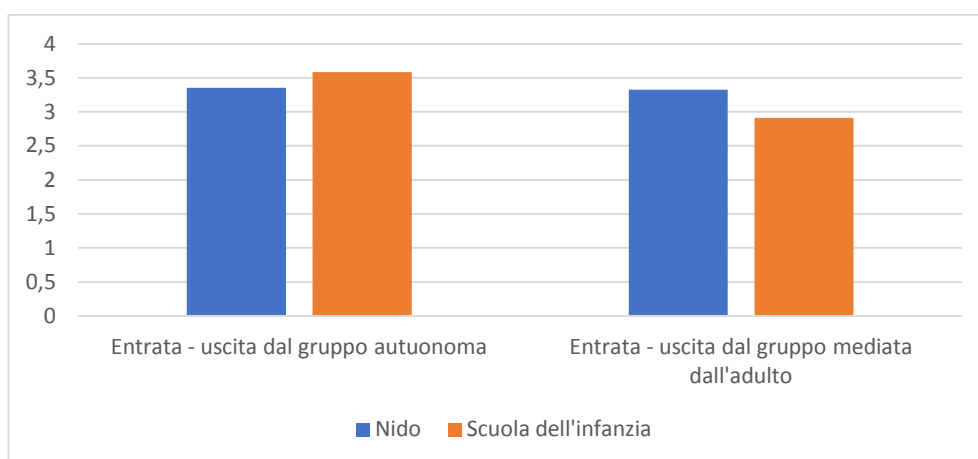
Per verificare se vi fossero delle differenze nel comportamento del gruppo di bambini in relazione al tipo di scuola, si è proceduto con un'analisi multivariata con variabile indipendente il *tipo di scuola* a 2 livelli e tutti gli indici del gruppo come variabili dipendenti.

Questa analisi ha evidenziato alcune differenze significative per i seguenti indici: *GRUPPO_entr_usc_AUTONOMA* [$F= 4,80$; $p.<.05$] e *GRUPPO_entr_usc_ADULTO* [$F= 9,20$; $p.<.01$]. L'analisi della distribuzione delle medie (*Tab. 3.9*) e del grafico (*Graf. 3.13*) evidenzia come nella scuola si evidenzia una maggiore presenza di entrata ed uscita dal gruppo da parte dei bambini in modo autonomo rispetto al nido; mentre l'altro indice presenta un andamento opposto, vale a dire si registra una maggiore presenza della mediazione dell'adulto nel gestire l'entrata e l'uscita dal gruppo dei bambini nel contesto nido rispetto alla scuola.

	Nido		Scuola		RANGE
	M	DS	M	DS	
GRUPPO_stab_fless	1,78	1,20	1,95	1,20	1-5
GRUPPO_b_soli	1,39	0,66	1,40	0,54	1-5
GRUPPO_entr_usc_AUTONOMA	3,36	0,66	3,57	0,83	1-5

GRUPPO_entr_usc_ADULTO	3,31	0,91	2,93	1,06	1-5
------------------------	------	------	------	------	-----

Tab. 3.9 Analisi multivariata con variabile indipendente il tipo di scuola



Graf. 3.13 Qualità del movimento del gruppo

Infine per verificare se sussistessero differenze in rapporto al tipo di attività educativa osservata, è stata fatta un'analisi multivariata con variabile indipendente il tipo di attività educativa a 3 livelli e gli indici di analisi del gruppo come variabili dipendenti. L'analisi rileva diverse significatività. In particolare, gli indici di *GRUPPO_stab_fless* [$F= 56,14$; $p.<.001$], *GRUPPO_b_soli* [$F= 105,60$; $p.<.001$] e *GRUPPO_entr_usc_AUTONOMA* [$F= 38,43$; $p.<.001$] registrano una maggiore frequenza nell'attività libera; mentre *GRUPPO_entr_usc_ADULTO* [$F= 55,08$; $p.<.001$] sembra caratterizzare maggiormente l'attività strutturata e il momento della frutta (Tab. 3.10).

	Frutta		Attività libera		Attività strutturata	
	M	DS	M	DS	M	DS
GRUPPO_stab_fless	1,06	0,42	2,97	1,08	1,63	1,08
GRUPPO_b_soli	1,02	0,14	2,08	0,62	1,18	0,38
GRUPPO_entr_usc_AUTONOMA	3,25	0,48	4,10	0,83	3,20	0,60

GRUPPO_entr_usc_ADULTO	3,35	0,59	2,17	1,00	3,56	0,78
------------------------	------	------	------	------	------	------

Tab. 3.10 Analisi multivariata con variabile indipendente il tipo di attività educativa

3.3.3.2 Microtransizione (“Svincolo”)

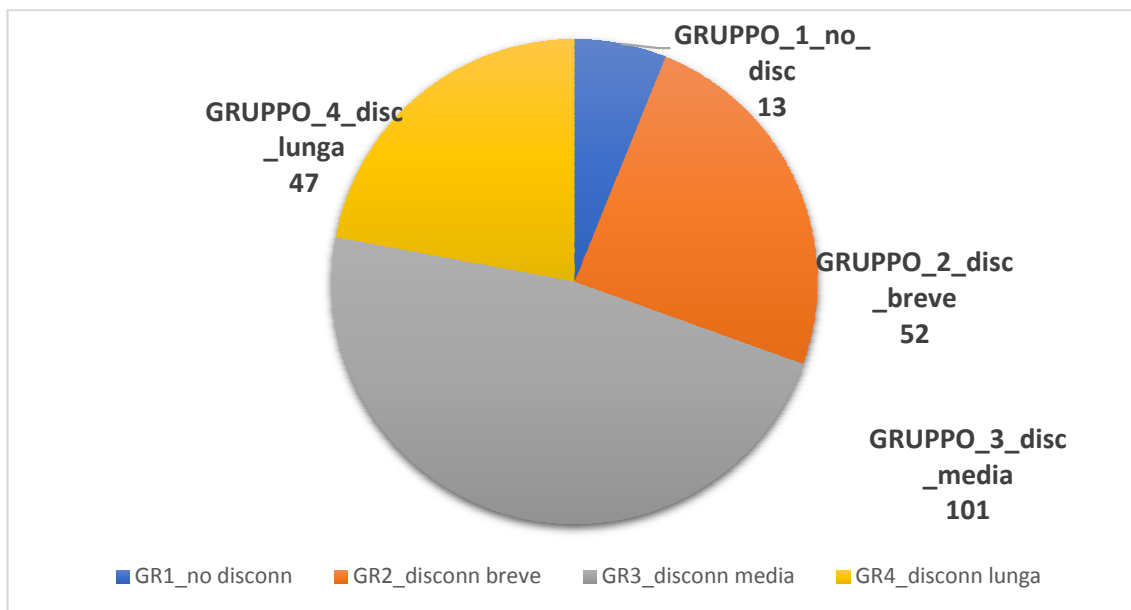
Rispetto alla presenza degli episodi di disconnessione dalle statistiche descrittive (*Tab. 3.11*; *Tab. 3.12*) e dal grafico (*Graf. 3.14*) si evince che, come riportato in precedenza, si registrano 200 episodi di disconnessione su 213 osservazioni; la maggior parte (101) sono di media durata (8-15 minuti), si ripartiscono in modo equivalente per tipologia di scuola (nido: 98; scuola dell’infanzia: 102) e caratterizzano maggiormente il momento dell’attività strutturata (91).

Tab. 3.11 Statistiche descrittive degli episodi di disconnessione per tipologia di attività educativa

	Frutta	Attività libera	Attività strutturata
Frequenza	51	58	91
Percentuale	25,5	29,0	45,5
Percentuale valida	25,5	29,0	45,5

	Nido	Scuola
Frequency	98	102
Percent	49,0	51,0
Valid percent	49,0	51,0

Tab. 3.12 Statistiche descrittive degli episodi di non connessione per tipologia di scuola



Graf. 3.14 Episodi di disconnessione

Il bambino si svincola nella quasi totalità dei casi (199) allontanandosi dal gruppo, solo in un episodio annuncia il suo svincolo verbalmente. Questo svincolo viene seguito in tutti gli episodi dalla risposta di caduta nel vuoto, non si registra nessuna risposta di assorbimento.

3.3.3.3 Configurazione (“Non connessione”)

La configurazione della non connessione, immediatamente successiva alla Microtransizione, si riferisce alla situazione in cui il bambino si è disconnesso, senza interagire con nessuno per almeno 2 minuti.

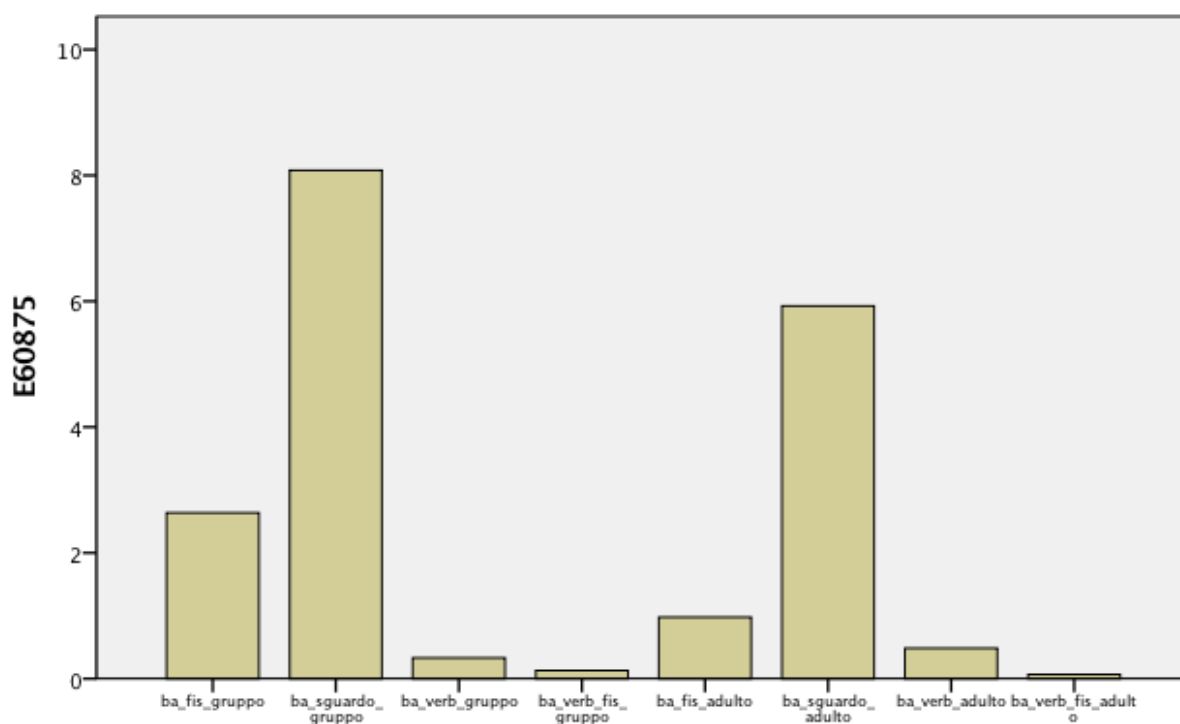
L’analisi di questa fase si è concentrata sui movimenti del bambino verso il gruppo e verso l’adulto e su quelli del gruppo e dell’adulto verso il bambino.

COMPORTAMENTO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL GRUPPO E L’ADULTO

La tabella (Tab. 3.13) e il grafico (Graf. 3.15) mostrano le statistiche descrittive di tutti gli indicatori rilevati del comportamento del bambino verso il gruppo (*ba_fis_gruppo*; *ba_sguardo_gruppo*; *ba_verb_gruppo*; *ba_verb_fis_gruppo*) e verso l’adulto (*ba_fis_adulto*; *ba_sguardo_adulto*; *ba_verb_adulto*; *ba_verb_fis_adulto*).

	Minimo	Massimo	M	DS
Ba_fis_gruppo	0	28	2,63	3,27
Ba_sguardo_gruppo	1	28	8,08	5,17
Ba_verb_gruppo	0	4	0,33	0,73
Ba_verb_fis_gruppo	0	7	0,13	0,64
Ba_fis_adulto	0	11	0,97	1,66
Ba_sguardo_adulto	0	29	5,92	5,54
Ba_verb_adulto	0	5	0,49	0,90
Ba_verb_fis_adulto	0	2	0,07	0,27

Tab. 3.13 Statistiche descrittive del bambino non connesso verso il gruppo e l'adulto



Graf. 3.15 Bambino non connesso verso il gruppo e l'adulto

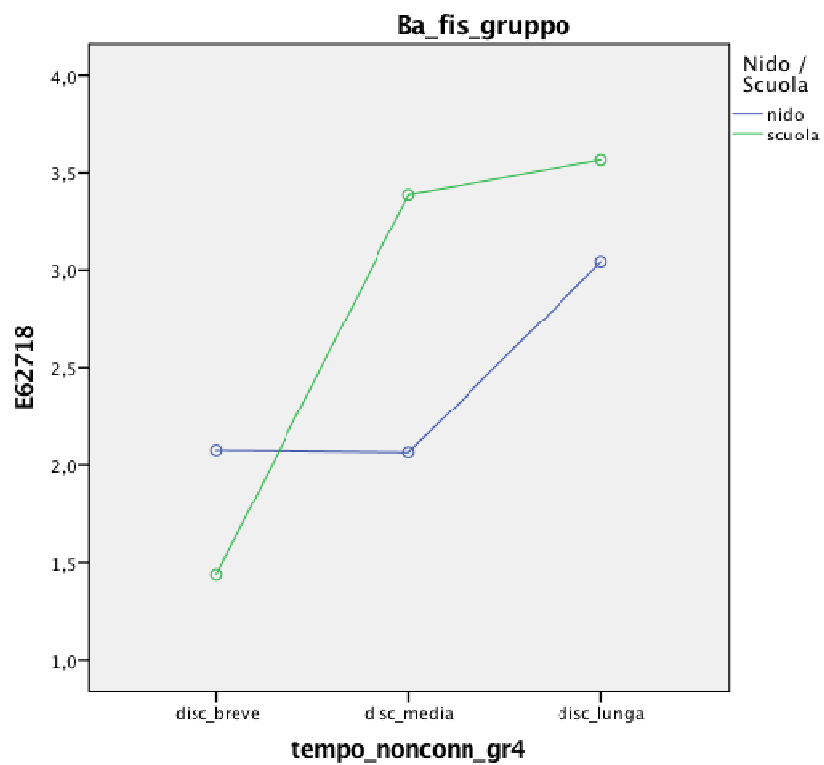
Come si nota dalla distribuzione delle medie dei comportamenti gli approcci che emergono sono quelli di tipo fisico e attraverso lo sguardo nei confronti del gruppo, mentre verso l'adulto sono più frequenti approcci di tipo visivo e in misura più ridotta compare una ricerca attraverso il contatto fisico. L'approccio del bambino non connesso attraverso il canale verbale appare ridotto, sia verso l'adulto che verso il gruppo.

Successivamente è stata effettuata un'analisi multivariata con il *tempo di disconnessione* a 3 livelli (Gr2_disc_breve, Gr3_disc_media, Gr4_disc_lunga) e la tipologia di scuola come variabili indipendenti e tutti gli indici rilevati per il comportamento del bambino non connesso.

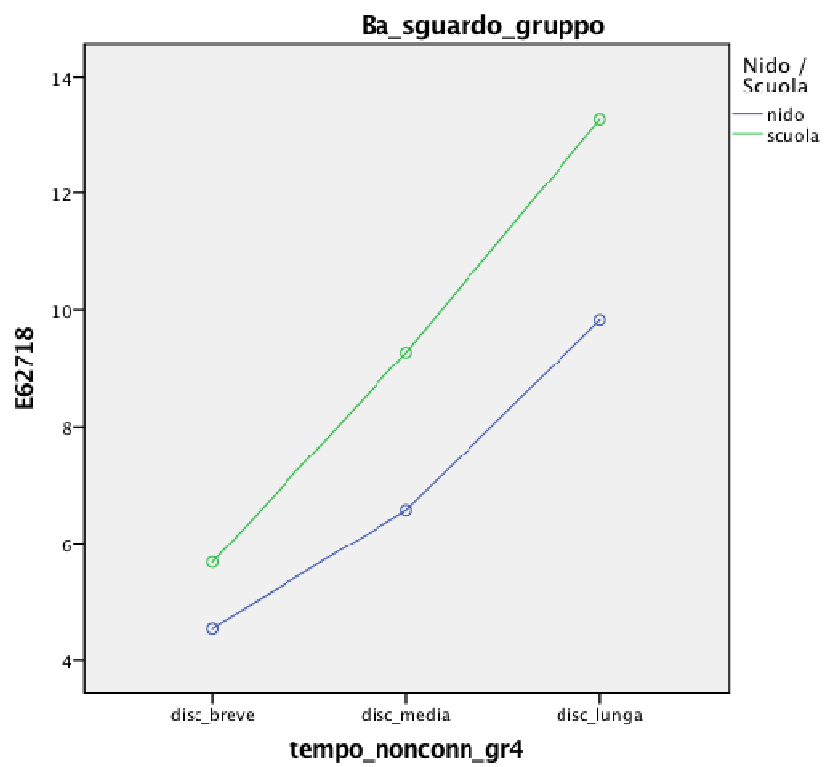
Si ottengono diversi effetti significativi, in primo luogo si evidenzia un effetto principale della variabile tempo di disconnessione significativo per i seguenti indicatori: *ba_fis_gruppo* [$F= 2,97$; $p.<.05$]; *ba_sguardo_gruppo* [$F= 24,91$; $p.<.001$]; *ba_sguardo_adulto* [$F= 13,32$; $p.<.001$]; *ba_fis_adulto* [$F= 4,70$; $p.<.01$]. La tabella delle statistiche descrittive (Tab. 3.14) e i grafici (Graf. 3.16; Graf. 3.17; Graf. 3.18; Graf. 3.19; Graf. 3.20; Graf. 3.21; Graf. 3.22; Graf. 3.23) evidenziano la direzione di queste significatività: si registra un numero maggiore di approcci fisici e di sguardo del bambino verso il gruppo e verso l'adulto negli episodi del gruppo 4, vale a dire quelli che presentano un tempo di disconnessione più lungo.

	Gr2_disc_breve		Gr3_disc_media		Gr4_disc_lunga	
	M	DS	M	DS	M	DS
Ba_fis_gruppo	1,77	2,15	2,77	3,78	3,30	2,94
Ba_sguardo_gruppo	5,10	3,11	8,02	4,75	11,51	5,83
Ba_verb_gruppo	0,19	0,48	0,33	0,72	0,49	0,93
Ba_verb_fis_gruppo	0,21	1,10	0,14	0,42	0,02	0,14
Ba_fis_adulto	0,56	0,99	0,92	1,59	1,55	2,20
Ba_sguardo_adulto	3,67	3,53	5,65	5,01	9,00	6,97
Ba_verb_adulto	0,25	0,68	0,56	0,92	0,57	1,03
Ba_verb_fis_adulto	0,04	0,19	0,09	0,28	0,06	0,32

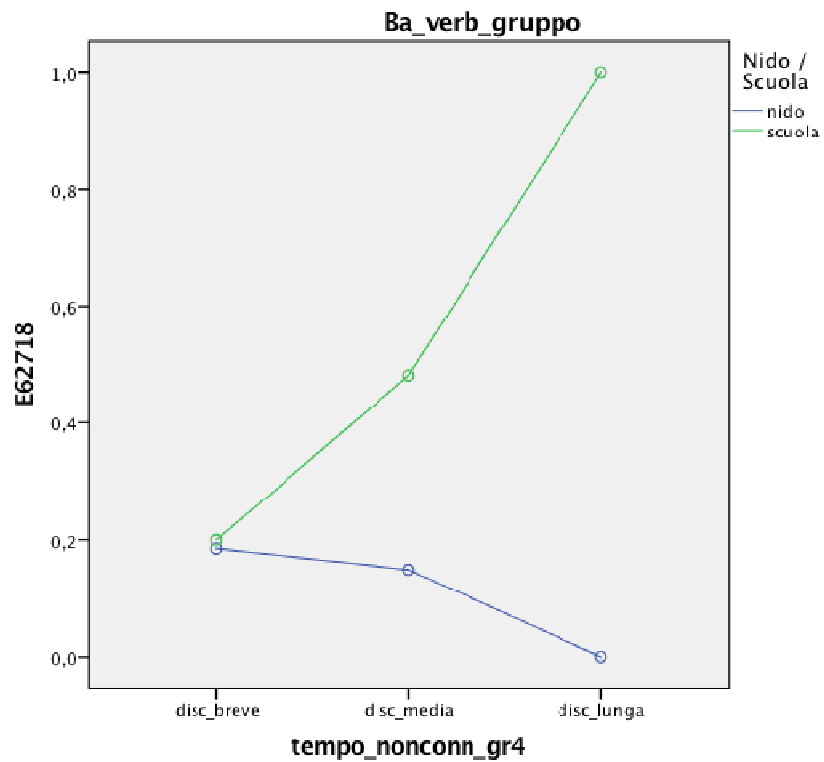
Tab. 3.14 Analisi multivariata con il tempo di disconnessione



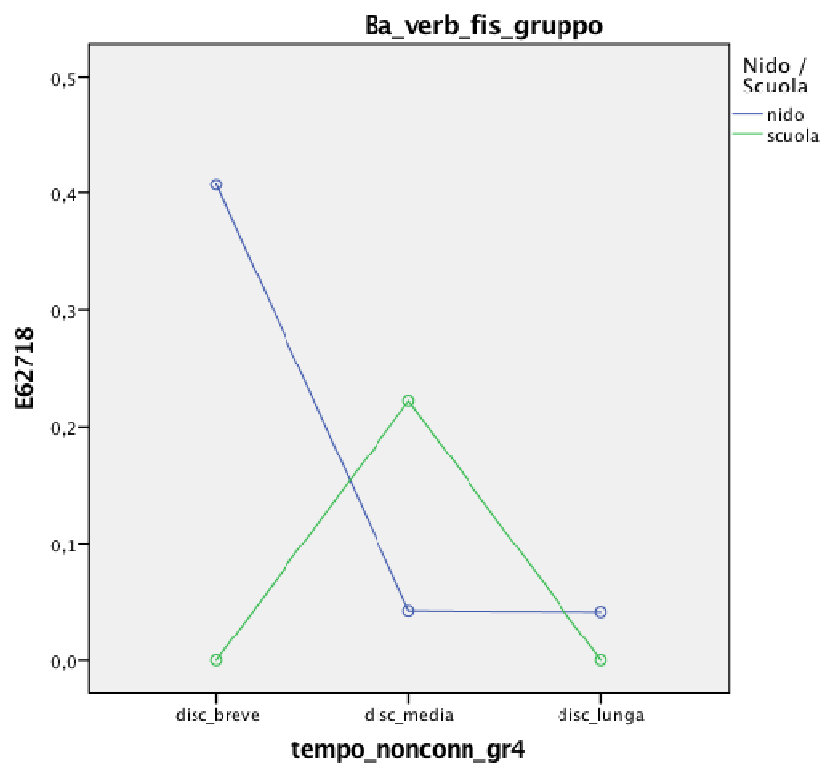
Graf. 3.16 Indice del contatto fisico del bambino non connesso verso il gruppo



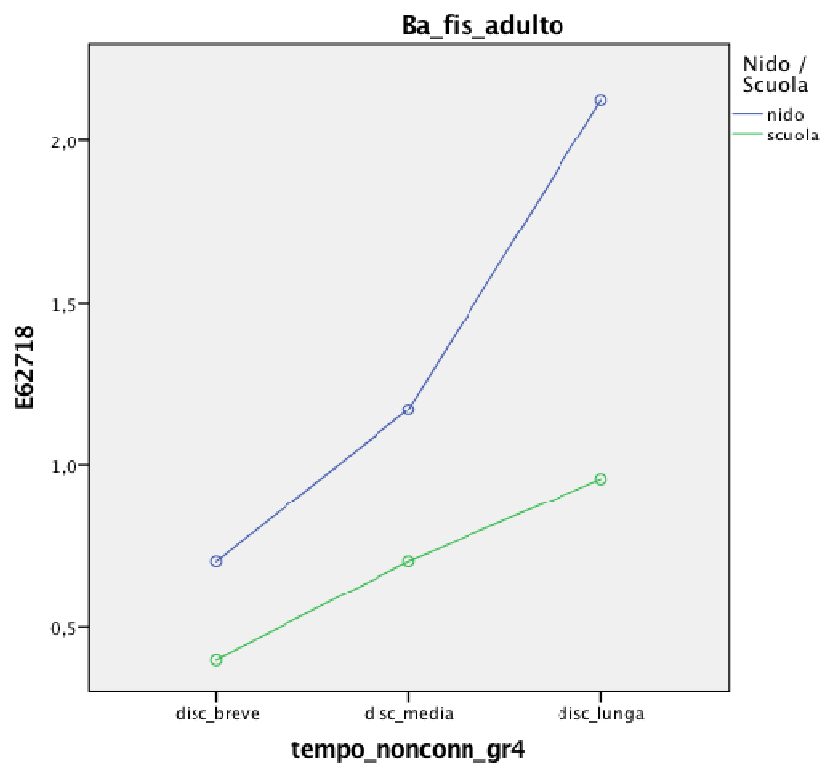
Graf. 3.17 Indice dello sguardo del bambino non connesso verso il gruppo



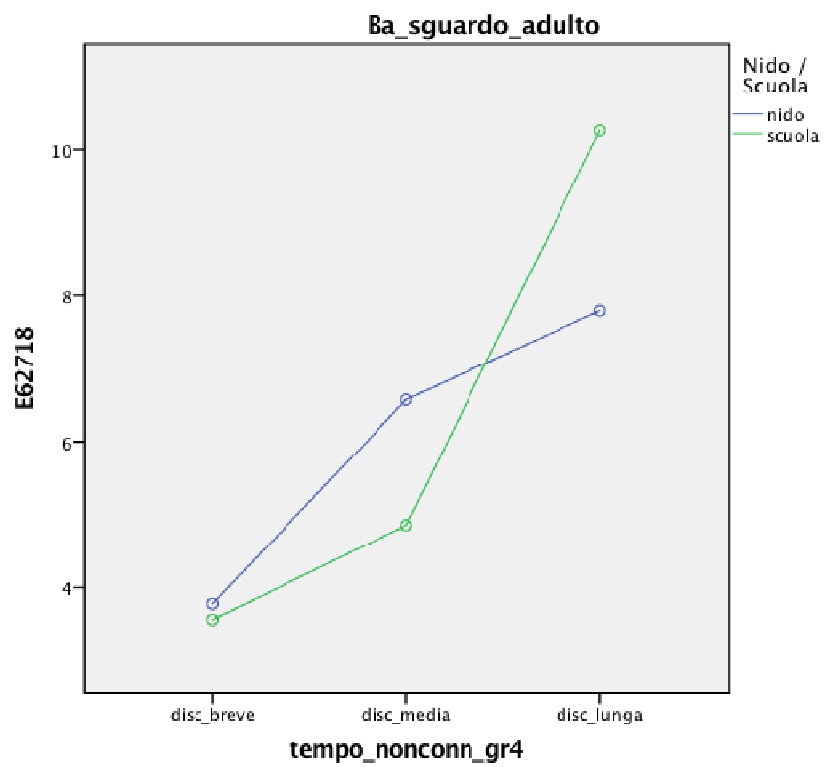
Graf. 3.18 Indice del comportamento verbale del bambino non connesso verso il gruppo



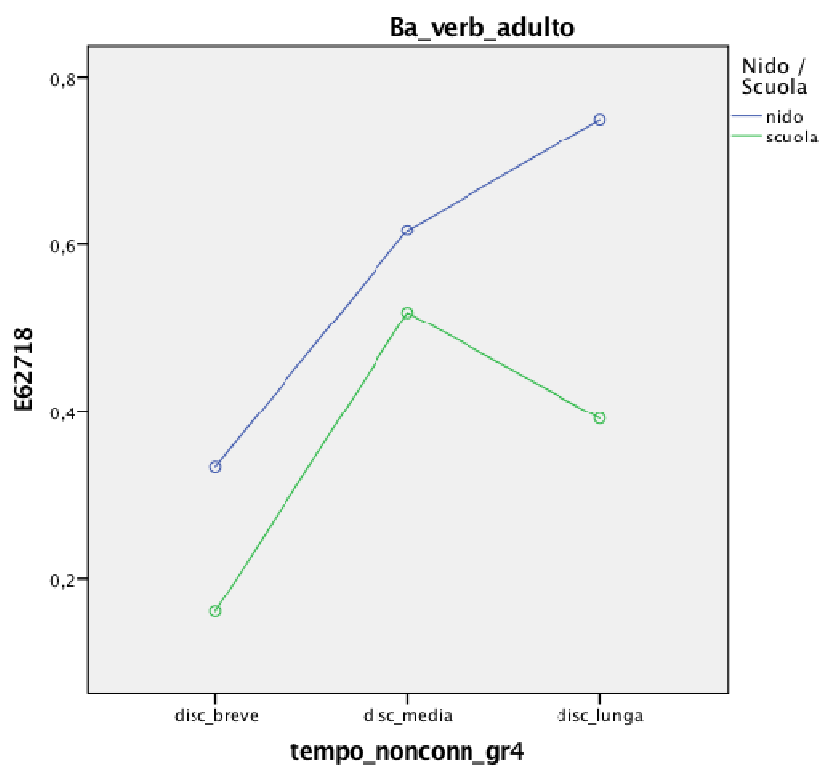
Graf. 3.19 Indice del comportamento (verbale e non) del bambino non connesso verso il gruppo



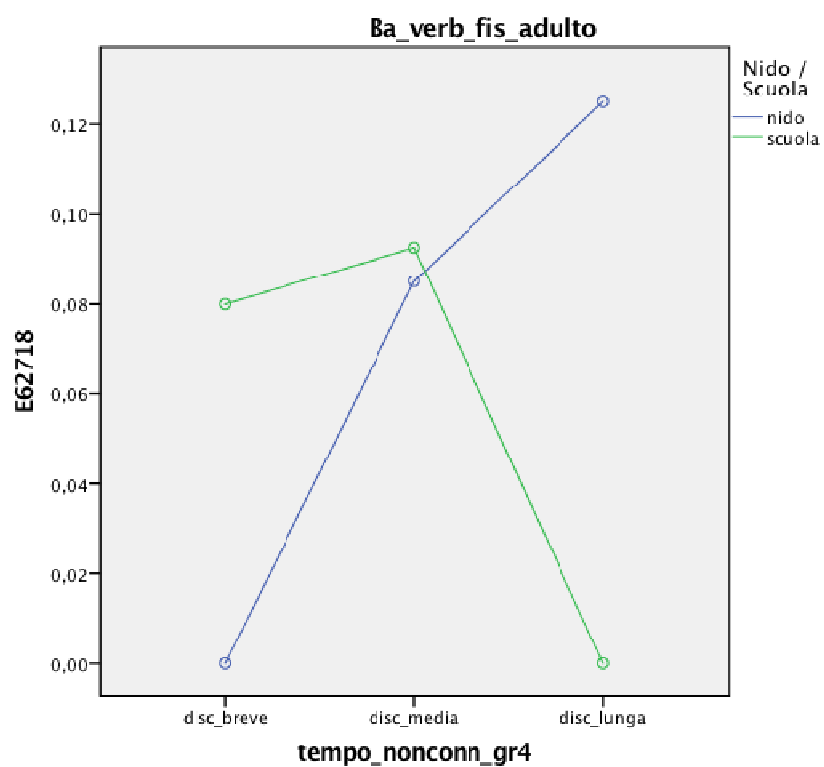
Graf. 3.20 Indice del contatto fisico del bambino non connesso verso l'adulto



Graf. 3.21 Indice dello sguardo del bambino non connesso verso l'adulto



Graf. 3.22 Indice del comportamento verbale del bambino non connesso verso l'adulto



Graf. 3.23 Indice del comportamento (verbale e non) del bambino non connesso verso l'adulto

Dall'analisi emerge inoltre anche una significatività della variabile tipologia di scuola sui seguenti indicatori: *ba_sguardo_gruppo* [$F= 12,70$; $p.<.001$]; *ba_verb_gruppo* [$F= 19,48$; $p.<.001$]; *ba_fis_adulto* [$F= 7,14$; $p.<.01$]. La tabella delle statistiche descrittive (Tab. 3.12) e i grafici (Graf. 3.16; Graf. 3.17; Graf. 3.18; Graf. 3.19; Graf. 3.20; Graf. 3.21; Graf. 3.22; Graf. 3.23) mostrano che l'approccio verbale e lo sguardo verso il gruppo caratterizzano maggiormente gli episodi di non connessione nel contesto della scuola dell'infanzia, mentre l'approccio fisico verso l'adulto da parte del bambino non connesso sono più frequenti nel nido rispetto alla scuola dell'infanzia.

Infine l'analisi multivariata evidenzia altresì alcuni effetti significativi dell'interazione delle due variabili dipendenti, *tempo di disconnessione per tipo di scuola*, sui seguenti indicatori: *ba_verb_gruppo* [$F= 6,79$; $p.<.001$]; *ba_verb_fis_gruppo* [$F= 3,64$; $p.<.05$]. La tabella delle statistiche descrittive (Tab. 3.12) e i grafici (Graf. 3.16; Graf. 3.17; Graf. 3.18; Graf. 3.19; Graf. 3.20; Graf. 3.21; Graf. 3.22; Graf. 3.23) indicano che mentre nel contesto della scuola dell'infanzia l'approccio verbale e verbale e fisico del bambino non connesso verso il gruppo aumenta con il tempo di disconnessione, raggiungendo valori massimi nel gruppo 4, nel contesto nido sembra evidenziarsi una direzione opposta, vale a dire questi tentativi da parte del bambino non connesso verso il gruppo tendono a diminuire negli episodi di disconnessione di durata più lunga.

Successivamente, per verificare se vi fossero differenze in rapporto al tipo di attività educativa osservata, è stata fatta un'analisi multivariata con variabile indipendente il tipo di *attività educativa* e come variabile dipendente tutti gli indicatori del comportamento del bambino non connesso verso il gruppo e l'adulto. Emergono alcune differenze significative per *ba_fis_gruppo* [$F= 25,62$; $p.<.001$]; *ba_sguardo_adulto* [$F= 25,68$; $p.<.001$]; *ba_verb_adulto* [$F= 4,03$; $p.<.05$]. La tabella delle statistiche descrittive (Tab. 3.15) evidenziano come l'approccio fisico verso il gruppo da parte del bambino non connesso compare maggiormente nell'attività libera rispetto alle altre, mentre lo sguardo e il contatto verbale verso l'adulto vengono messi in atto dal bambino non connesso maggiormente nell'attività strutturata e in misura minore nell'attività libera.

	Frutta		Attività libera		Attività strutturata	
	M	DS	M	DS	M	DS
Ba_fis_gruppo	1,02	1,34	4,84	4,52	2,13	2,19
Ba_sguardo_gruppo	8,86	4,98	7,78	4,88	7,84	5,42

Ba_verb_gruppo	0,29	0,70	0,48	0,84	0,25	0,66
Ba_verb_fis_gruppo	0,14	0,98	0,21	0,64	0,08	0,34
Ba_fis_adulto	0,59	0,89	1,05	1,80	1,14	1,87
Ba_sguardo_adulto	6,47	4,06	2,12	2,75	8,04	6,31
Ba_verb_adulto	0,49	0,96	0,22	0,67	0,65	0,95
Ba_verb_fis_adulto	0,06	0,23	0,10	0,36	0,05	0,22

Tab. 3.15 Analisi multivariata con variabile indipendente il tipo di attività educativa

ESPRESSIVITA' EMOTIVA DEL BAMBINO NON CONNESSO

La tabella (*Tab. 3.16*) mostra le statistiche descrittive delle categorie di analisi relativa all'espressività emotiva del bambino non connesso: *ESPRESS_pos*; *ESPRESS_neu*..

Dalle medie si evince che negli episodi di non connessione i bambini non connessi esprimono per buona parte del tempo emozioni neutre, e per la metà del tempo emozioni positive.

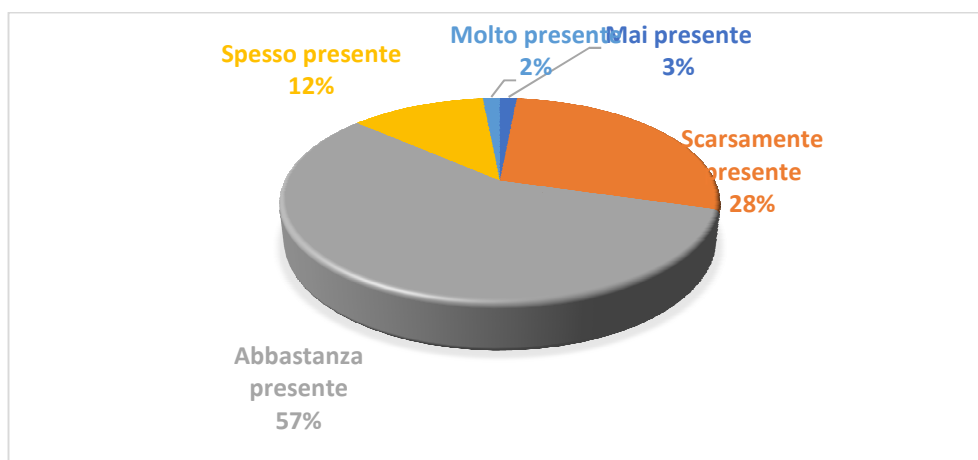
	ESPRESSIVITA'		RANGE
	M	DS	
ESPRESS_pos	2,84	0,70	1-5
ESPRESS_neu	3,60	0,87	1-5

Tab. 3.16 Statistiche descrittive dell'espressività emotiva

Mentre le tabelle (*Tab. 3.17*; *Tab. 3.18*) e i grafici (*Graf. 3.24*; *Graf. 3.25*) indicano la distribuzione dell'espressività positiva e neutra negli episodi di disconnessione.

ESPRESS_pos			
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Mai presente (1)	3	1,4	1,5
Scarsamente presente (2)	56	26,3	28,0
Abbastanza presente (3)	114	53,5	57,0
Spesso presente (4)	24	11,3	12,0
Molto presente (5)	3	1,4	1,5
Tot	200	93,9	100,0

Tab. 3.17 Espressività positiva

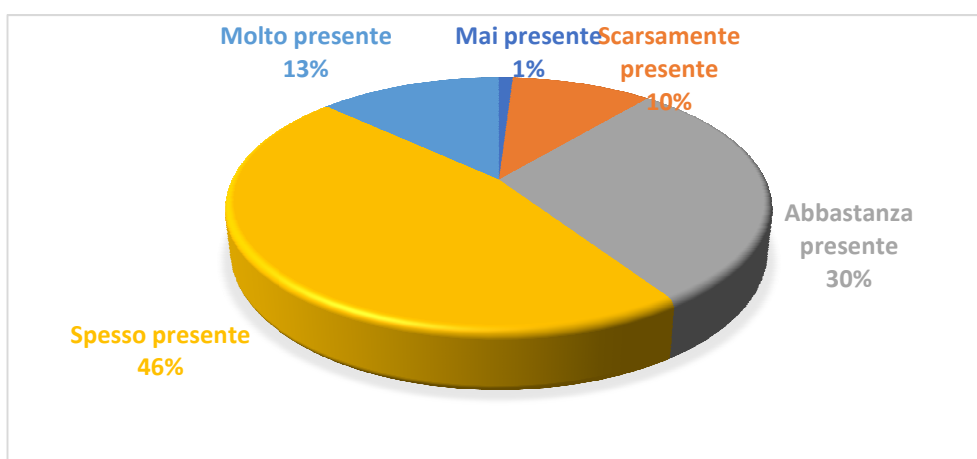


Graf. 3.24 Espressività positiva

ESPRESS_neu			
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Mai presente (1)	2	,9	1,0
Scarsamente presente (2)	20	9,4	10,1
Abbastanza presente (3)	59	27,7	29,6

Spesso presente (4)	92	43,2	46,2
Molto presente (5)	26	12,2	13,1
Tot	199	93,4	100,0

Tab. 3.18 Espressività neutra



Graf. 3.25 Espressività neutra

In generale, un confronto tra questi due indicatori, attraverso il T-test per gruppi appaiati, evidenzia una maggiore presenza delle emozioni neutre rispetto a quelle positive. [$T_{(198)} = -7,72$; $p < .001$].

Dai dati si evince che nel 57 % degli episodi di non connessione, il bambino non connesso esprime abbastanza espressioni positive, e nel 28 % degli episodi espressioni scarsamente positive e solo nel 12% degli episodi mostra espressioni spesso positive.

Rispetto alle emozioni neutre, si evidenzia come nel 46% degli episodi di disconnessione il bambino mostri spesso un'espressività neutra, e nel 30% degli episodi un'espressività abbastanza neutra.

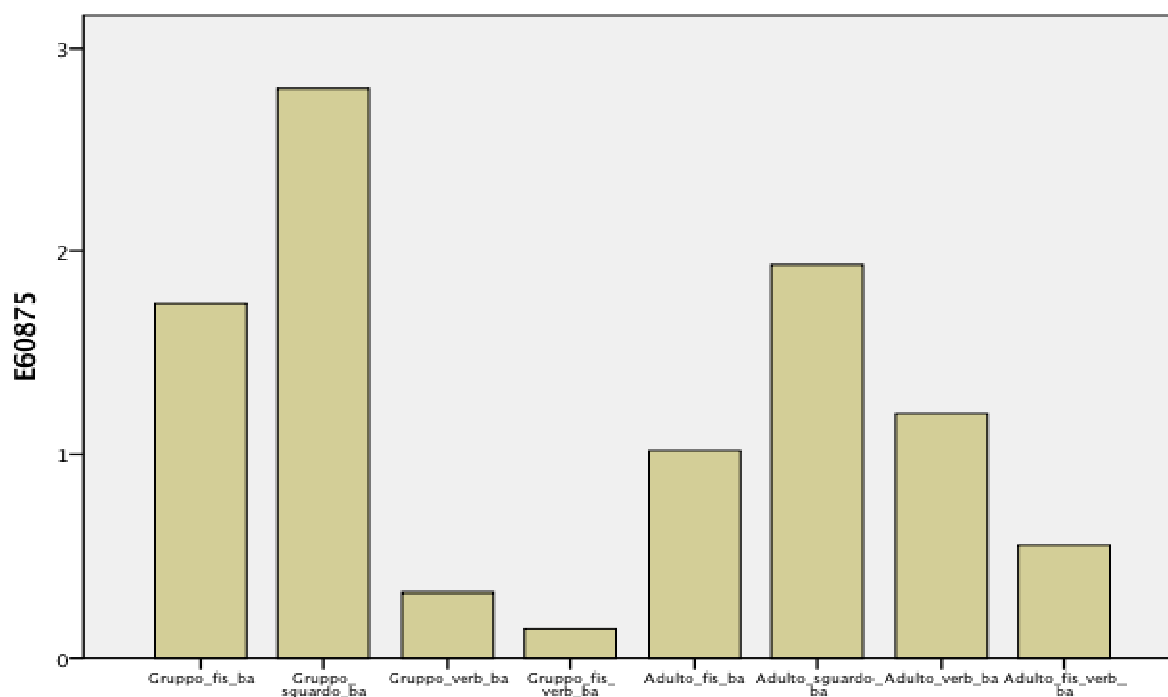
L'analisi multivariata con variabili indipendenti il *tempo di disconnessione* e il *tipo di scuola* non evidenzia effetti significativi sugli indicatori di espressività del bambino non connesso.

COMPORTAMENTO DEL GRUPPO E DELL'ADULTO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO

Nella tabella (*Tab. 3.19*) e nel grafico (*Graf. 3.26*) sono riportate le statistiche descrittive degli indici rilevati rispetto al comportamento del gruppo e dell'adulto verso il bambino non connesso: *gruppo_fis_ba*; *gruppo_sguardo_ba*; *gruppo_verb_ba*; *gruppo_fis_verb_ba*; *adulto_fis_ba*; *adulto_sguardo_ba*; *adulto_verb_ba*; *adulto_fis_verb_ba*.

	Minimo	Massimo	M	DS
Gruppo_fis_ba	0	9	1,74	1,80
Gruppo_sguardo_ba	0	9	2,80	2,06
Gruppo_verb_ba	0	4	0,33	0,74
Gruppo_fis_verb_ba	0	4	0,15	0,50
Adulto_fis_ba	0	8	1,02	1,48
Adulto_sguardo_ba	0	15	1,93	2,38
Adulto_verb_ba	0	6	1,21	1,44
Adulto_fis_verb_ba	0	5	0,56	0,93

Tab. 3.19 Statistiche descrittive del comportamento del gruppo e dell'adulto verso il bambino non connesso



Graf. 3.26 Comportamenti del gruppo e dell'adulto verso il bambino non connesso

Dalla distribuzione delle medie si evince come lo sguardo sia il canale preferenziale attraverso il quale il gruppo e l'adulto si avvicinano al bambino non connesso. Per quanto riguarda il gruppo dei bambini si nota inoltre, come anche il contatto fisico sia un canale comunicativo piuttosto presente nell'approccio al bambino non connesso, mentre meno utilizzato è il canale verbale. L'adulto invece utilizza, accanto allo sguardo e all'approccio fisico anche quello verbale.

In generale, emerge come gli approcci dell'adulto verso il bambino non connesso siano poco frequenti e sicuramente meno presenti rispetto a quelli del gruppo al bambino.

Confrontando, attraverso un'analisi non parametrica per gruppi dipendenti (test di Wilcoxon) gli approcci del bambino non connesso verso il gruppo e quelli del gruppo verso il bambino, emerge come questi ultimi siano significativamente meno presenti rispetto a quelli messi in atto dal bambino ($Z = -11,02$; $p < .001$); similmente dal confronto tra gli approcci del bambino non connesso verso l'adulto e quelli che l'adulto mette in atto verso il bambino, si evince che gli approcci dell'adulto sono significativamente meno presenti rispetto a quelli del bambino verso di lui.

IL GRUPPO

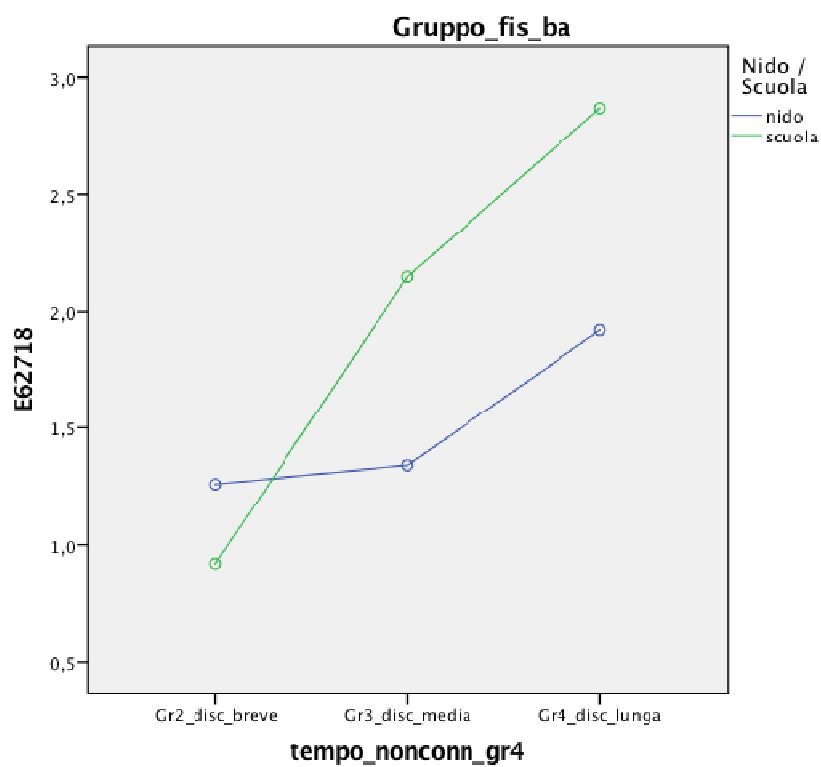
Anche per questi indicatori è stata realizzata un'analisi multivariata con gli indicatori come variabili dipendenti e il *tempo di disconnessione* e il *tipo di scuola* come variabili indipendenti.

L'analisi per quanto riguarda il gruppo evidenzia un effetto significativo del *tempo di disconnessione* per i seguenti indici: *gruppo_fis_ba* [$F= 7,03$; $p.<.001$]; *gruppo_sguardo_ba* [$F= 7,78$; $p.<.001$]; *gruppo_verb_ba* [$F= 3,13$; $p.<.05$].

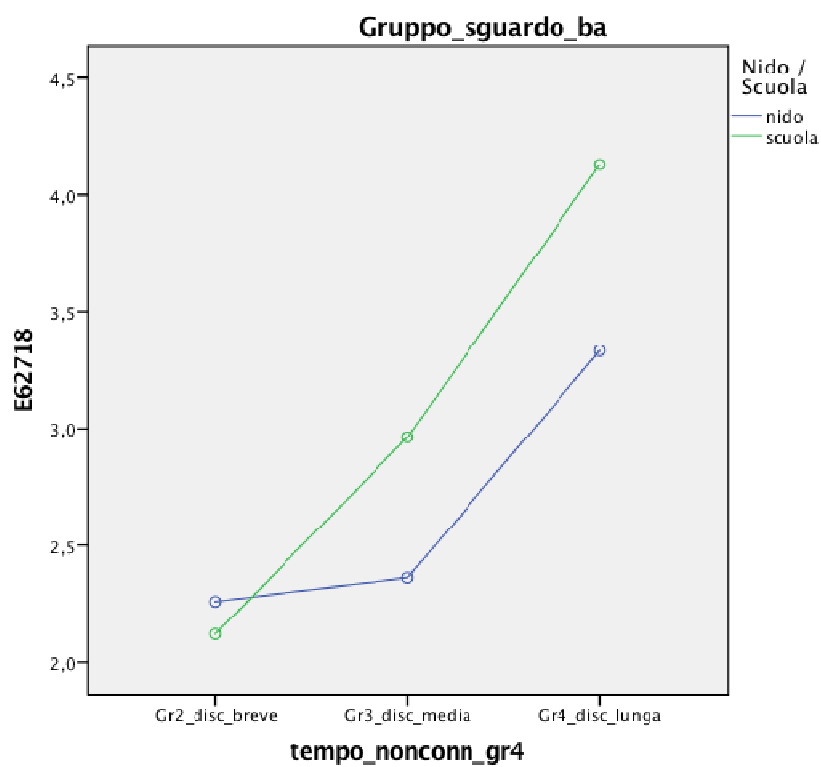
In particolare dalla tabella delle statistiche descrittive (*Tab. 3.20*) e dai grafici (*Graf. 3.27*; *Graf. 3.28*; *Graf. 3.29*) si evince come gli approcci del gruppo verso il bambino non connesso mediati sia dallo sguardo che dal canale verbale e fisico aumentano con l'aumentare del tempo di disconnessione, raggiungendo la frequenza maggiore nel gruppo 4.

	Gr2_disc_breve		Gr3_disc_media		Gr4_disc_lunga	
	M	DS	M	DS	M	DS
Gruppo_fis_ba	1,10	1,27	1,77	1,89	2,38	1,89
Gruppo_sguardo_ba	2,19	1,73	2,68	1,88	3,72	2,46
Gruppo_verb_ba	0,13	0,39	0,35	0,81	0,49	0,83
Gruppo_fis_verb_ba	0,19	0,59	0,10	0,36	0,19	0,64

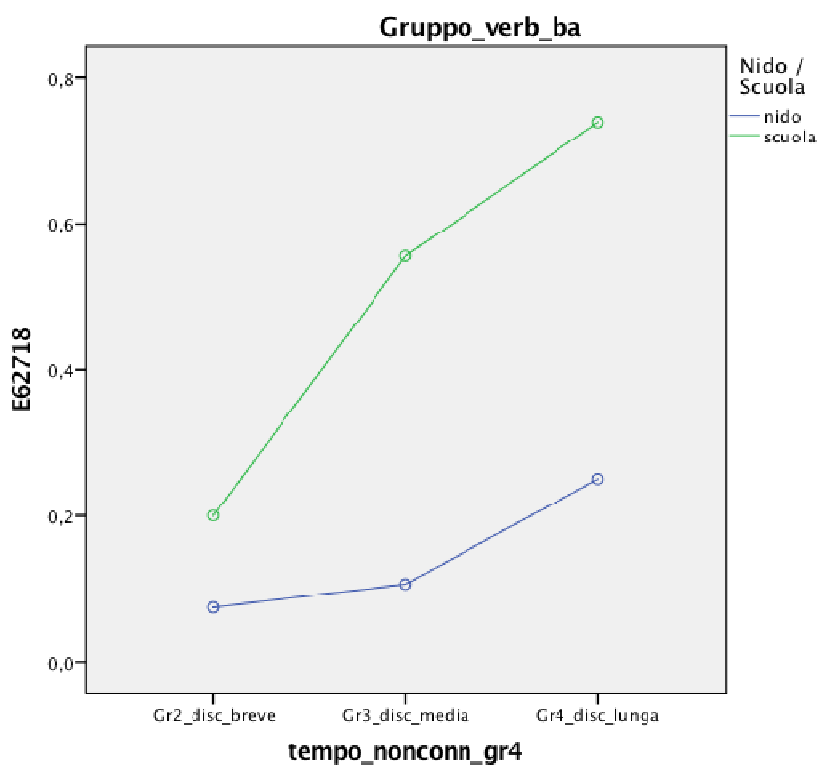
Tab. 3.20 Analisi multivariata con variabile indipendente il tempo di disconnessione



Graf. 3.27 Indice del contatto fisico del gruppo verso il bambino non connesso



Graf. 3.28 Indice dello sguardo del gruppo verso il bambino non connesso



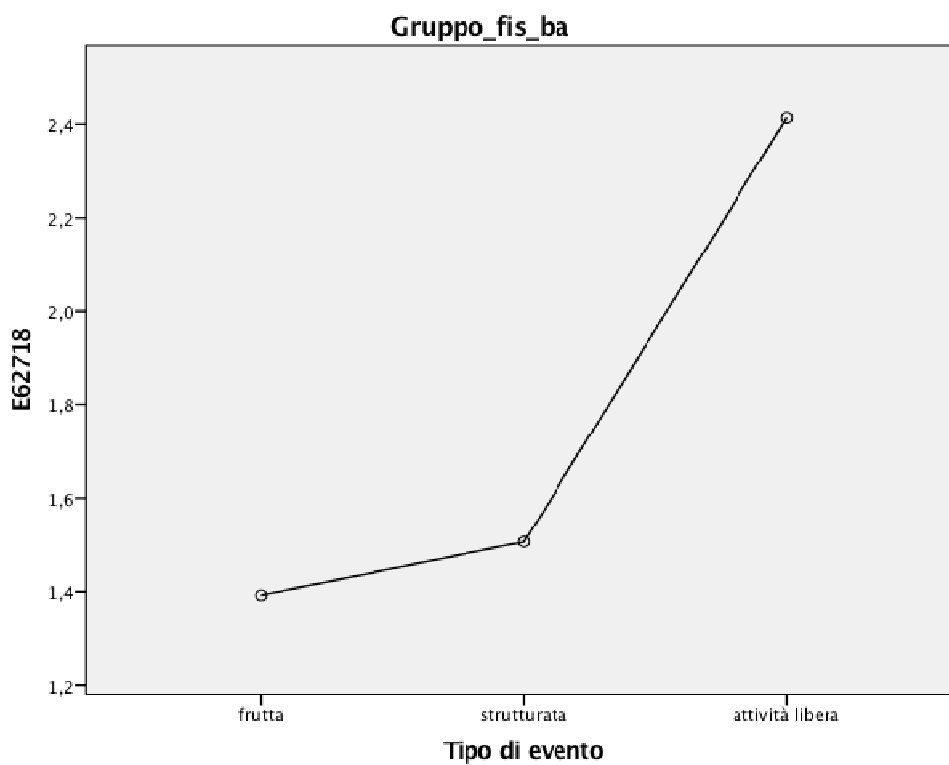
Graf. 3.29 Indice del comportamento verbale del gruppo verso il bambino non connesso

L'analisi evidenzia inoltre un effetto principale significativo della variabile tipo di scuola, dal quale si evidenzia (*Graf. 3.29*) come l'approccio verbale del gruppo al bambino (*gruppo_verb_ba*) sia maggiormente presente nel contesto della scuola dell'infanzia rispetto al nido [$F= 11,03$; $p.<.001$]. Non si registrano effetti significativi dell'interazione *tempo di disconnessione per tipo di scuola*.

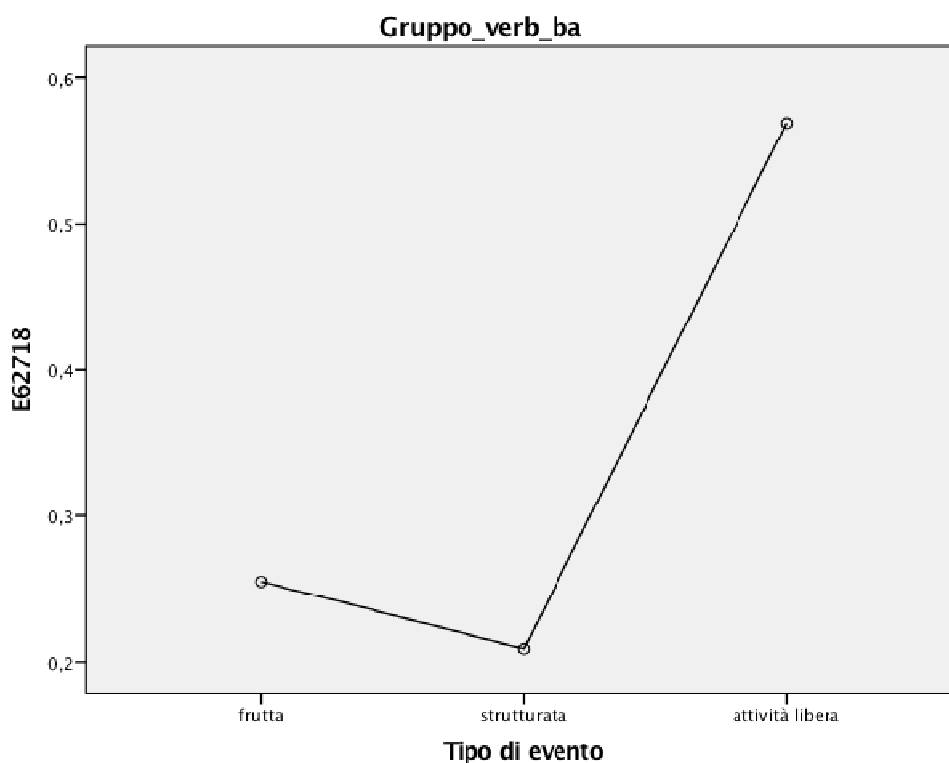
Come per gli altri indicatori al fine di verificare le differenze in relazione all'attività educativa, si è proceduto con un'analisi multivariata con la *tipologia di attività educativa* come variabile indipendente e gli indicatori del gruppo come variabili dipendenti. Emerge un effetto principale significativo per *gruppo_fis_ba* [$F= 6,04$; $p.<.01$]; *gruppo_verb_ba* [$F= 4,62$; $p.<.05$]. Dai grafici (*Graf. 3.30*; *Graf. 3.31*) e dalle tabelle delle statistiche descrittive (*Tab. 3.21*) si può notare come l'approccio fisico e verbale da parte del gruppo al bambino non connesso siano più frequenti nell'attività libera rispetto all'attività strutturata e a quella della frutta.

	Frutta		Attività libera		Attività strutturata	
	M	DS	M	DS	M	DS
Gruppo_fis_ba	1,39	1,71	2,41	2,12	1,51	1,51
Gruppo_sguardo_ba	2,86	2,09	2,88	2,08	2,71	2,05
Gruppo_verb_ba	0,25	0,62	0,57	1,06	0,21	0,48
Gruppo_fis_verb_ba	0,20	0,69	0,19	0,57	0,09	0,28

Tab. 3.21 Analisi multivariata con la tipologia di attività educativa



Graf. 3.30 Indice del contatto fisico del gruppo verso il bambino non connesso secondo il tipo di evento



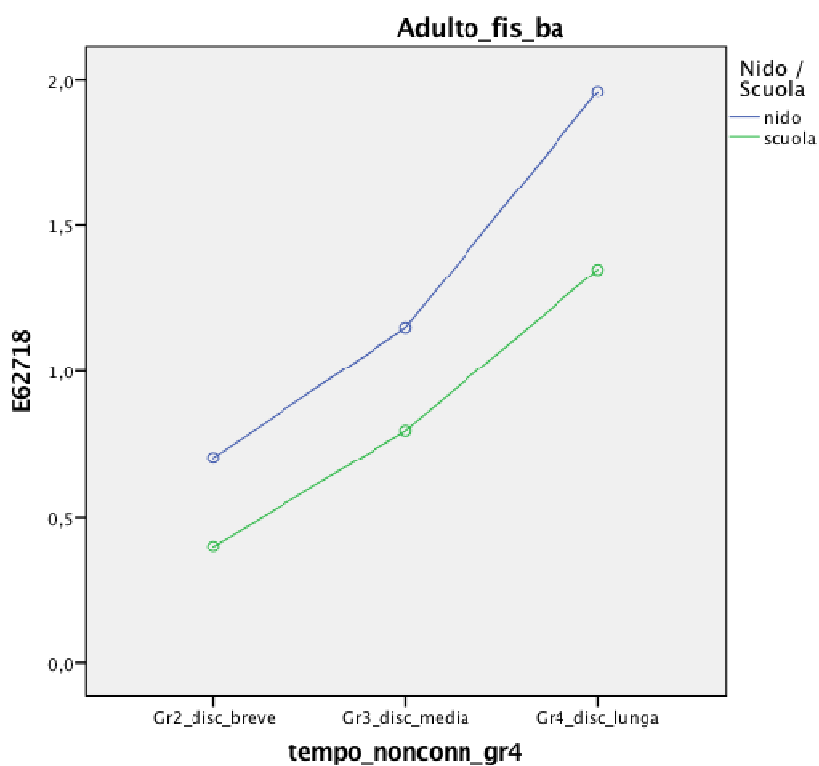
Graf. 3.31 Indice del comportamento verbale del gruppo verso il bambino non connesso secondo il tipo di evento

L'ADULTO

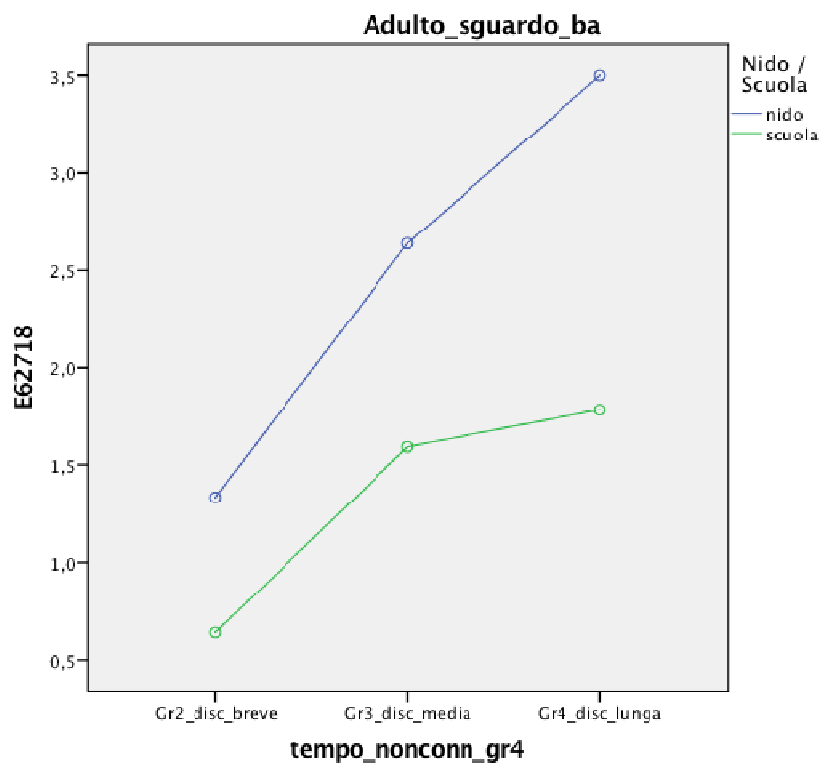
Rispetto alle categorie di analisi relativamente al comportamento dell'adulto verso il bambino non connesso l'analisi multivariata con il *tempo di disconnessione* e il *tipo di scuola* come variabili indipendenti evidenzia un effetto principale significativo del *tempo di disconnessione* su tutti gli indici dell'adulto: *adulto_fis_ba* [$F= 7,37$; $p.<.001$]; *adulto_sguardo_ba* [$F= 7,17$; $p.<.001$]; *adulto_verb_ba* [$F= 7,33$; $p.<.001$]; *adulto_fis_verb_ba* [$F= 5,00$; $p.<.01$]. In particolare la tabella delle medie (Tab. 3.22) e i grafici (Graf. 3.32; Graf. 3.33; Graf. 3.34; Graf. 3.35), evidenziano che gli approcci dell'adulto verso il bambino non connesso mediati dal linguaggio, dallo sguardo, e dal contatto fisico aumentano con il tempo di disconnessione, raggiungendo valori più elevati nel gruppo 4.

	Gr2_disc_breve		Gr3_disc_media		Gr4_disc_lunga	
	M	DS	M	DS	M	DS
Adulto_fis_ba	0,56	0,85	0,96	1,41	1,66	1,93
Adulto_sguardo_ba	1,00	1,62	2,08	2,12	2,66	3,21
Adulto_verb_ba	0,67	0,98	1,24	1,36	1,72	1,80
Adulto_fis_verb_ba	0,25	0,59	0,60	0,97	0,81	1,09

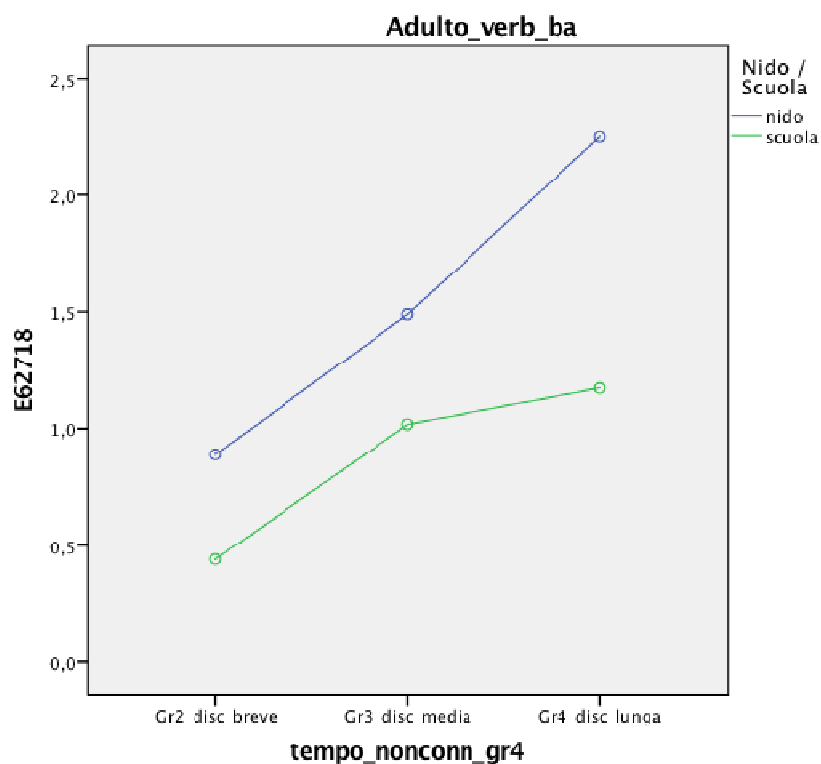
Tab. 3.22 Analisi multivariata con variabile indipendente il tempo di disconnessione



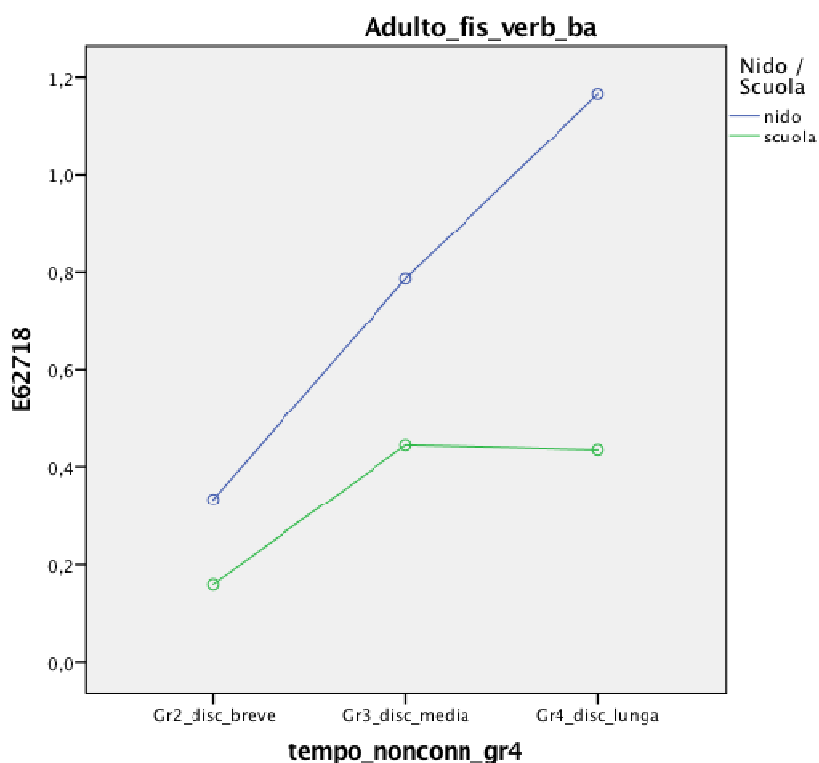
Graf. 3.32 Indice del contatto fisico dell'adulto verso il bambino non connesso



Graf. 3.33 Indice dello sguardo dell'adulto verso il bambino non connesso



Graf. 3.34 Indice del comportamento verbale dell'adulto verso il bambino non connesso



Graf.3.35 Indice del comportamento (verbale e non) dell'adulto verso il bambino non connesso

L'analisi evidenzia, altresì, come sia significativo anche l'effetto della variabile tipo di scuola su tutti gli indici, *adulto_fis_ba* [$F= 3,84$; $p.<.05$]; *adulto_sguardo_ba* [$F= 11,57$; $p.<.001$]; *adulto_verb_ba* [$F= 10,53$; $p.<.001$]; *adulto_fis_verb_ba* [$F= 9,49$; $p.<.01$], evidenziando come gli approcci dell'adulto al bambino non connesso siano più frequenti nel contesto nido rispetto a quello della scuola dell'infanzia (*Graf. 3.32*; *Graf. 3.33*; *Graf. 3.34*; *Graf. 3.35*). L'analisi non evidenzia effetti significativi dell'interazione tra le due variabili.

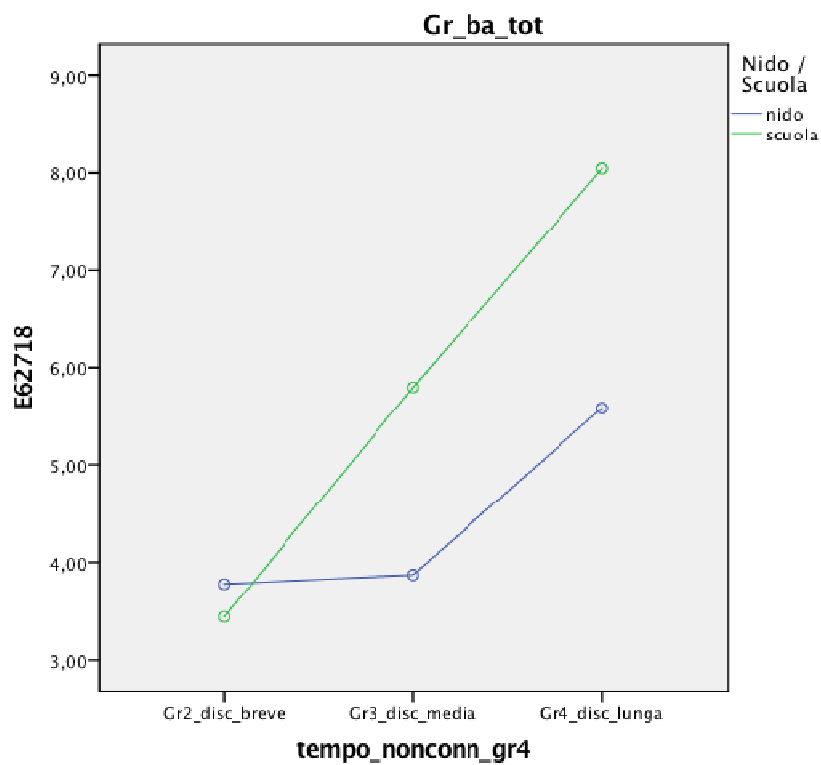
Anche per questa categoria è stata fatta una analisi multivariata con variabile indipendente la tipologia di attività educativa, dalla quale emerge un effetto significativo su tutti gli indici, *adulto_fis_ba* [$F= 11,82$; $p.<.001$]; *adulto_sguardo_ba* [$F= 11,01$; $p.<.001$]; *adulto_verb_ba* [$F= 6,45$; $p.<.01$]; *adulto_fis_verb_ba* [$F= 3,04$; $p.<.05$], indicando come l'approccio dell'adulto al bambino non connesso tenda ad essere meno presente nell'attività libera (*Tab. 3.23*).

	Frutta		Attività libera		Attività strutturata	
	M	DS	M	DS	M	DS
Adulto_fis_ba	1,82	1,91	0,57	1,11	0,86	1,24
Adulto_sguardo_ba	2,90	3,23	0,88	1,21	2,07	2,13
Adulto_verb_ba	1,59	1,73	0,67	1,23	1,33	1,29
Adulto_fis_verb_ba	0,78	1,04	0,34	0,87	0,57	0,89

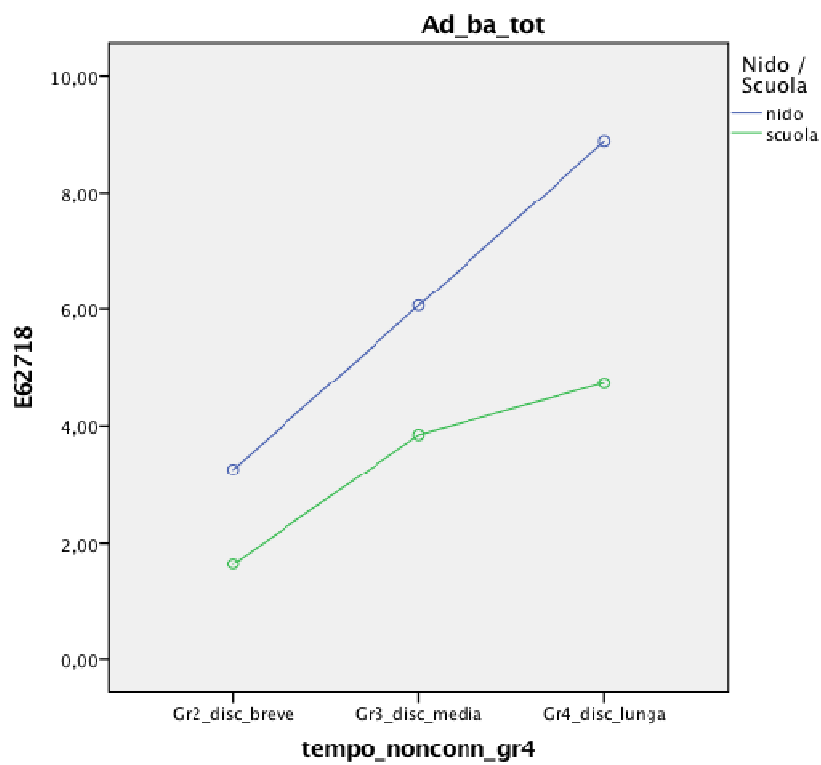
Tab. 3.23 *Analisi multivariata con variabile indipendente la tipologia di attività educativa*

Infine, costruendo due indicatori globali, rispettivamente dei comportamenti del gruppo (*gr_ba_tot*) e dell'adulto (*ad_ba_tot*) derivati dalla sommatoria di tutte le categorie rilevate, e computando un'analisi multivariata con le variabili indipendenti il *tempo di disconnessione* e il *tipo di scuola*, emergono significatività sia rispetto ad entrambi gli indici per il tempo di disconnessione (*gr_ba_tot* [F= 10,80; p.<.001]; *ad_ba_tot* [F= 12,88; p.<.001]) che per il tipo di scuola (*gr_ba_tot* [F= 6,79; p.<.01]; *ad_ba_tot* [F= 16,94; p.<.001]).

I grafici (*Graf. 3.36; Graf. 3.37*) evidenziano come entrambi gli approcci siano più frequenti negli episodi di disconnessione maggiore e come quelli del gruppo siano più presenti nella scuola dell'infanzia, mentre quelli dell'adulto nel conteso del nido (*Graf. 3.36; Graf. 3.37*).

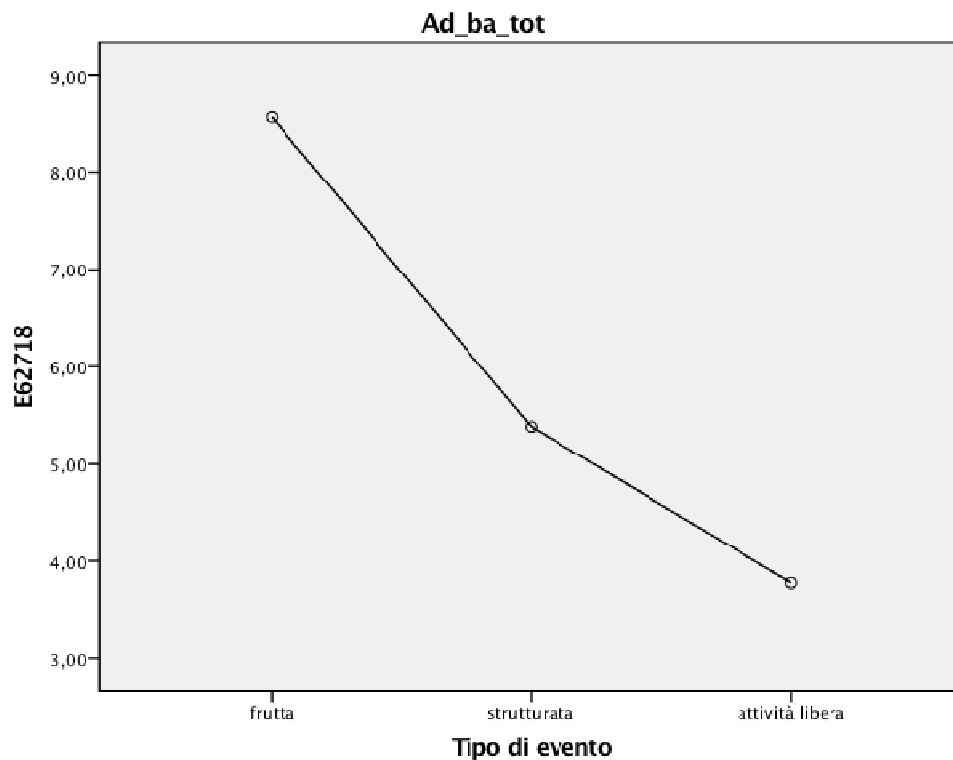


Graf. 3.36 Indice totale del comportamento del gruppo verso il bambino non connesso



Graf. 3.37 Indice totale del comportamento dell'adulto verso il bambino non connesso

L'analisi multivariata con variabile indipendente la *tipologia di attività* su questi indicatori globali evidenzia come, mentre gli approcci del gruppo sembrano non differenziarsi tra le diverse attività, quelli dell'adulto sono meno frequenti nell'attività libera e più frequenti in quella della frutta (ad_ba_tot [$F= 6,38$; $p.<.01$]), (*Graf. 3.38*).

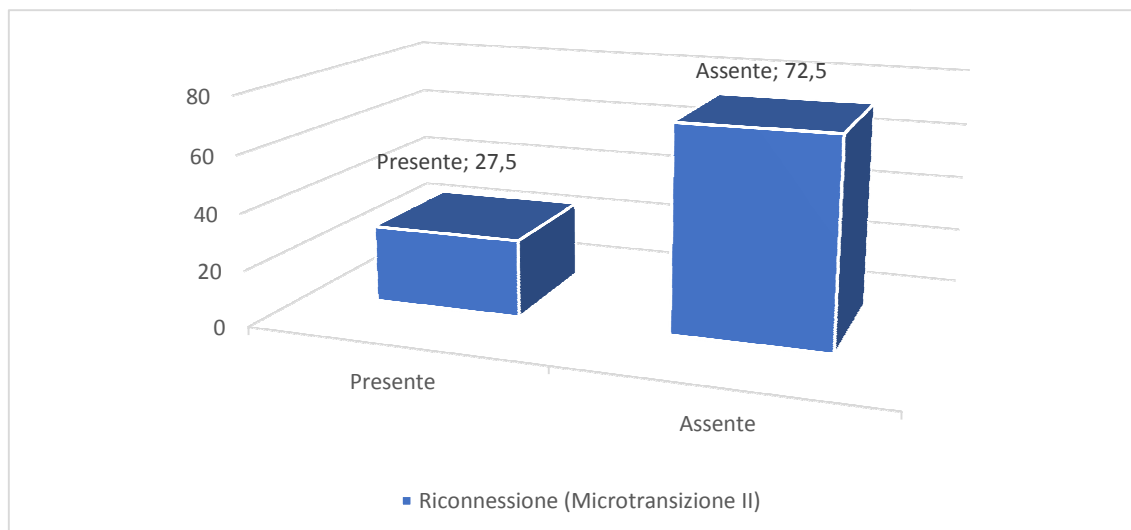


Graf. 3.38 Indice totale del comportamento dell'adulto verso il bambino non connesso secondo la tipologia di attività educativa

3.3.3.4 Microtransizione: “La riconnessione”

La seconda microtransizione (definita “una nuova connessione”) è il momento di cambiamento dalla Configurazione di non connessione a una nuova Configurazione inclusiva. Non è presente in tutti i casi: può succedere infatti che la riconnessione non avvenga e che la video-osservazione finisca nello stato della Configurazione di non connessione, senza cioè tornare a una Configurazione inclusiva.

Nel gruppo di partecipanti analizzato nella presente ricerca, la frequenza della presenza di Microtransizione è del 27,5% (*Graf. 3.39*): infatti, dell'insieme delle osservazioni che presentavano una disconnessione (svincolo in Microtransizione: 200 totali su 213), solo 55 su 200 hanno previsto una riconnessione (Microtransizione).



Graf. 3.39 Presenza di riconnessione

Inoltre analizzando le riconnessioni si evidenzia che avvengono in percentuale simile al nido (47%) e alla scuola dell'infanzia (53%), con una maggiore frequenza nell'attività libera (40%), seguita in ordine da quella strutturata (38%) e dal momento della frutta (22%); infine le riconnessioni riguardano prevalentemente disconnessioni di media durata (54%), seguite da disconnessioni di breve durata (33%), gli episodi di non connessione di durata più lunga presentano una riconnessione solo nel 13% dei casi.

Per verificare se vi fossero delle differenze nelle categorie dello spazio relazionale rilevate nelle configurazioni precedenti in relazione alla presenza di riconnessione, è stata calcolata un'analisi multivariata con variabile indipendente la presenza di riconnessione a due livelli (*presente/assente*) e come variabili dipendenti gli indicatori rilevati nelle configurazioni precedenti.

L'analisi evidenzia alcuni effetti significativi in relazione al *GRUPPO_stab_fless* [$F= 4,56$; $p.<.05$], e *GRUPPO_entr_usc_ADULTO* [$F= 5,75$; $p.<.05$] nella I configurazione; dalla distribuzione delle medie (Tab. 3.24) si evidenzia come la presenza di riconnessione è associata ad una maggiore flessibilità del gruppo e ad una minore mediazione dell'adulto nell'entrata ed uscita dal gruppo.

	Presente riconnessione		Assente riconnessione	
	M	DS	M	DS
GRUPPO_stab_fless	2,15	1,26	1,75	1,13

GRUPPO_b_soli	1,45	0,57	1,37	0,61
GRUPPO_entr_usc_AUTONOMA	3,55	0,84	3,44	0,72
GRUPPO_entr_usc_ADULTO	2,81	0,94	3,19	1,01

Tab. 3.24 Analisi multivariata con variabile indipendente la presenza di riconnessione

Si evidenziano effetti significativi anche per alcuni indicatori della configurazione della non connessione: *ba_fis_gruppo* [$F= 4,42$; $p.<.05$]; *ba_verb_gruppo* [$F= 4,64$; $p.<.05$], *ESPRESS_pos* [$F= 3,13$; $p.<.05$]; *ESPRESS_neu* [$F= 15,79$; $p.<.05$]; dall'analisi delle statistiche descrittive (Tab. 3.25) si evince come gli episodi che esitano in una riconnessione sono caratterizzati nella Configurazione da un numero maggiore di approcci verbali e fisici del bambino non connesso al gruppo, da una minore espressività neutra e una maggiore espressività positiva.

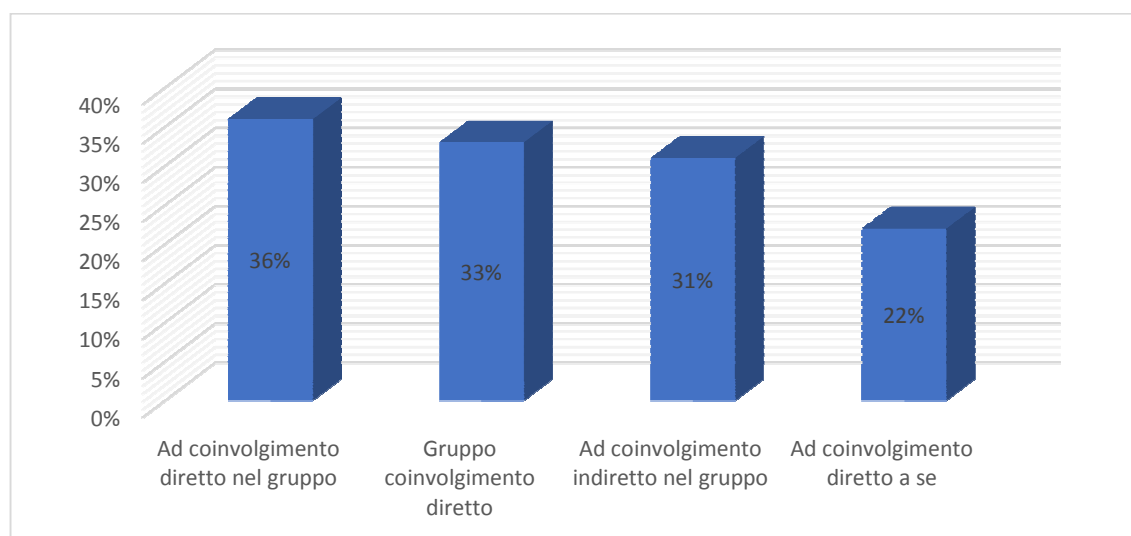
	Presente riconnessione		Assente riconnessione	
	M	DS	M	DS
Ba_fis_gruppo	3,42	3,17	2,34	3,26
Ba_verb_gruppo	0,51	0,90	0,26	0,64
ESPRESS_pos	2,98	0,78	2,79	0,66
ESPRESS_neu	3,22	0,85	3,75	0,84

Tab. 3.25 Statistiche descrittive della presenza della riconnessione

Nella Microtransizione sono state rilevate le modalità di riconnessione dei bambini non connessi, codificando sia il comportamento dell'adulto (*adulto_coinv_diretto_ba*; *adulto_coinv_ba_gruppo*; *adulto_coinv_indirett_ba_gruppo*) che quello del gruppo (*gruppo_coinv_diretto_ba*; *gruppo_coinv_indirett_ba*); lo schema di codifica ha previsto anche l'analisi del comportamento del bambino rispetto al gruppo subito dopo la riconnessione in termini

di: spettatore (*ba_SPETT*); partecipante rispettoso (*ba_PART_RISP*); partecipante invadente (*ba_PART_INVAD*) e partecipante errante che vaga nel contesto (*ba_ERR*).

L'analisi delle frequenze (*Graf. 3.40*) di comparsa di questi comportamenti evidenzia come le riconessioni avvengano in 32 episodi su 55 (58%) con un intervento del gruppo che coinvolge il bambino non connesso indirettamente, vale a dire senza esplicitazione verbale (*gruppo_coinv_indirett_ba*). Le altre modalità di riconnessione si presentano con una frequenza di comparsa simile (*Graf. 3.40*): nel 36% si assiste ad un coinvolgimento da parte dell'adulto che inserisce il bambino non connesso nel gruppo (*adulto_coinv_ba_gruppo*); nel 33% il gruppo dei bambini coinvolge esplicitamente il bambino non connesso (*gruppo_coinv_diretto_ba*); nel 31% si riscontra un coinvolgimento indiretto del bambino non connesso nel gruppo attraverso la mediazione dell'adulto (*adulto_coinv_indirett_ba_gruppo*); ed infine con la percentuale più bassa (22%) si rileva un intervento dell'adulto che coinvolge il bambino non connesso in una relazione diadica con se stesso (*adulto_coinv_diretto_ba*). Una riconnessione poteva avvenire anche con più di una modalità es (L'adulto coinvolge direttamente a sé e poi nel gruppo il bambino; il gruppo coinvolge indirettamente o direttamente il bambino).

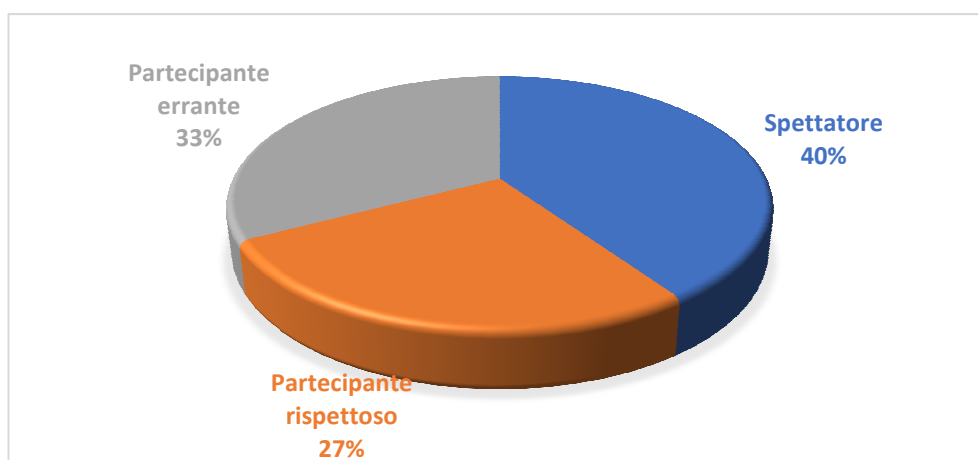


Graf. 3.40 Coinvolgimento bambino non connesso

Per quanto riguarda il ruolo assunto dal bambino successivamente alla riconnessione, dal grafico (*Graf. 3.41*) e dalla tabella (*Tab. 3.26*) si può osservare come non si sia mai registrato il comportamento *invadente*, il comportamento *spettatore* assuma una frequenza lievemente maggiore (40%), seguito dal comportamento di *partecipante errante* (33%) e da quello di *partecipante rispettoso* che presenta le frequenze di comparsa più basse (27%).

	Spettatore	Partecipante rispettoso	Partecipante errante	Tot
Frequenza	21	14	17	52
Percentuale	9,9	6,6	8,0	24,4
Percentuale valida	40,4	26,9	32,7	100,0

Tab. 3.26 Ruolo del bambino dopo la riconnessione



Graf. 3.41 Ruolo del bambino non connesso dopo la riconnessione

Anche su questi indicatori si è proceduto con alcune analisi per verificare l'effetto delle variabili: *tempo di riconnessione*, *tipologia di attività educativa e tipo di scuola*. Data la riduzione del campione (solo 55 episodi su 200 hanno previsto una riconnessione) si è optato per analisi di tipo non parametrico.

Le analisi non parametriche per gruppi indipendenti hanno evidenziato un effetto significativo della variabile tipo di scuola: come si nota dalla tabella (Tab. 3.27) la riconnessione avviene con maggiore frequenza attraverso un coinvolgimento diretto da parte del gruppo di bambini alla scuola dell'infanzia rispetto al nido (*gruppo_c coinv_diretto_ba*: [$U=280$; $p.<.05$]); mentre al nido, rispetto alla scuola dell'infanzia, compare maggiormente l'intervento dell'adulto che coinvolge il bambino nel gruppo (*adulto_c coinv_ba_gruppo*: [$U=252$; $p.<.01$]) e che coinvolge il bambino in una relazione diadica con se stesso (*adulto_c coinv_diretto_ba*: [$U=258$; $p.<.01$]).

	Nido		Scuola	
	M	DS	M	DS
Adulto_coinv_diretto_ba	0,38	0,49	0,07	0,25
Adulto_coinv_ba_gruppo	0,54	0,50	0,21	0,41
Adulto_coinv_indirett_ba_gruppo	0,31	0,47	0,31	0,47
Gruppo_coinv_diretto_ba	0,19	0,40	0,45	0,50
Gruppo_coinv_indirett_ba	0,65	0,48	0,52	0,50

Tab. 3.27 Analisi non parametriche per gruppi indipendenti per tipo di scuola

Si ha un effetto significativo anche della variabile *tipo di attività educativa* (Tab. 3.28): il coinvolgimento del bambino nel gruppo da parte dell'adulto si presenta con una maggiore frequenza nell'attività strutturata e con minore frequenza in quella libera (*adulto_coinv_ba_gruppo*: [$X^2=6,98$; $p<.05$]); così come il ruolo di spettatore da parte del bambino non connesso (*ba_SPETT*: [$X^2=22,44$; $p<.001$]). Non si registrano differenze significative tra i gruppi in relazione alla variabile *tempo di disconnessione*.

	Frutta		Attività libera		Attività strutturata	
	M	DS	M	DS	M	DS
Adulto_coinv_diretto_ba	0,42	0,51	0,14	0,35	0,19	0,40
Adulto_coinv_ba_gruppo	0,33	0,49	0,18	0,39	0,57	0,50
Adulto_coinv_indirett_ba_gruppo	0,42	0,51	0,27	0,45	0,29	0,46
Gruppo_coinv_diretto_ba	0,25	0,45	0,41	0,50	0,29	0,46
Gruppo_coinv_indirett_ba	0,75	0,45	0,50	0,51	0,57	0,50

Tab. 3.28 Analisi non parametriche per gruppi indipendenti per tipologia di attività educativa

3.3.4 Uno sguardo qualitativo: analisi dei bambini che presentano episodi di non connessione

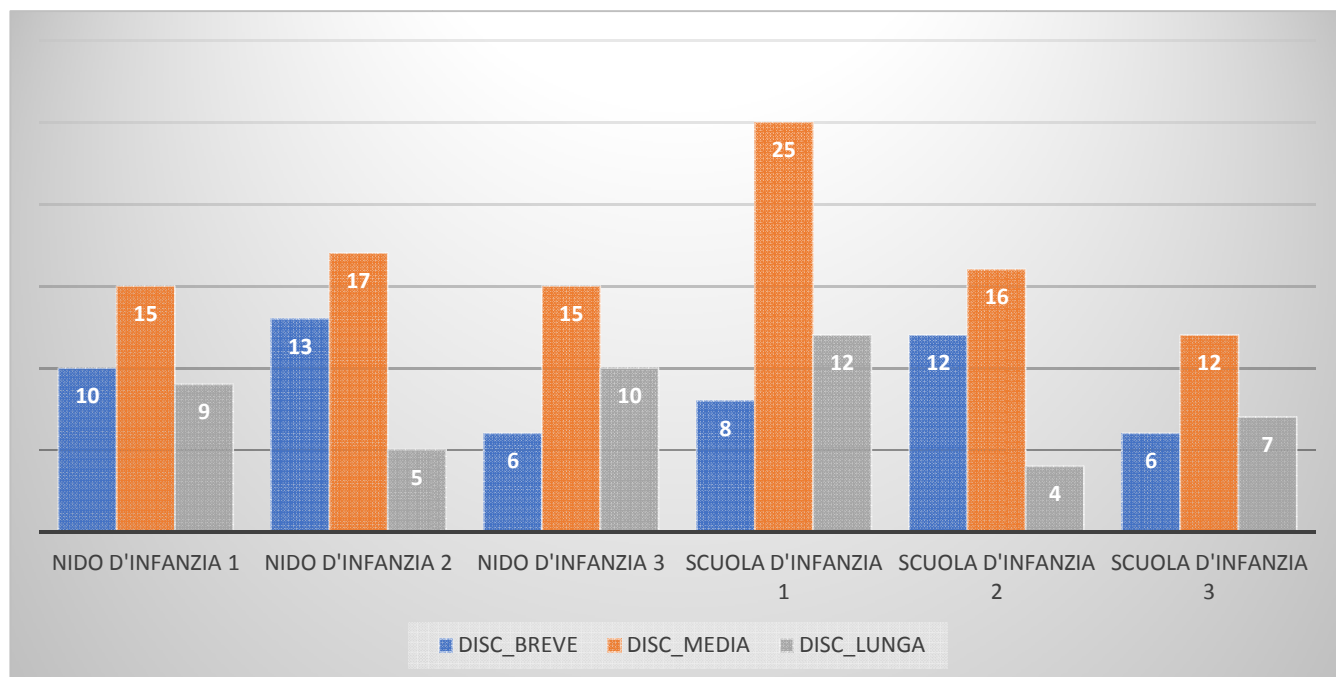
3.3.4.1 Un quadro d'insieme

Dal quadro generale si evidenzia che in totale 61 bambini su 150 (40,6%) presentano almeno un episodio di disconnessione, 29 di nido (sul totale di 66 bambini, rappresentano il 43,9%) e 32 di scuola dell'infanzia (sul totale di 84 bambini, rappresentano il 38,1%).

Nel grafico (*Graf. 3.42*) sarà presentata la disconnessione per ciascun nido e per ciascuna scuola secondo la seguente logica: numero di disconnessioni brevi (colonna colorata in blu); numero di disconnessioni medie (colonna colorata in arancione); numero di disconnessioni lunghe (colonna colorata in grigio).

Nel dettaglio, i bambini non connessi sono così distribuiti nei servizi (*Graf. 3.42*):

- Nido d'infanzia 1: 6 bambini su 22 (27,3%);
- Nido d'infanzia 2: 9 bambini su 22 (40,9%);
- Nido d'infanzia 3: 14 bambini su 22 (63,6%);
- Scuola d'infanzia 1: 10 bambini su 28 (35,7%);
- Scuola d'infanzia 2: 9 bambini su 28 (32,1%);
- Scuola dell'infanzia 3: 13 bambini su 28 (46,4%).

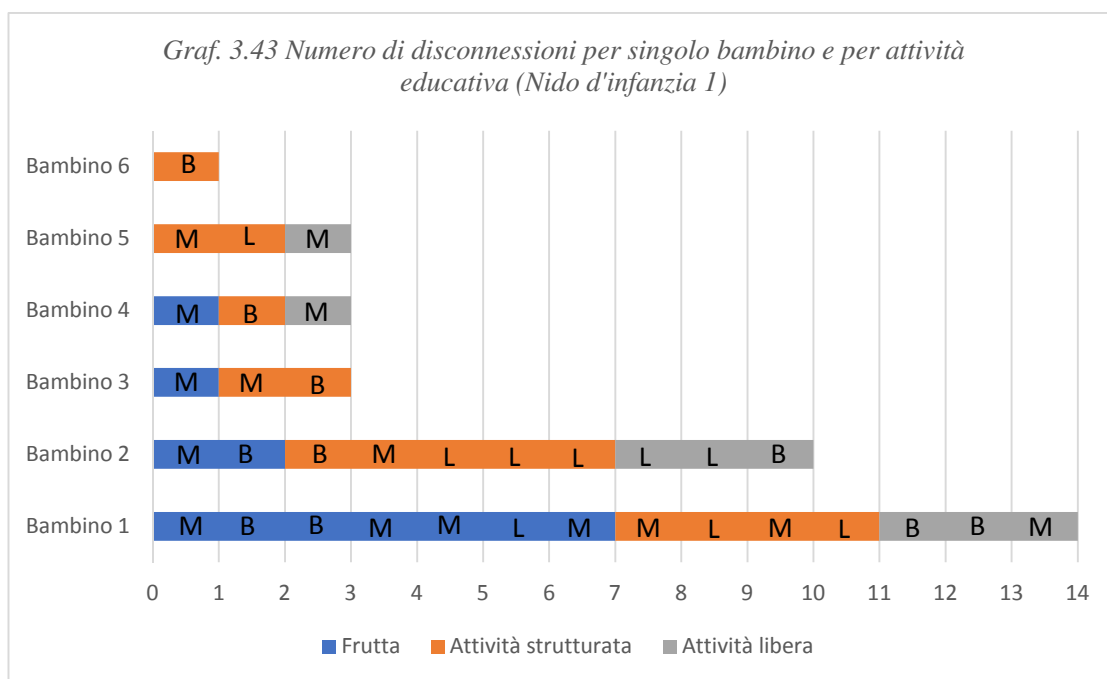


Graf. 3.42 Bambini disconnessi in base al tempo di disconnessione

Di seguito saranno presentate nel dettaglio le disconnessioni di tutti i nidi d'infanzia e delle scuole d'infanzia. In particolare, in ciascun grafico, sarà riportata la durata delle disconnessioni in questo modo: disconnessione breve (B); disconnessione media (M); disconnessione lunga (L).

Nido d'infanzia 1. Nel Nido d'infanzia 1, sono stati individuati 6 bambini non connessi su un totale di 22 bambini e 3 educatori. Non sono presenti bambini certificati.

I bambini risultati non connessi nel totale delle videoregistrazioni che hanno riguardato questo servizio corrispondono al 27, 3% del totale (*Graf. 3.43*).



Graf. 3.43 Nido d'infanzia 1

Come si evince dal grafico il bambino 1 ha riportato il maggior numero di episodi di disconnessione (N = 14) di cui 7 di durata media, 4 di durata breve e le restanti 3 di durata lunga. La distribuzione secondo il tipo di attività educativa ha come attività prevalente il momento frutta (N = 7; 50%), seguito dall'attività strutturata (N = 4; 28,6%) e infine dall'attività libera (N = 3; 21,4%).

Il bambino 2 presenta un totale di 10 episodi di disconnessione di cui 5 di durata lunga, 3 di durata breve e le restanti 2 di durata media. Riguardo il tipo di attività educativa, le disconnessioni per il 50% sono avvenute durante l'*attività strutturata* (N = 5), 3 durante l'attività libera (30%), e 2 durante la frutta (20%).

Il bambino 3 presenta 3 episodi di disconnessione di cui 2 di durata media, mentre 1 di durata breve. Per quanto concerne il tipo di attività educativa, due disconnessioni sono avvenute durante l'attività strutturata (66,6%) ed una durante la frutta (33,3%).

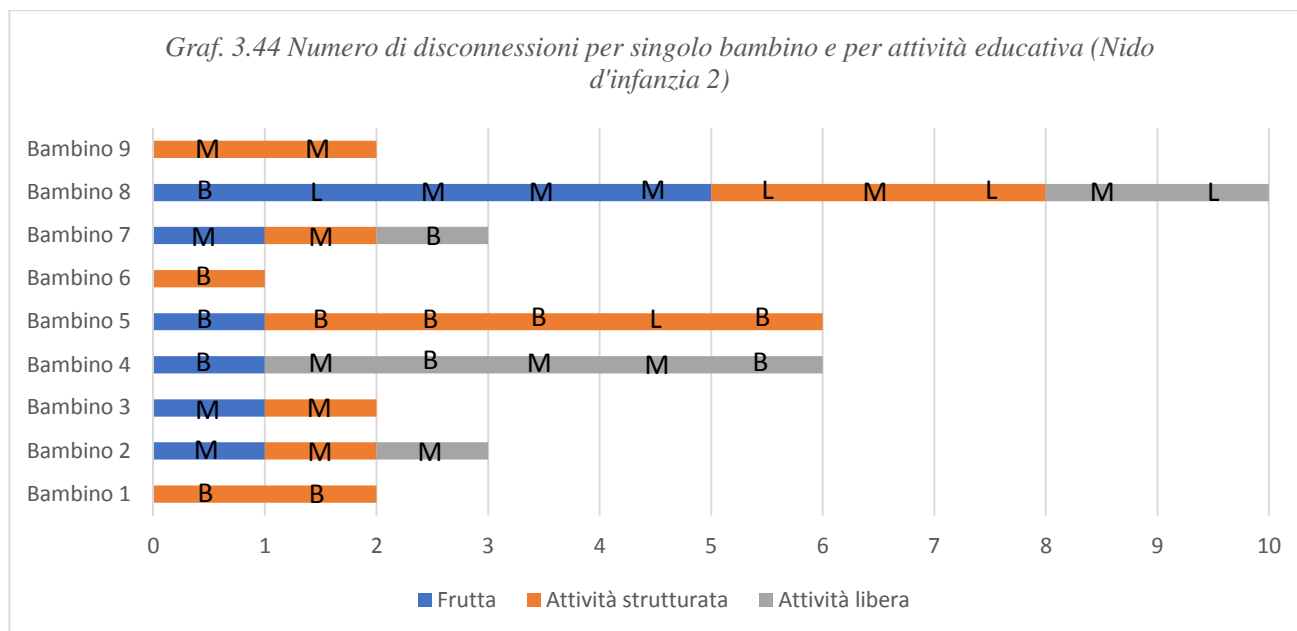
Il bambino 4 presenta 3 episodi di disconnessione di cui 2 di durata media, mentre una di durata breve distribuiti equamente tra frutta (N = 1), attività strutturata (N = 1) e attività libera (N = 1), con una percentuale di 33,3% per ogni evento.

Il bambino 5 presenta 3 episodi di disconnessione di cui 2 di durata media ed una di durata lunga. Riguardo l'attività educativa, 2 disconnessioni sono avvenute durante l'attività strutturata (66,6%) ed una durante l'attività libera (33,3%).

Il bambino 6 presenta un solo episodio di disconnessione di durata media durante l'attività strutturata.

Nido d'infanzia 2. Nella sezione di nido sono presenti 22 bambini e 2 educatori; non ci sono bambini certificati. Si sono verificati episodi di disconnessione che hanno coinvolto 9 bambini.

Rispetto al tipo di attività educativa emerge che in questa sezione c'è un totale di 35 episodi di disconnessione di cui 10 durante l'evento frutta, 16 durante l'attività strutturata e 9 durante l'attività libera, con una prevalenza del 45,7% per l'attività strutturata (*Graf. 3.44*).



Graf. 3.44 Nido d'infanzia 2

Come si evince dal grafico, il bambino 1 presenta 2 episodi di disconnessione di breve durata, entrambi verificatosi durante l'attività strutturata.

Il bambino 2 presenta 3 episodi di disconnessione, tutti di media durata. Riguardo il tipo di attività educativa si evince che un evento di disconnessione si è verificato durante la frutta, un altro evento durante l'attività strutturata e l'ultimo evento durante l'attività libera.

Il bambino 3 presenta 2 episodi di disconnessione, entrambi di durata media, ed uno si verifica durante la frutta ed uno durante un'attività strutturata.

Il bambino 4 presenta 6 episodi di disconnessione, 3 dei quali di durata breve e 3 di durata media. Per quanto concerne il tipo di attività educativa, 5 episodi si sono verificati durante l'attività libera, mentre uno durante la frutta.

Il bambino 5 presenta 6 episodi di disconnessione di cui 5 di durata breve ed una di durata lunga. Riguardo il tipo di attività educativa, solo una disconnessione si è verificata durante la frutta mentre le restanti 5 durante l'attività strutturata.

Il bambino 6 presenta un solo evento di disconnessione di durata breve che si è verificato durante l'attività strutturata.

Il bambino 7 presenta 3 episodi di disconnessione, di cui due di durata media ed uno di durata breve. Le disconnessioni si sono presentate in ciascun momento target.

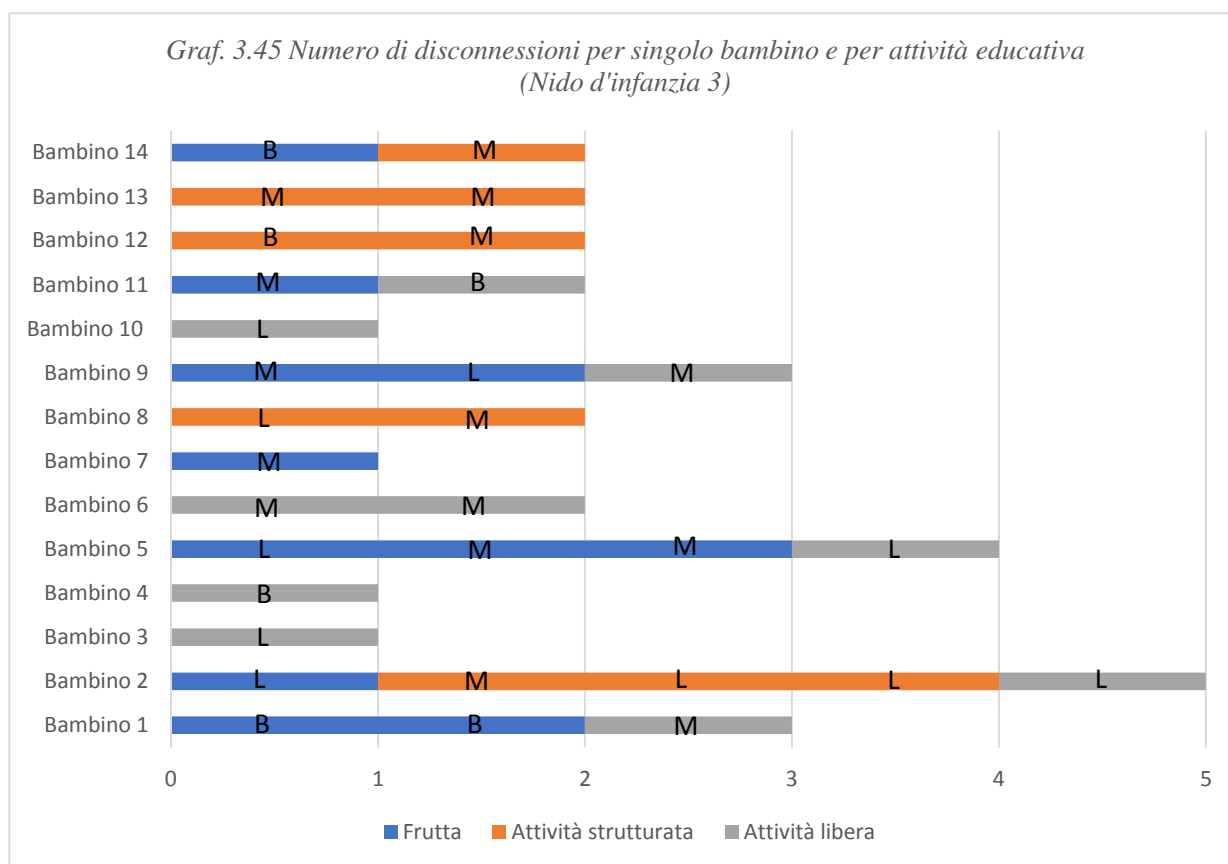
Il bambino 8 presenta 10 disconnessioni di cui 5 di media durata, 4 di lunga durata ed 1 di breve durata. Tali disconnessioni si sono verificate maggiormente durante la frutta (50% degli episodi).

Il bambino 9 presenta 2 episodi di disconnessione di media durata e si presentano entrambi durante l'attività strutturata.

Nido d'infanzia 3. La sezione di nido comprende 22 bambini, 3 educatori e non sono presenti bambini certificati.

Sono stati rilevati 31 episodi di disconnessione con una prevalenza del 37,9% per l'evento frutta (N = 11), seguito dall'attività strutturata (N = 10) e dall'attività libera (N = 10).

Si sono disconnessi 14 bambini sul totale di sezione, corrispondenti al 66,6%; il bambino 2 si è disconnesso con più frequenza prevalentemente durante l'attività strutturata (*Graf. 3.45*).



Graf. 3.45 Nido d'infanzia 3

In particolare, il bambino 1 presenta 3 episodi di disconnessione di cui due di durata breve ed uno di durata media. Due disconnessioni si sono verificate durante la frutta ed una durante l'attività libera. di cui due eventi si sono verificati durante il momento della frutta ed uno durante l'attività libera.

Il bambino 2 presenta 5 episodi di disconnessione di cui 4 di durata lunga ed uno di durata media. Le disconnessioni si sono verificate in questo modo: 3 durante l'attività strutturata, una durante la frutta ed una durante l'attività libera.

Il bambino 3 presenta 1 episodio di disconnessione di lunga durata verificatosi durante l'attività libera.

Il bambino 4 presenta 1 episodio di disconnessione di breve durante l'attività libera.

Il bambino 5 presenta 4 episodi di disconnessione di cui due di media durata e due di lunga durata. Le prime 3 disconnessioni si sono verificate durante il momento della frutta e l'ultima durante il momento dell'attività libera.

Il bambino 6 presenta 2 episodi di disconnessione di durata media entrambi verificatisi durante il momento dell'attività libera.

Il bambino 7 presenta 1 episodio di disconnessione di media durata durante il momento della frutta.

Il bambino 8 presenta 2 episodi di disconnessione di cui uno di durata media ed uno di durata lunga verificatisi durante il momento dell'attività strutturata.

Il bambino 9 presenta 3 episodi di disconnessione di cui due di durata media ed uno di durata lunga. 2 disconnessioni si sono verificati durante il momento della frutta ed 1 durante il momento dell'attività libera.

Il bambino 10 presenta 1 episodio di disconnessione di lunga durata durante l'attività libera.

Il bambino 11 presenta 2 episodi di disconnessione di cui uno di breve durata ed uno di lunga durata; un evento si è verificato durante la frutta mentre l'altro durante l'attività libera.

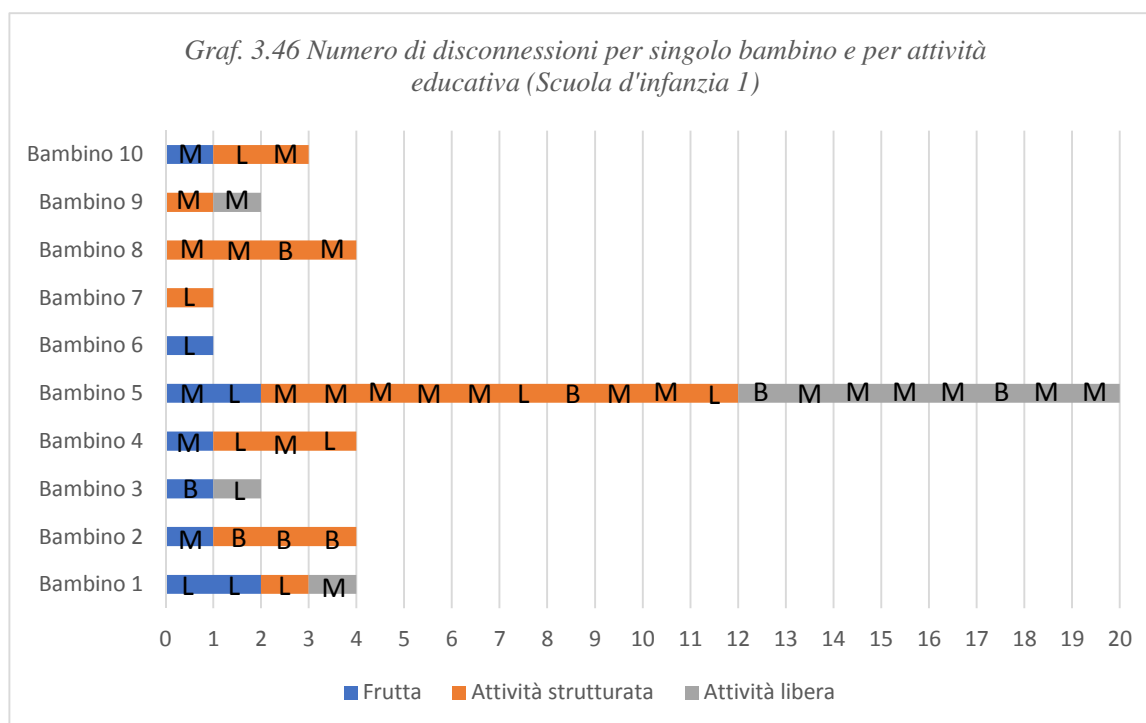
Il bambino 12 presenta 2 episodi di disconnessione di cui uno di breve durata e l'altro di media durata ed entrambi gli eventi si sono verificati durante l'attività strutturata.

Il bambino 13 presenta 2 episodi di disconnessione di media durata ed entrambi gli eventi si sono verificati durante l'attività strutturata.

Il bambino 14 presenta 2 episodi di disconnessione di cui uno di durata breve e l'altro di durata media. 1 evento di disconnessione si è verificato durante il momento della frutta mentre l'altro si è verificato durante l'attività strutturata.

Scuola d'infanzia 1. La scuola d'infanzia 1 è composta da un totale di 3 educatori e 28 bambini, tra cui un bambino certificato.

In questa sezione si sono disconnessi 10 bambini nell'arco di tutte le videoregistrazioni e l'evento durante il quale si è verificato il maggior numero di episodi di disconnessione è l'attività strutturata (N = 25; 55,5%), seguita dall'attività libera (N = 13) e infine dal momento frutta (N = 9), per un totale di 45 episodi di disconnessione (*Graf. 3.46*).



Graf. 3.46 Scuola d'infanzia 1

Come si evince dal grafico, il bambino 1 presenta 4 episodi di disconnessione di cui 3 di durata lunga ed uno di durata media. 2 episodi si sono verificati durante il momento della frutta, uno durante l'attività strutturata ed un altro durante un'attività libera.

Il bambino 2 presenta 4 episodi di disconnessione di cui 3 di durata breve ed una di durata media. di 1 episodio si è verificato durante il momento della frutta e i restanti 3 durante l'attività strutturata.

Il bambino 3 presenta 2 episodi di disconnessione di cui uno di durata breve ed uno di durata lunga. 1 episodio si è verificato durante la frutta e l'altro durante l'attività libera.

Il bambino 4 presenta 4 episodi di disconnessione, 2 di durata media e 2 di durata lunga. 1 evento di disconnessione si è verificato durante il momento della frutta mentre i restanti 3 episodi durante l'attività strutturata.

Il bambino 5 presenta 20 episodi di disconnessione, la maggior parte (N=14) di media durata, 3 di breve durata e 3 di lunga durata, verificatisi per il maggior numero di volte durante le attività strutturate (N = 10) e spesso anche durante l'attività libera (N = 8) (*Graf. 4.25*).

Il bambino 6 presenta 1 episodio di disconnessione di lunga durata e si verifica durante il momento della frutta.

Il bambino 7 presenta un episodio di disconnessione di lunga durata e si verifica durante l'attività strutturata.

Il bambino 8 presenta 4 episodi di disconnessione di cui 3 di media durata ed uno di breve durata e tutti gli eventi si sono verificati durante l'attività strutturata.

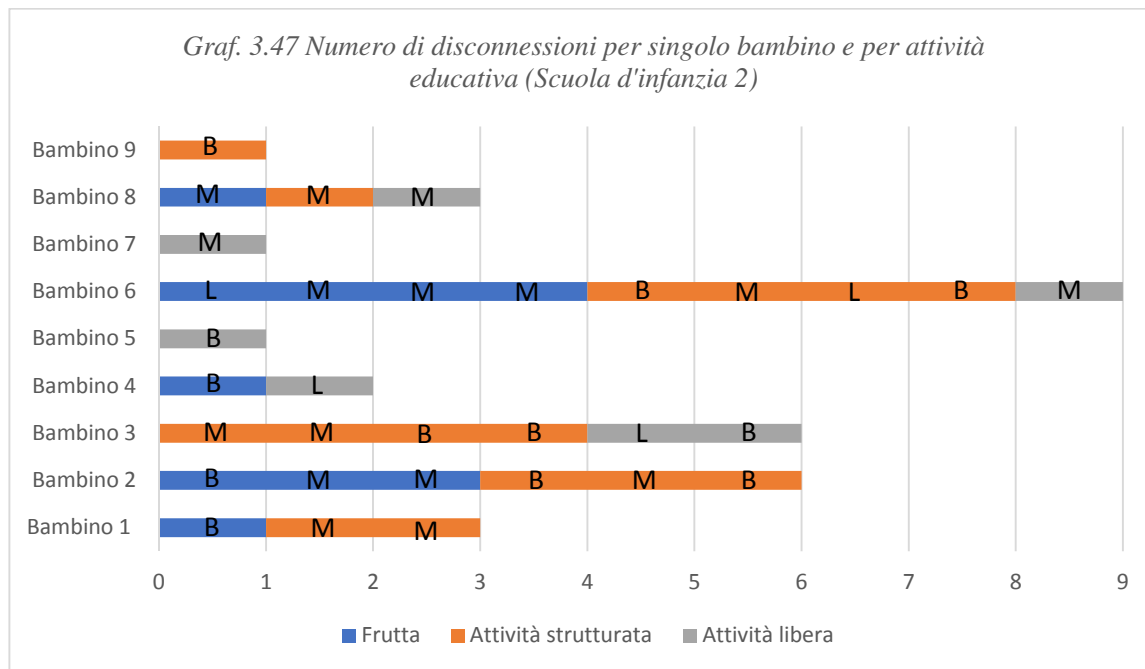
Il bambino 9 presenta 2 episodi di disconnessione entrambi di media durata; 1 evento si è verificato durante l'attività strutturata mentre un altro durante l'attività libera.

Il bambino 10 presenta 3 episodi di disconnessione di cui 2 di media durata ed uno di lunga durata. 1 evento si è verificato durante la frutta mentre i restanti due momenti si sono verificati durante l'attività strutturata.

Scuola d'infanzia 2. La scuola d'infanzia 2 comprende 28 bambini, 2 educatori e nessun bambino certificato.

Sono stati rilevati 32 episodi di disconnessione di cui il 46,8% è avvenuto durante l'evento attività strutturata (N = 15), seguito da frutta (N = 10) e dall'attività libera (N = 7).

Si sono disconnessi 9 bambini in tutto (32,1% del totale dei bambini in sezione) e il bambino più disconnesso (bambino 6) copre il 28,1% del totale degli episodi; si è svincolato dal gruppo più frequentemente durante le attività strutturate e i momenti della frutta (N = 4; N = 4) (Graf. 3.47).



Graf. 3.47 Scuola d'infanzia 2

In particolare, il bambino 1 presenta 3 episodi di disconnessione di cui 2 di durata media ed 1 di durata breve. 1 episodio si è verificato durante la frutta mentre i restanti due eventi si sono verificati durante l'attività strutturata.

Il bambino 2 presenta 6 episodi di disconnessione equamente distribuiti per tempo di disconnessione (N=3 breve durata; N=3 media durata) registrati per il 50% durante la frutta e per il restante 50% durante l'attività strutturata.

Il bambino 3 presenta 6 episodi di disconnessione di cui 3 di durata breve, 2 di durata media ed 1 di durata lunga. Per quanto riguarda l'attività educativa, 4 episodi si sono verificati durante l'attività strutturata, i restanti 2 episodi durante l'attività libera.

Il bambino 4 presenta 2 episodi di disconnessione di cui uno di durata breve ed uno di durata lunga verificatisi uno durante il momento della frutta e l'altro durante il momento dell'attività libera.

Il bambino 5 presenta 1 episodio di disconnessione di breve durata e si è verificato durante l'attività libera.

Il bambino 6 presenta 9 episodi di disconnessione di cui 5 di durata media, 2 di durata breve e 2 di durata lunga. Per quanto concerne l'attività educativa, 4 eventi si sono verificati durante la frutta, 4 eventi durante l'attività strutturata, mentre l'ultimo evento si è verificato durante l'attività libera.

Il bambino 7 presenta 1 episodio di disconnessione di media durata e si è verificato durante l'attività libera.

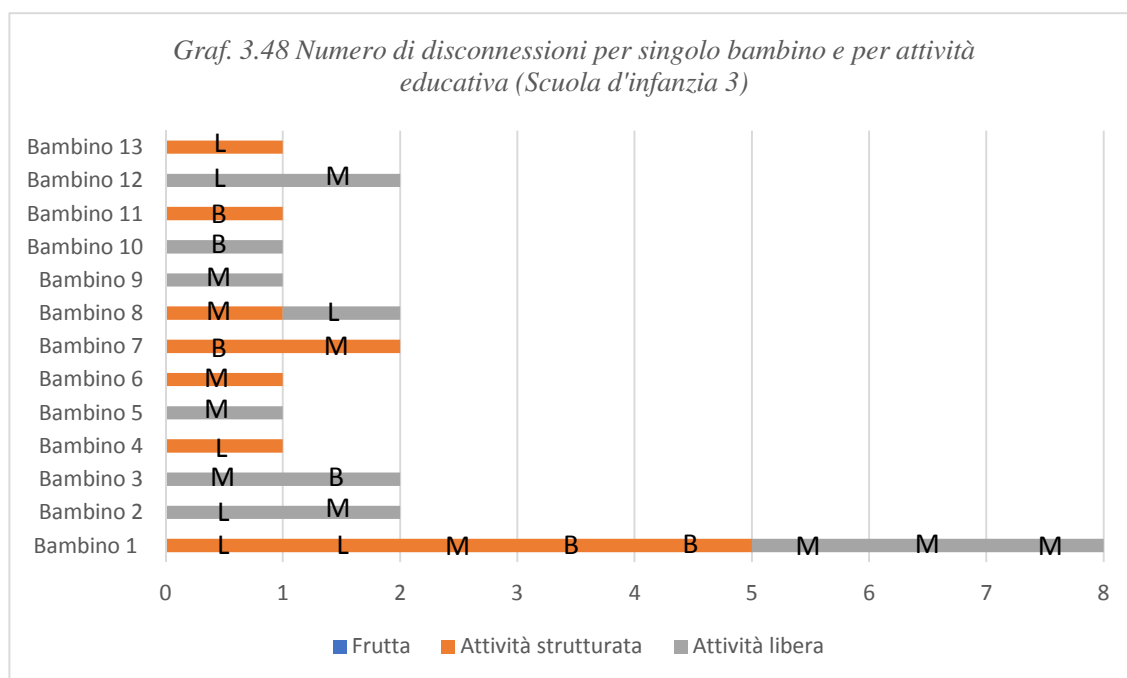
Il bambino 8 presenta 3 episodi di disconnessione tutti di media durata di cui un evento si è verificato durante la frutta, un altro evento durante l'attività strutturata e un altro evento durante l'attività libera.

Il bambino 9 presenta 1 episodio di disconnessione di breve durata e si è verificato durante l'attività strutturata.

Scuola d'infanzia 3. La scuola d'infanzia 3 è composta da 3 educatori e 28 bambini, tra cui un bambino certificato.

Si sono disconnessi 13 bambini (il 46,4% del totale di sezione); su un totale di 25 episodi di disconnessione, il 48% (N = 12) sono stati rilevati durante l'attività strutturata e 13 (52%) durante l'attività libera. Nessuna Microtransizione si è verificata durante l'evento frutta.

Come si evince dal grafico, il bambino 1 si è disconnesso maggiormente e presenta il maggior numero di svincoli durante l'attività strutturata (62,5%) (*Graf. 3.48*).



Graf. 3.48 Scuola d'infanzia 3

In particolare, il bambino 1 presenta 8 episodi di disconnessione di cui 4 di media durata, 2 di breve durata e 2 di lunga durata. Per quanto concerne l'attività educativa, 5 episodi di disconnessione si sono verificati durante l'attività strutturata mentre i restanti 3 si sono verificati durante l'attività libera.

Il bambino 2 presenta 2 episodi di disconnessione di cui uno di durata media e l'altro di durata lunga entrambi verificatisi durante l'attività libera.

Il bambino 3 presenta 2 episodi di disconnessione, 1 di breve durata ed uno di media durata, verificatisi entrambi durante l'attività libera.

Il bambino 4 presenta 1 episodio di disconnessione di lunga durata durante l'attività strutturata.

Il bambino 5 presenta 1 episodio di disconnessione di media durata durante l'attività libera.

Il bambino 6 presenta 1 episodio di disconnessione di media durata durante l'attività strutturata.

Il bambino 7 presenta 2 episodi di disconnessione di cui uno di breve durata e l'altro di media durata, entrambi verificatisi durante l'attività strutturata.

Il bambino 8 presenta 2 episodi di disconnessione di cui uno di media durata e l'altro di lunga durata. Per quanto concerne l'attività educativa, 1 si è verificato durante l'attività strutturata, e l'altro durante l'attività libera.

Il bambino 9 presenta 1 episodio di disconnessione di media durata durante il momento dell'attività libera.

Il bambino 10 presenta 1 episodio di disconnessione di breve durata durante il momento dell'attività libera.

Il bambino 11 presenta 1 episodio di disconnessione di breve durata verificatosi durante l'attività strutturata.

Il bambino 12 presenta 2 episodi di disconnessione di cui un episodio di lunga durata e l'altro di media durata verificatisi durante l'attività libera.

Il bambino 13 presenta 1 episodio di disconnessione di lunga durata durante il momento dell'attività strutturata.

Si rileva dunque che nel Nido d'infanzia 1 c'è un minor numero di bambini non connessi ma tra loro ci sono bambini che sono stati protagonisti di più numerosi svincoli verso la non connessione.

Nel Nido d'infanzia 3 invece i bambini che si sono disconnessi sono in numero maggiore, ma con una frequenza minore.

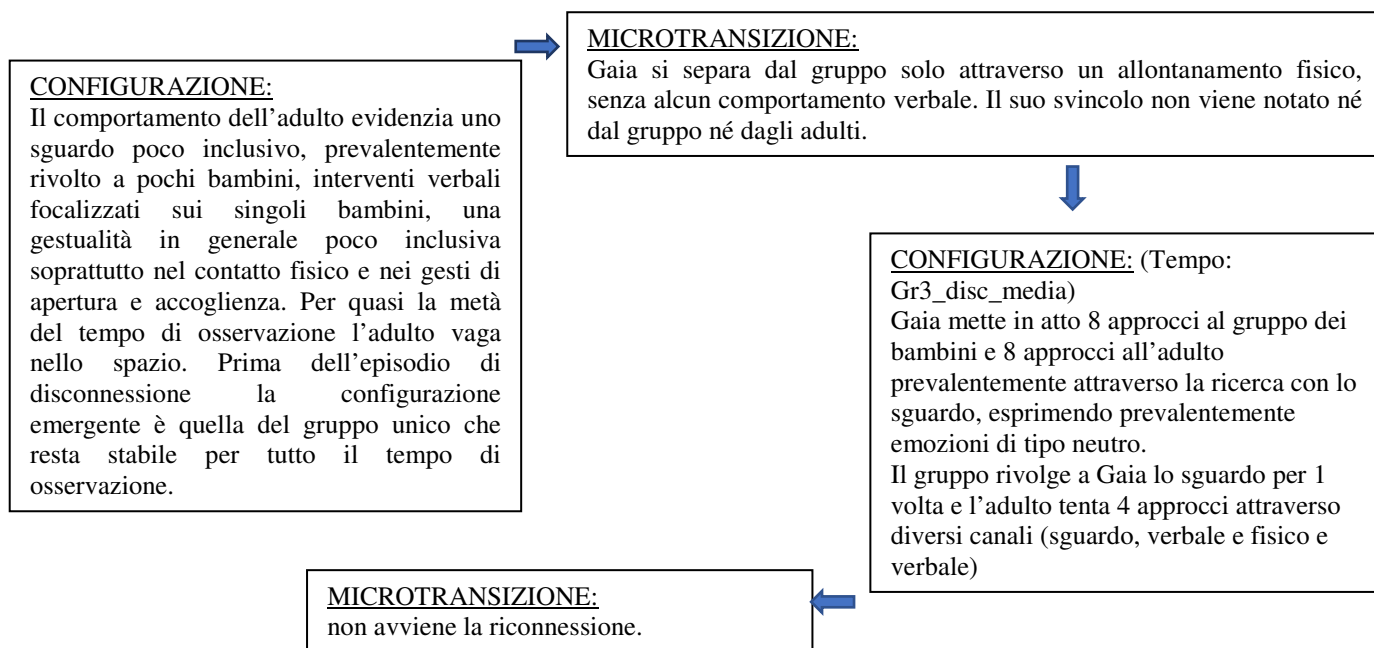
3.3.4.2 Analisi del processo: il fuoco su alcuni bambini

Al fine di analizzare la dimensione processuale dell'inclusione e quindi del cambiamento dello spazio interattivo nelle fasi di disconnessione e riconnessione, si è ritenuto interessante proporre anche una lettura longitudinale dei dati rilevati.

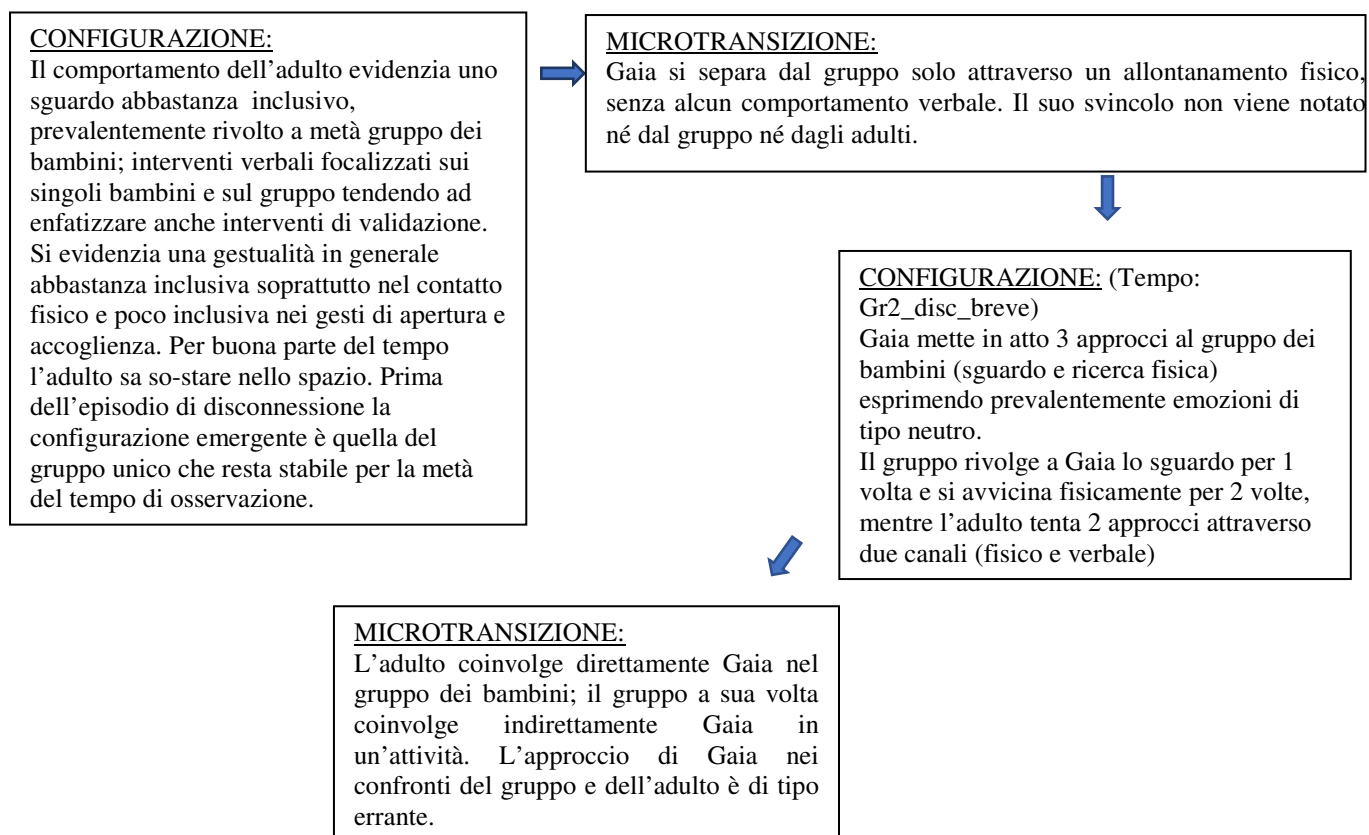
In particolare si è scelto di focalizzarsi sui due bambini che nel quadro generale dei dati hanno evidenziato un maggior numero di episodi di non connessione.

Il primo bambino (B1 del Nido d'infanzia 1) che qui chiameremo Gaia, presenta 14 disconnessioni nel totale del periodo di osservazione. Tutti gli episodi di disconnessione si sono verificati secondo il seguente ordine: 2 disconnessioni sono avvenute nel primo giorno di osservazione, 1 disconnessione durante il secondo giorno, 2 disconnessioni durante il quarto giorno, 1 disconnessione durante il quinto giorno, 2 disconnessioni durante il settimo giorno, 3 disconnessioni durante l'ottavo giorno, 1 disconnessione durante il nono giorno e 2 disconnessioni durante il decimo giorno (Per le codifiche analitiche vedi Appendice).

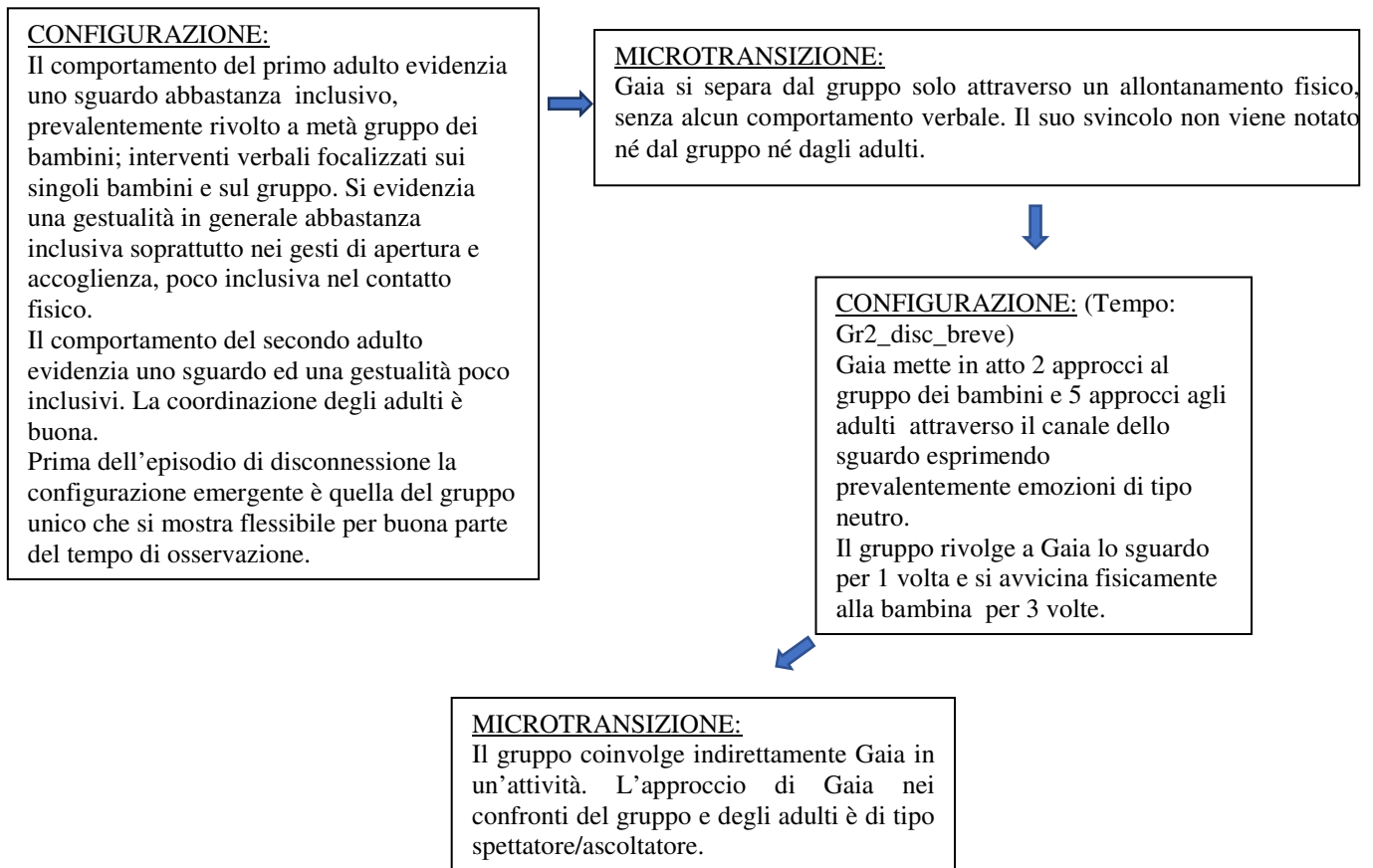
1^ DISCONNESSIONE: Giorno 1 momento della frutta



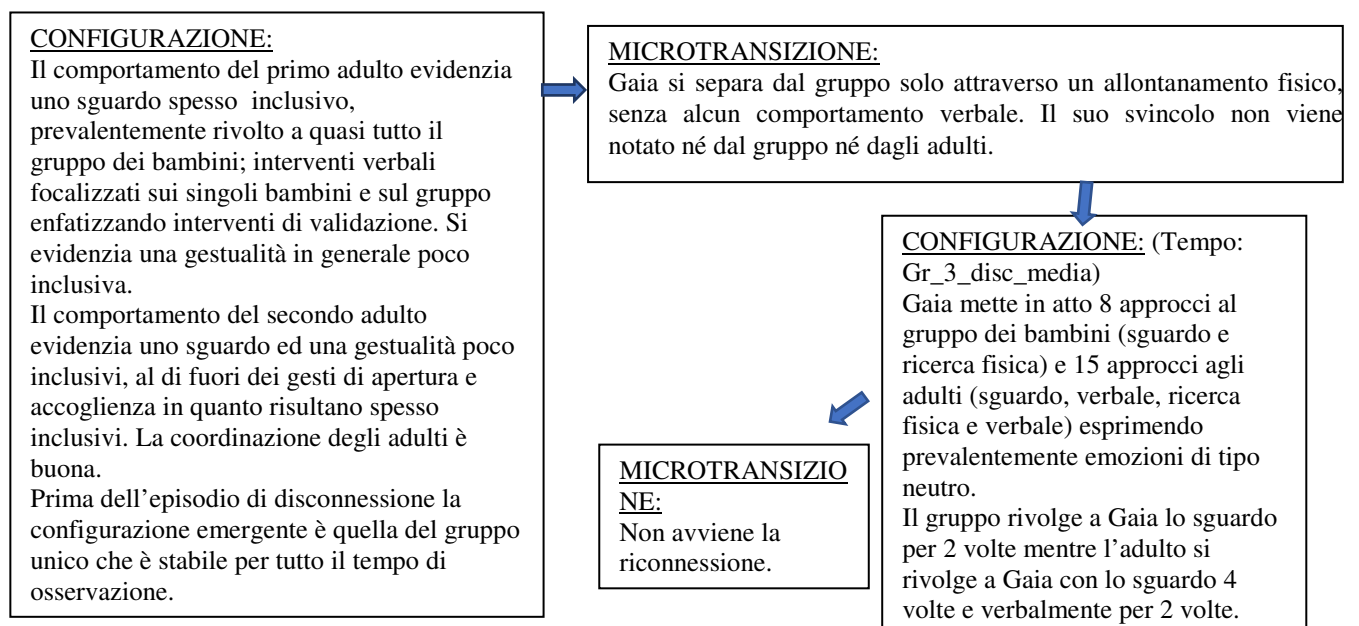
2^ DISCONNESSIONE: Giorno 1 attività libera



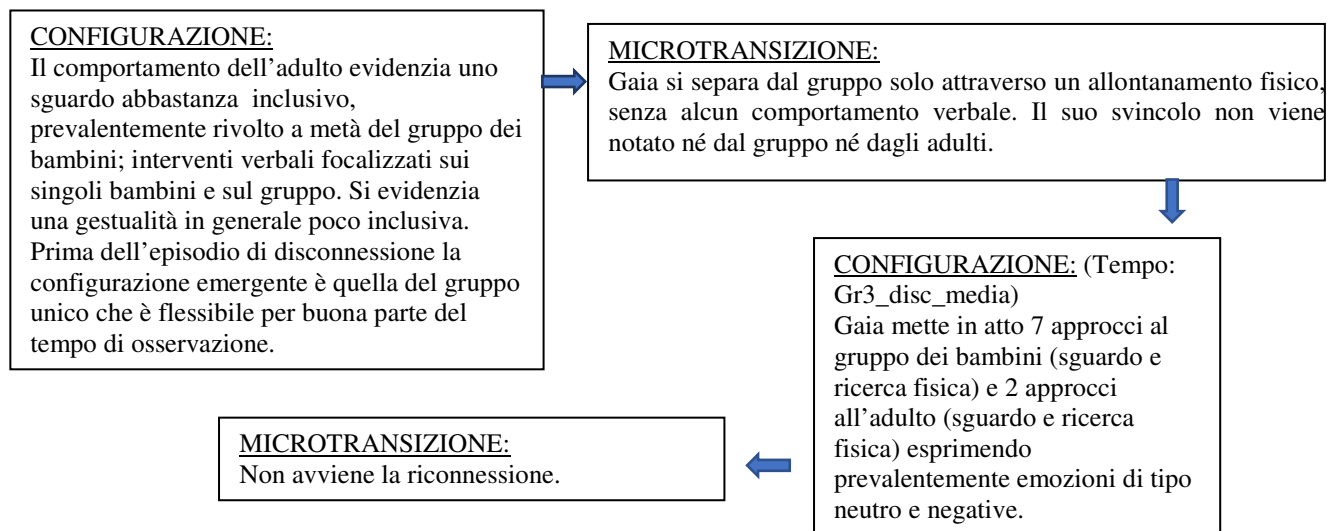
3^ DISCONNESSIONE: Giorno 2 attività strutturata



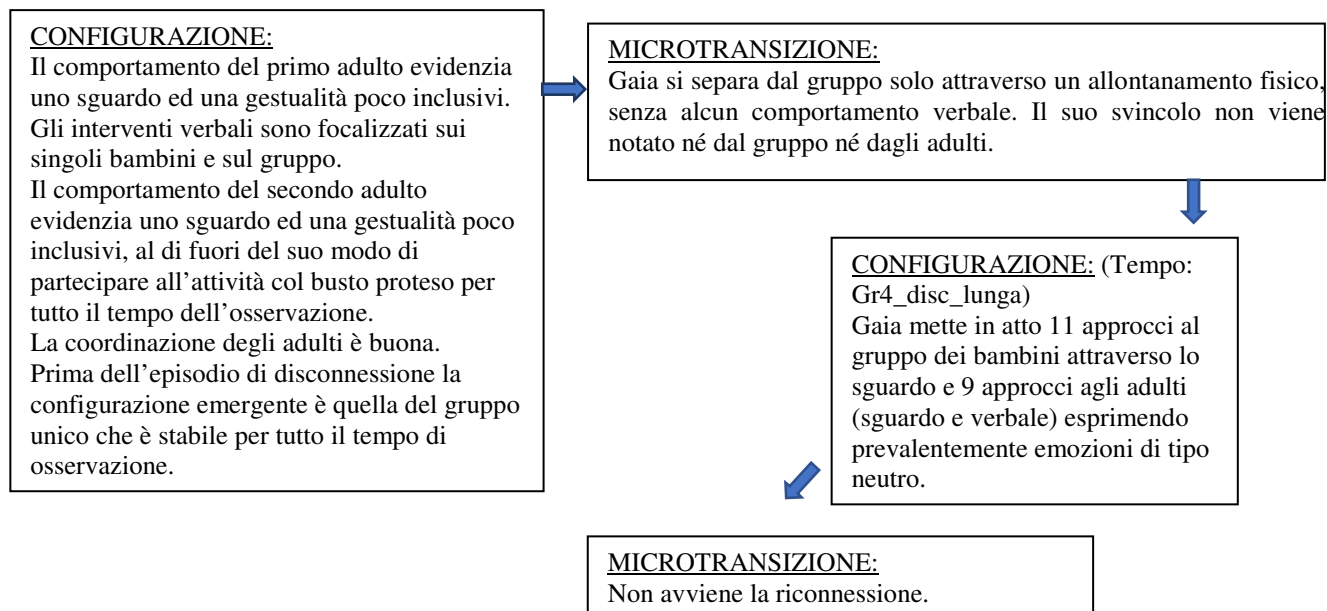
4^ DISCONNESSIONE: Giorno 4 attività strutturata



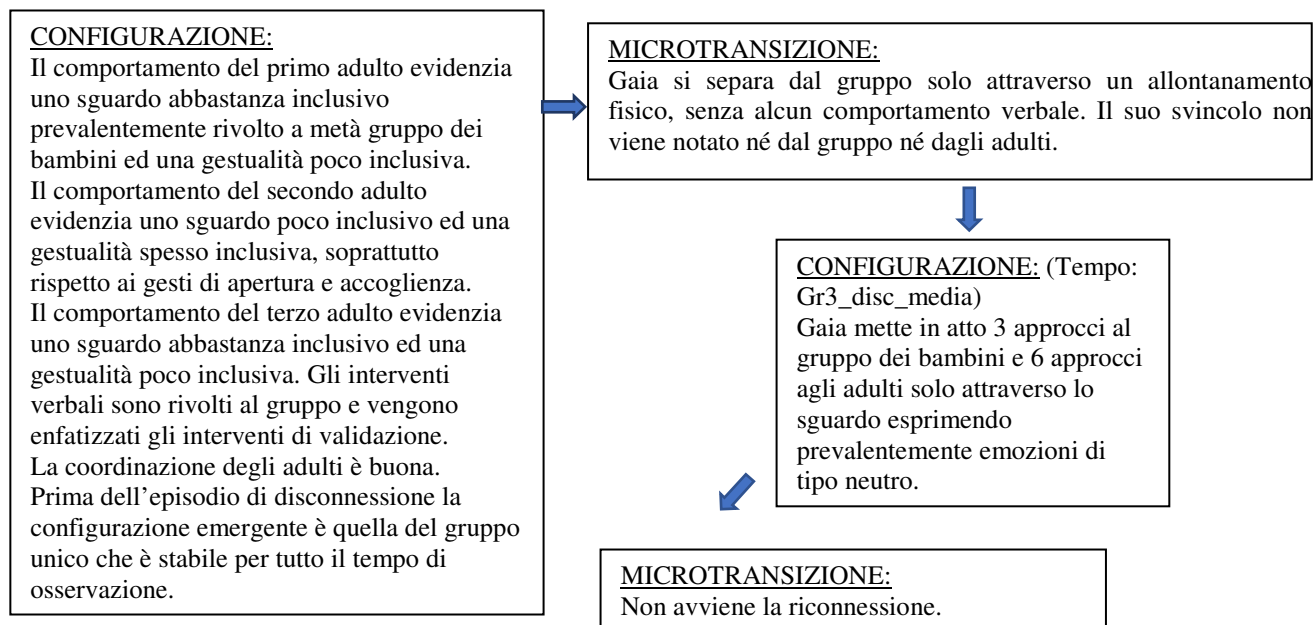
5^ DISCONNESSIONE: Giorno 4 attività libera



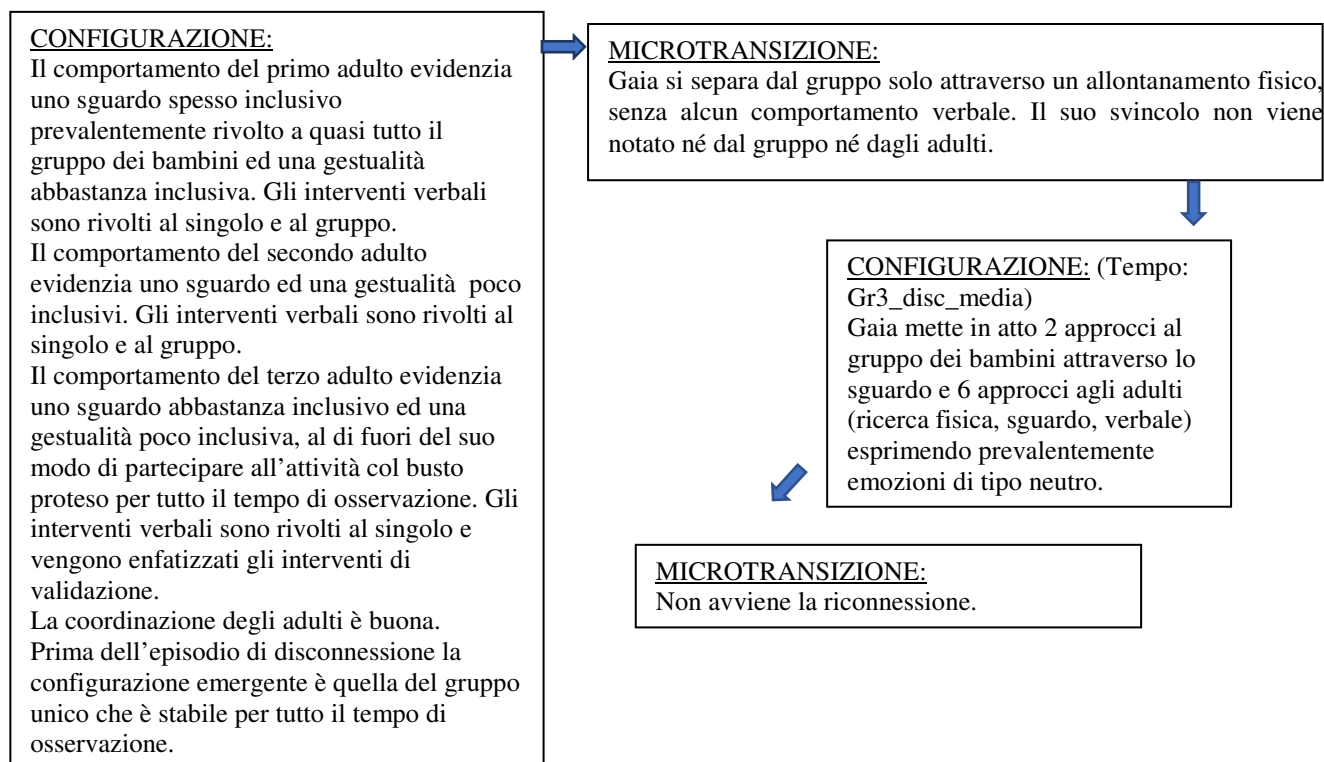
6^ DISCONNESSIONE: Giorno 5 momento della frutta



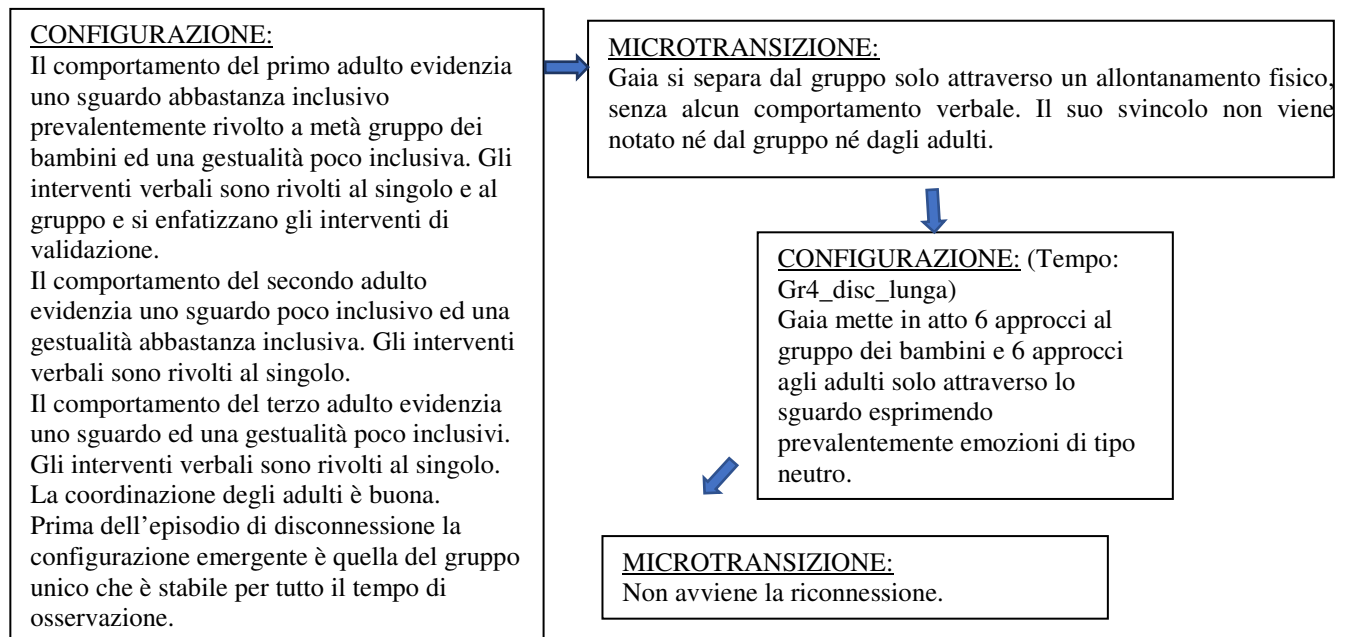
7^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 momento della frutta (prima parte)



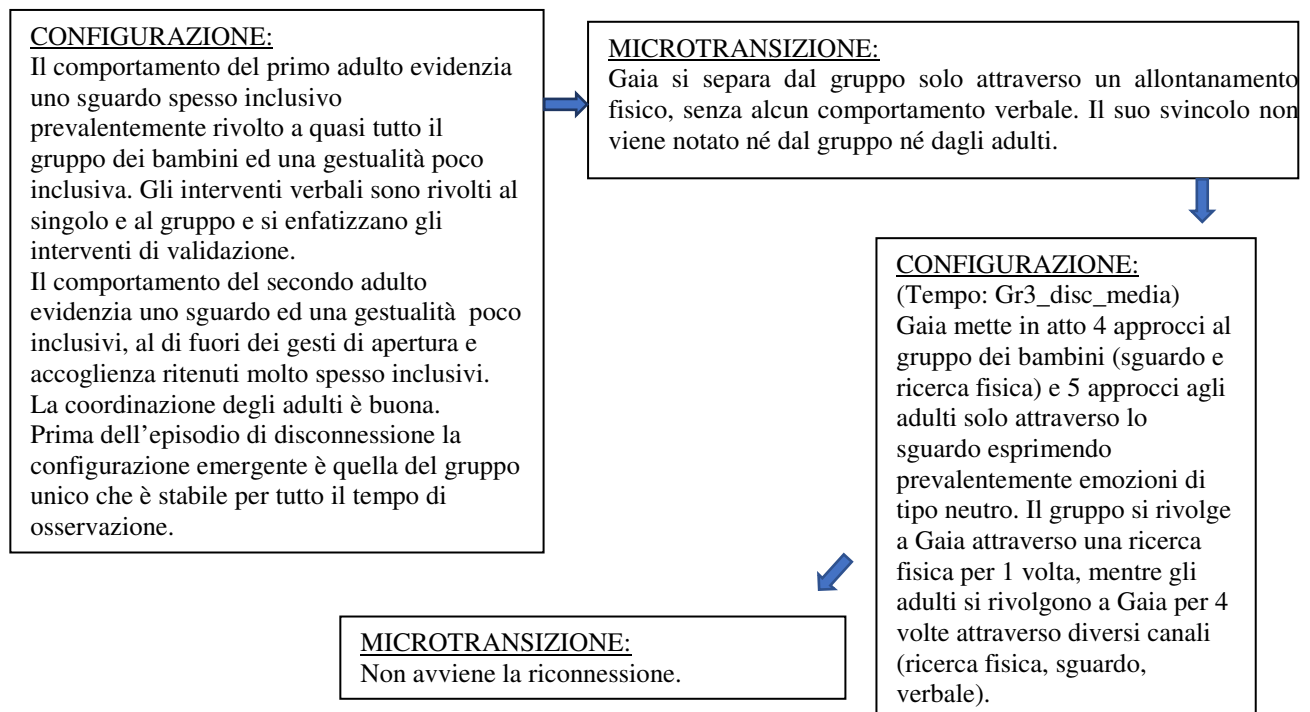
8^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 momento della frutta (seconda parte)



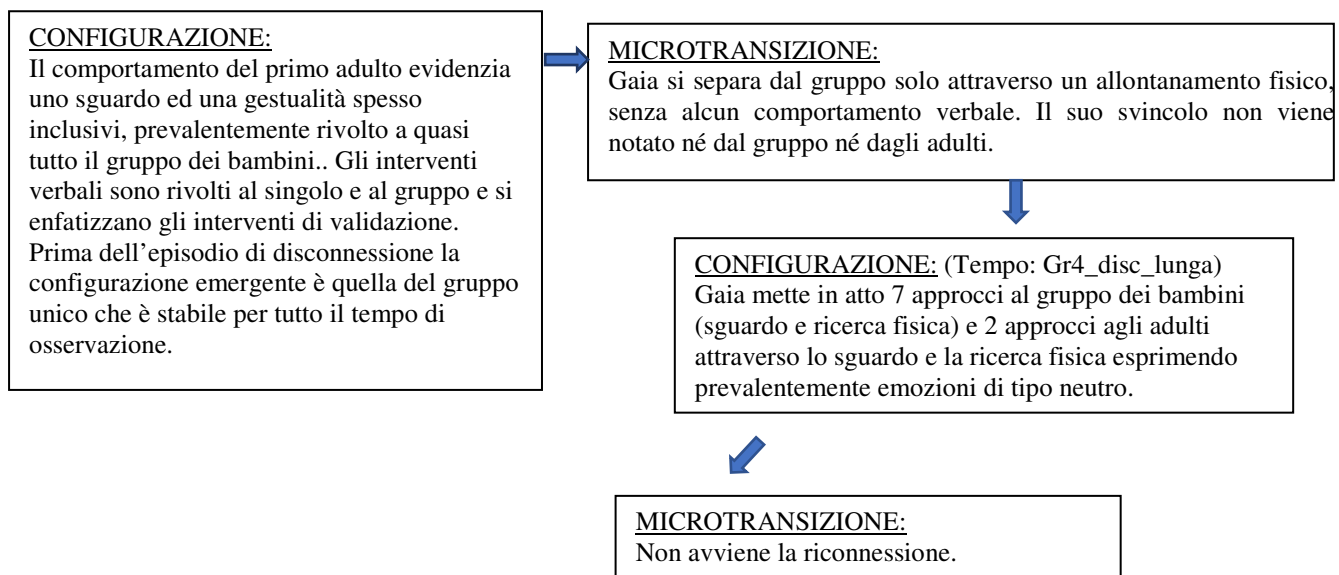
9^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 momento della frutta



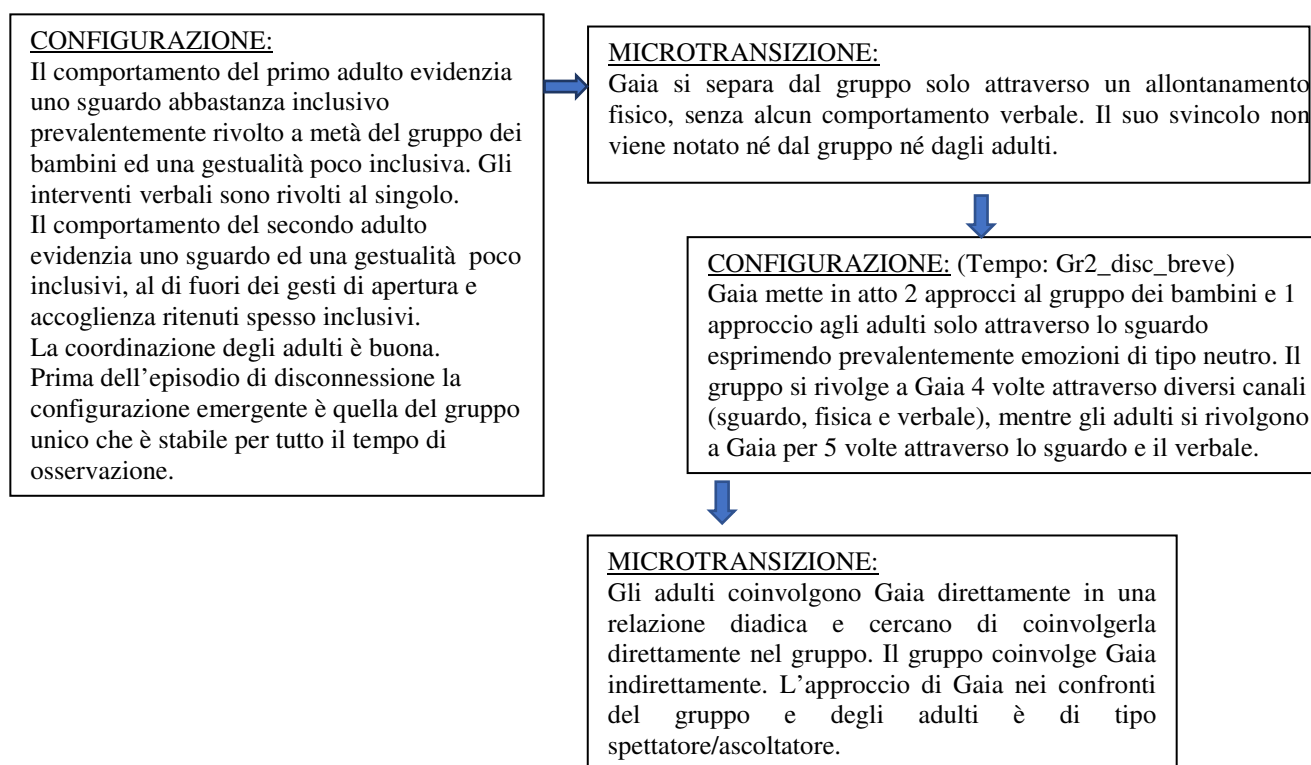
10^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 attività strutturata



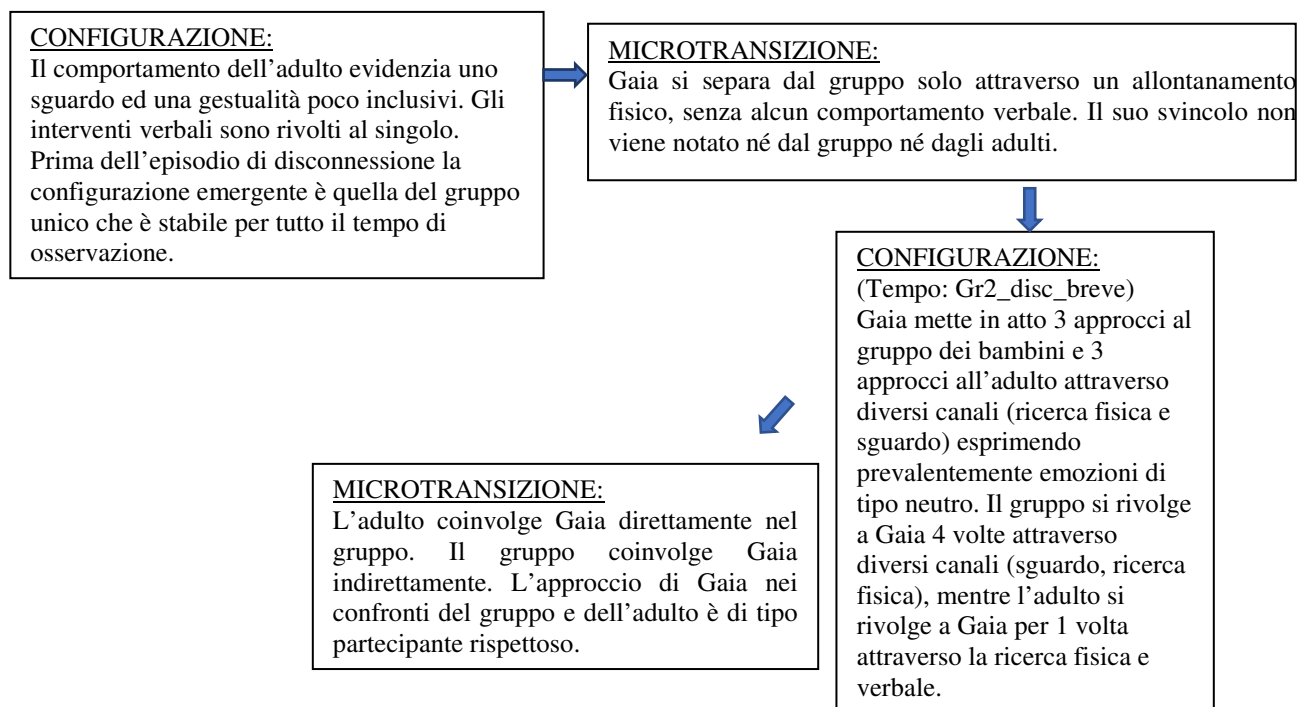
11^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 attività libera



12^ DISCONNESSIONE: Giorno 9 momento della frutta



13^ DISCONNESSIONE: Giorno 10 momento della frutta



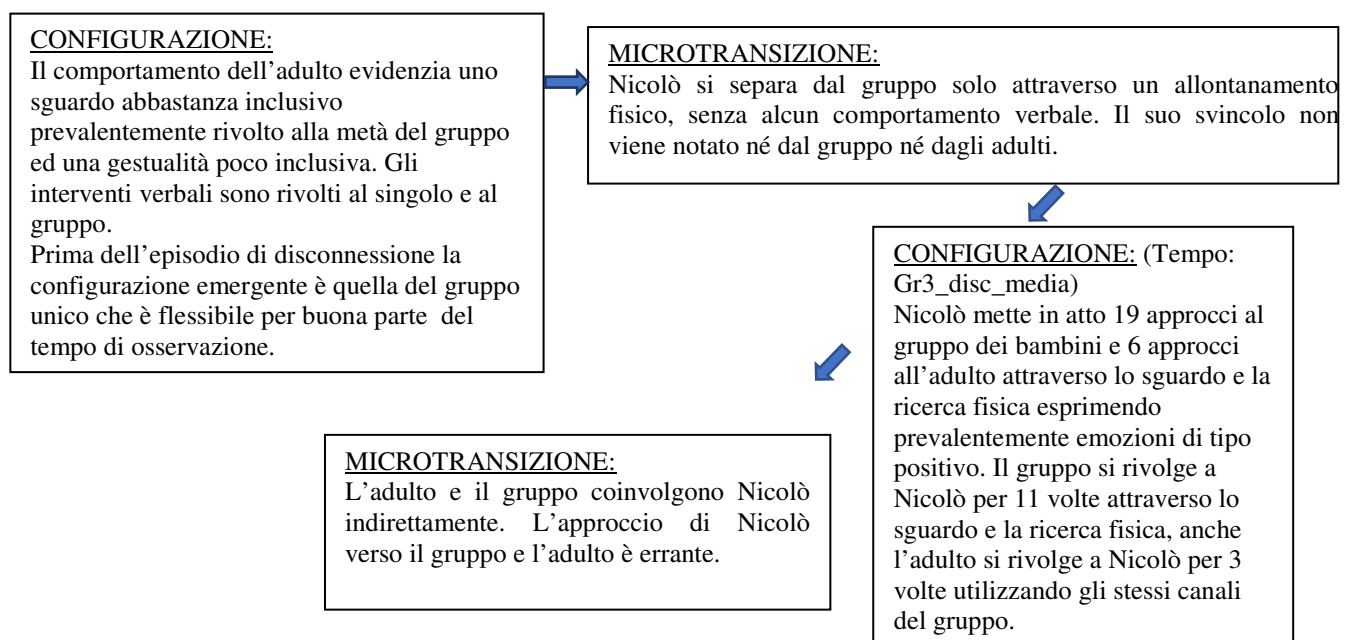
14^ DISCONNESSIONE: Giorno 10 attività strutturata



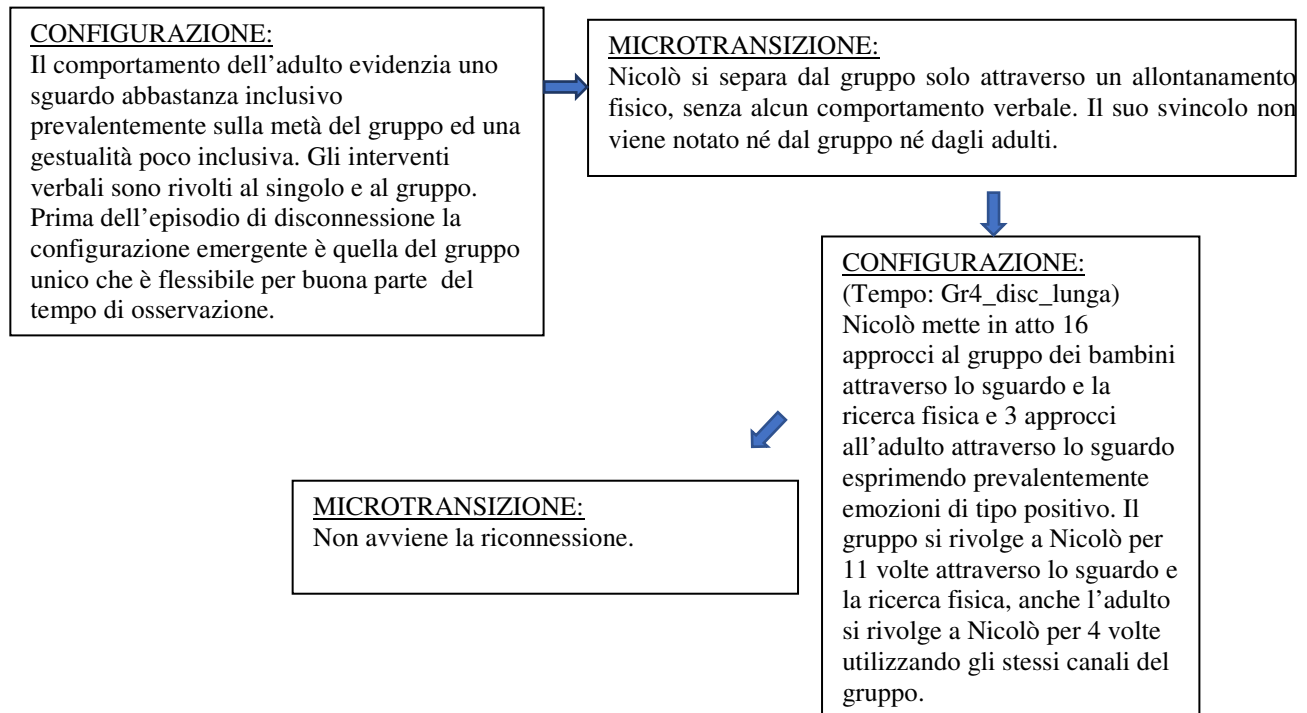
Il secondo bambino (B5 della Scuola d'infanzia 1) che qui chiameremo Nicolò, presenta 20 disconnessioni nel totale del periodo di osservazione. Tutti gli episodi di disconnessione si sono verificati secondo il seguente ordine: 2 disconnessioni sono avvenute nel secondo giorno, 4

disconnessioni durante il terzo giorno, 1 disconnessione durante il quinto giorno, 5 disconnessioni durante il sesto giorno, 3 disconnessioni durante il settimo giorno, 2 disconnessioni durante l'ottavo giorno, 1 disconnessione durante il nono giorno e 2 disconnessioni durante il decimo giorno (Per le codifiche analitiche vedi Appendice).

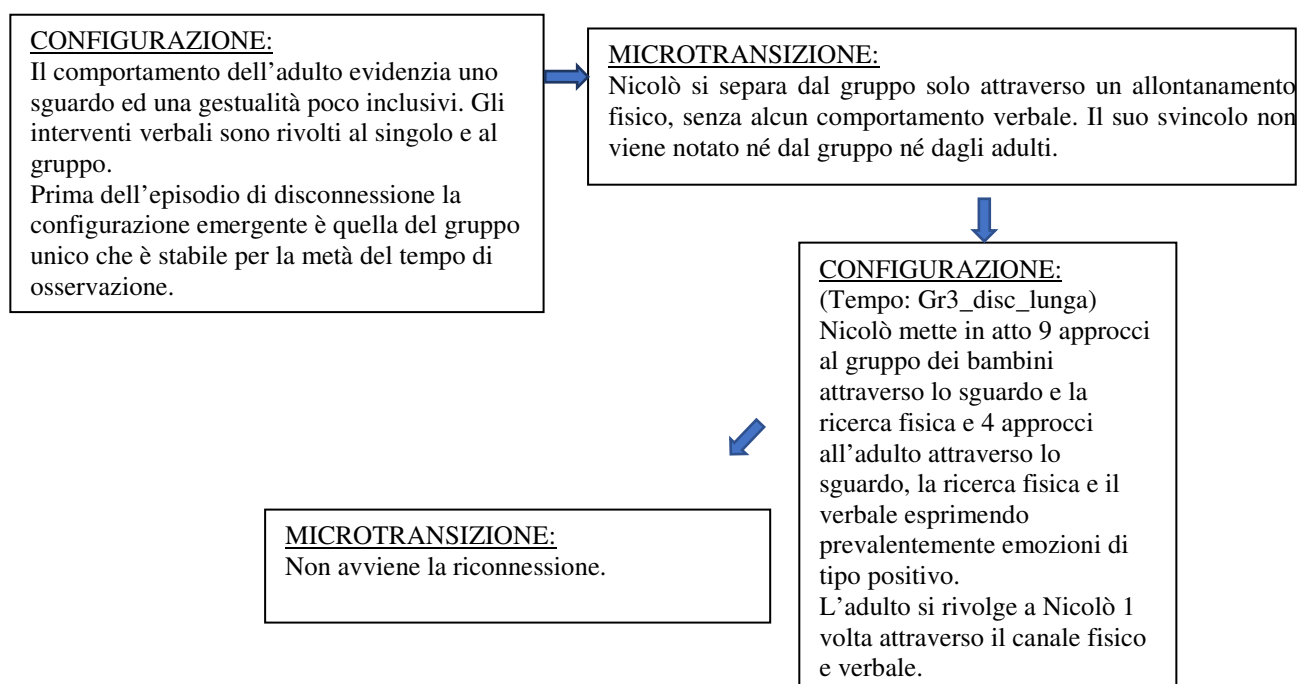
1^ DISCONNESSIONE: Giorno 2 attività libera (prima parte)



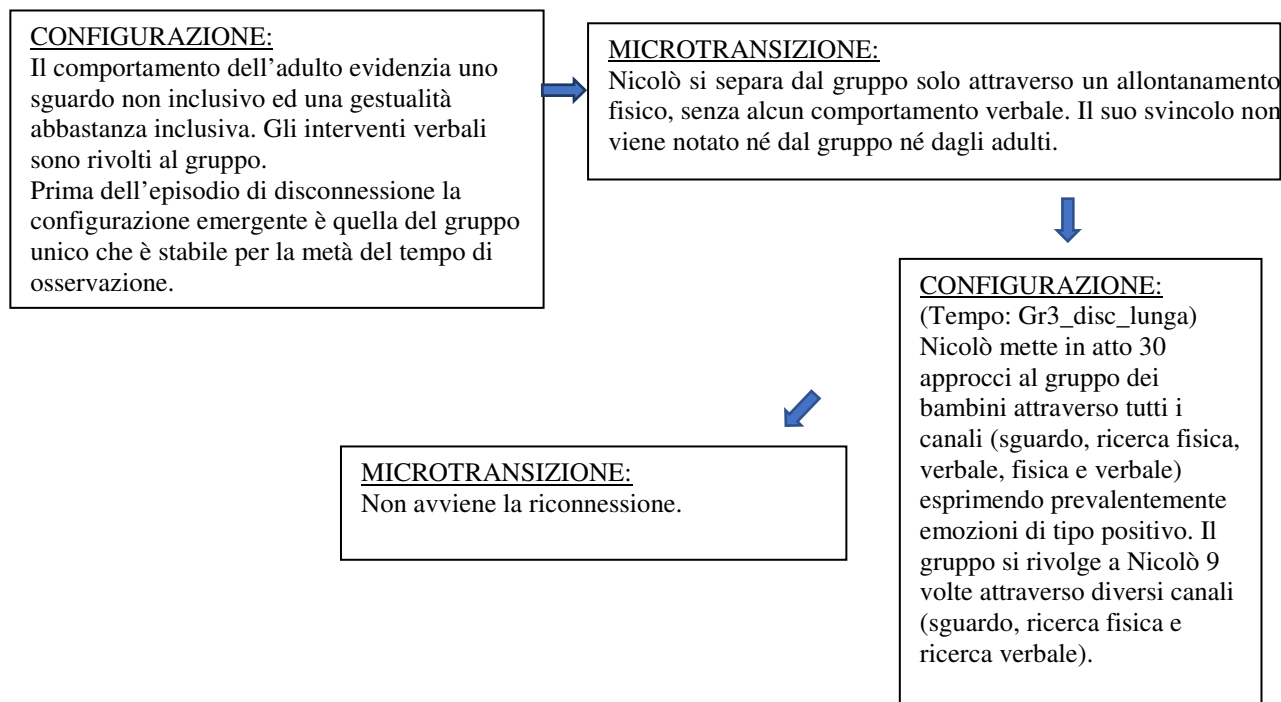
2^ DISCONNESSIONE: Giorno 2 attività libera (seconda parte)



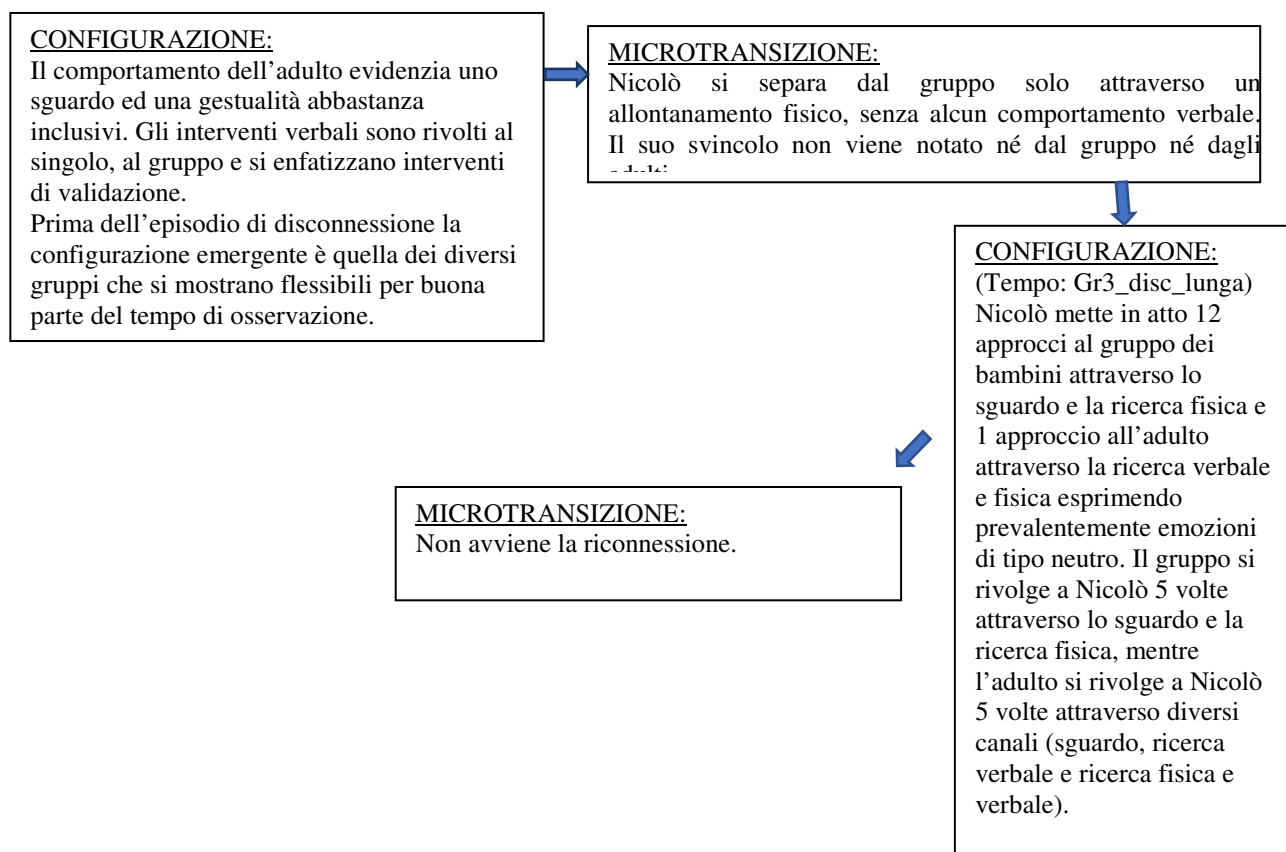
3^ DISCONNESSIONE: Giorno 3 attività strutturata



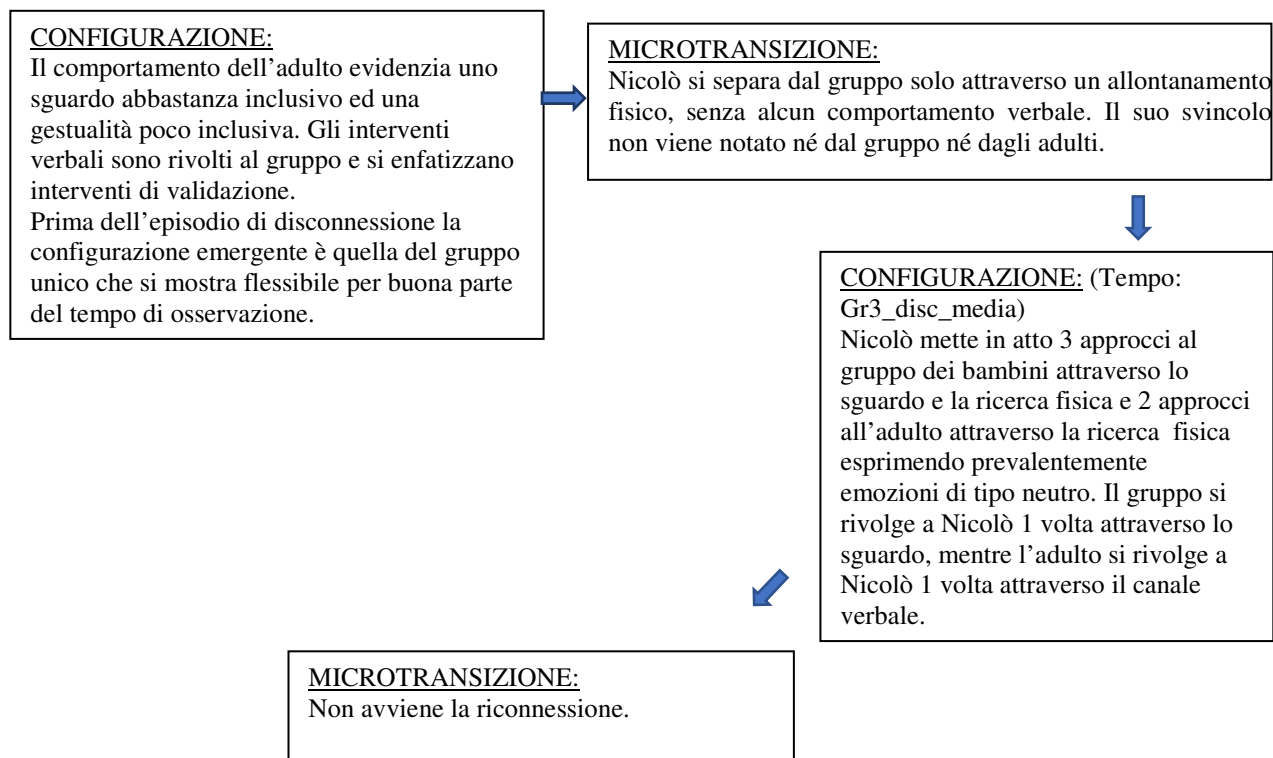
4^ DISCONNESSIONE: Giorno 3 attività libera (prima parte)



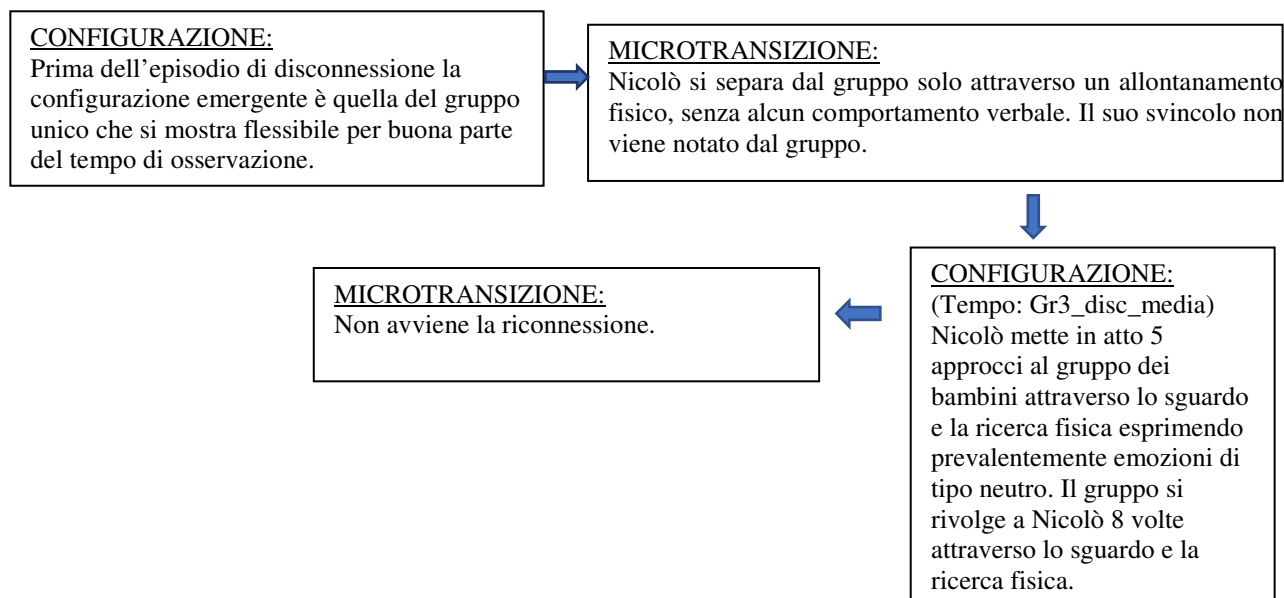
5^ DISCONNESSIONE: Giorno 3 attività libera (seconda parte)



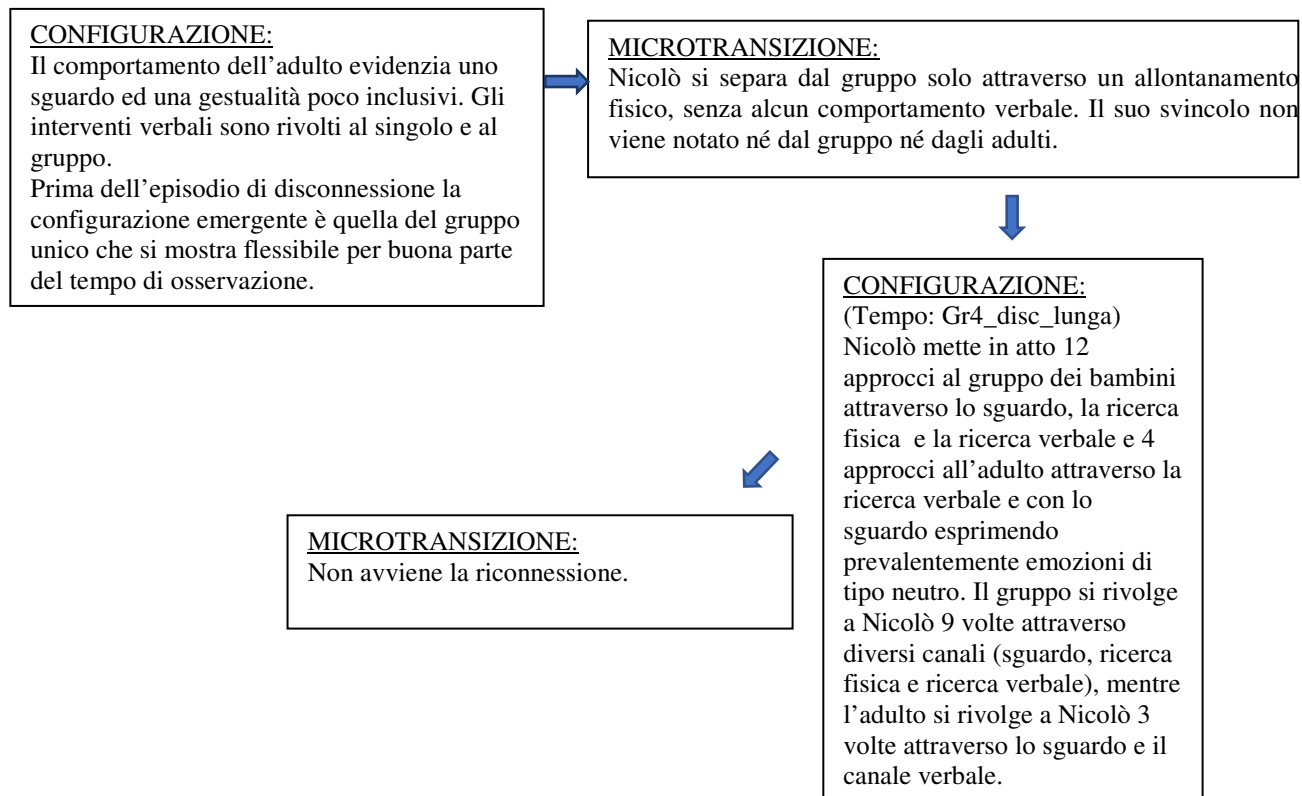
6^ DISCONNESSIONE: Giorno 3 attività libera (terza parte)



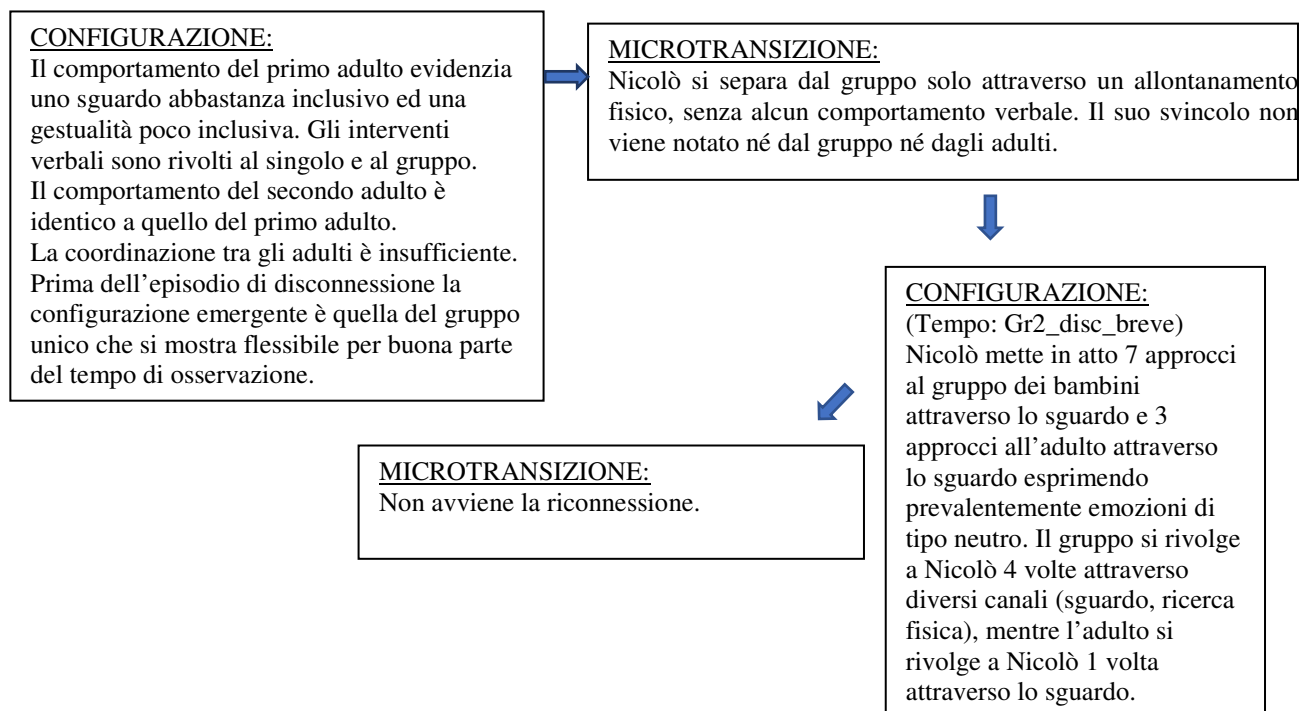
7^ DISCONNESSIONE: Giorno 5 attività libera



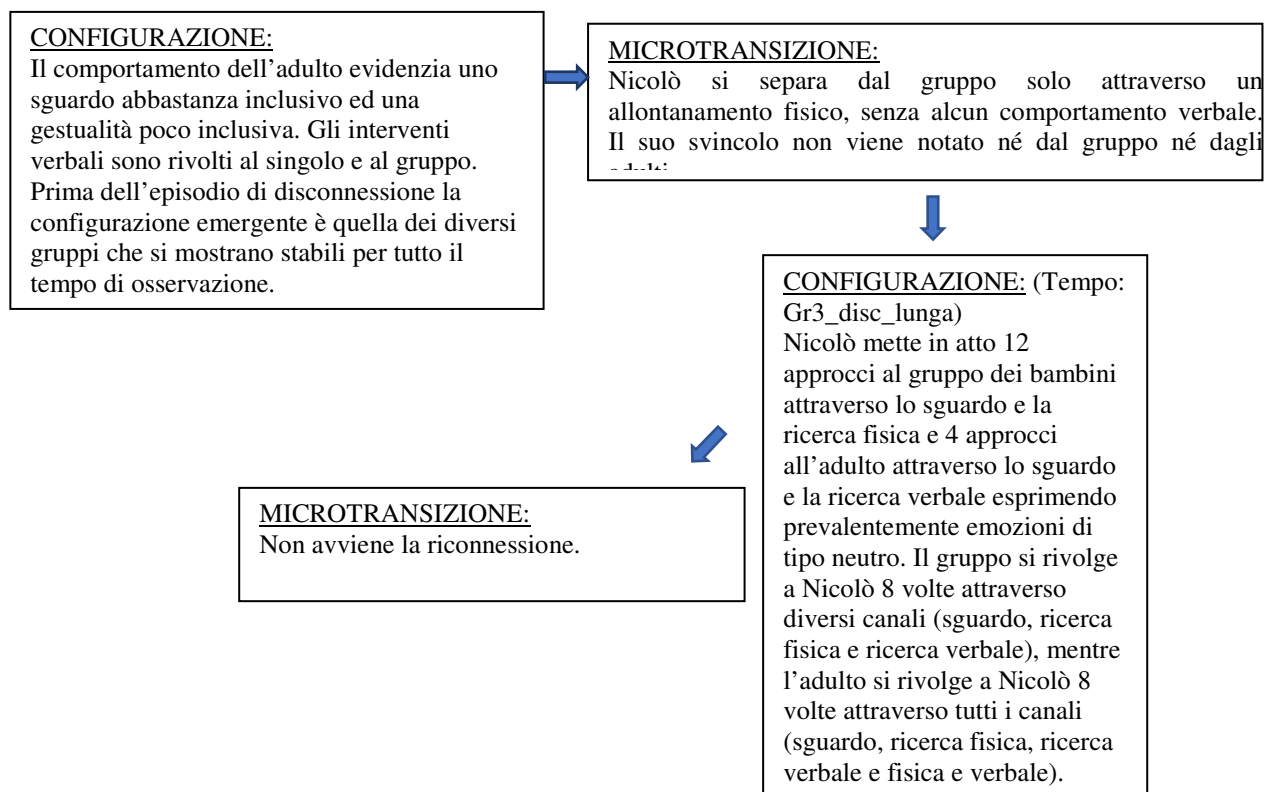
8^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 momento della frutta



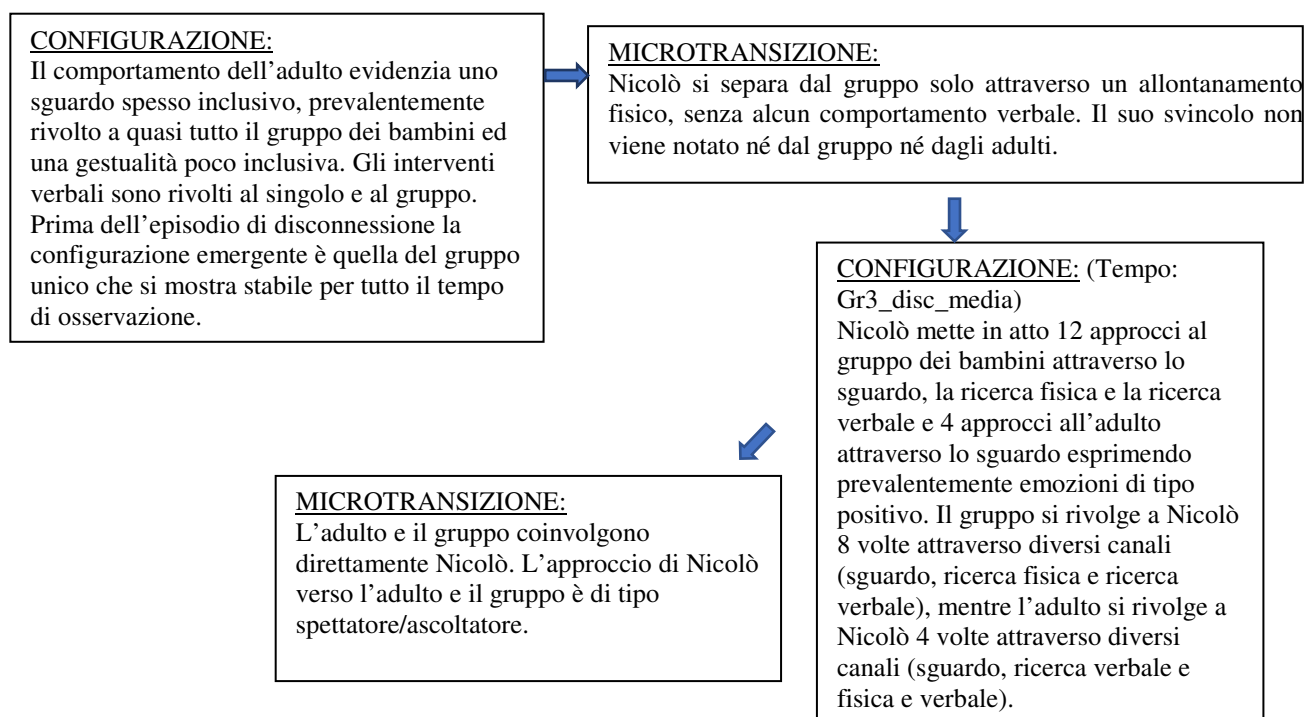
9^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 attività strutturata (prima parte)



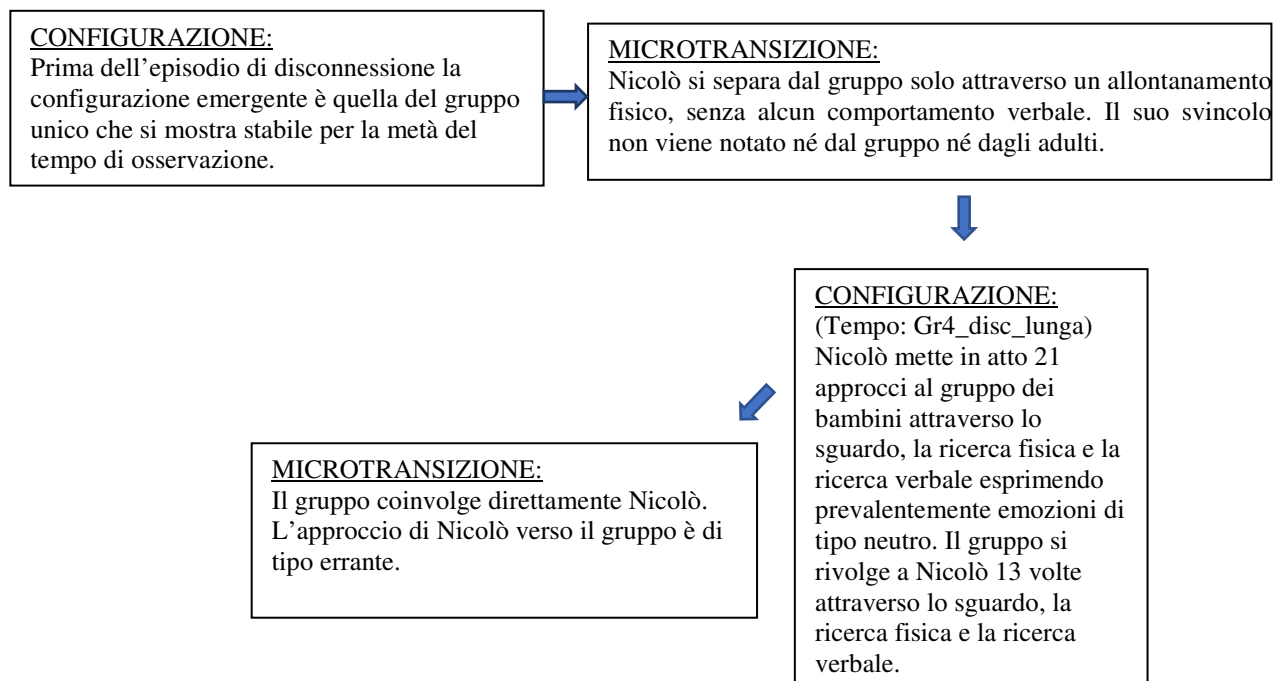
10^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 attività strutturata (seconda parte)



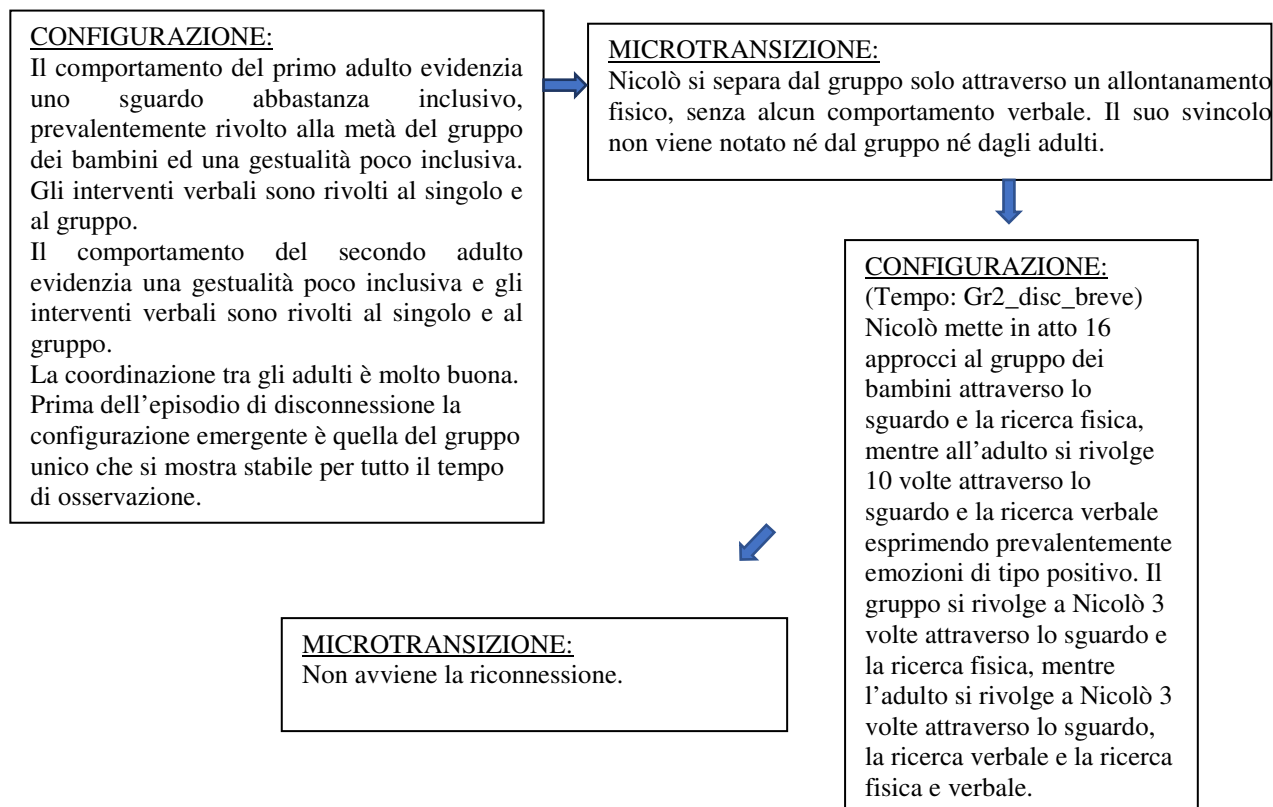
11^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 attività strutturata (terza parte)



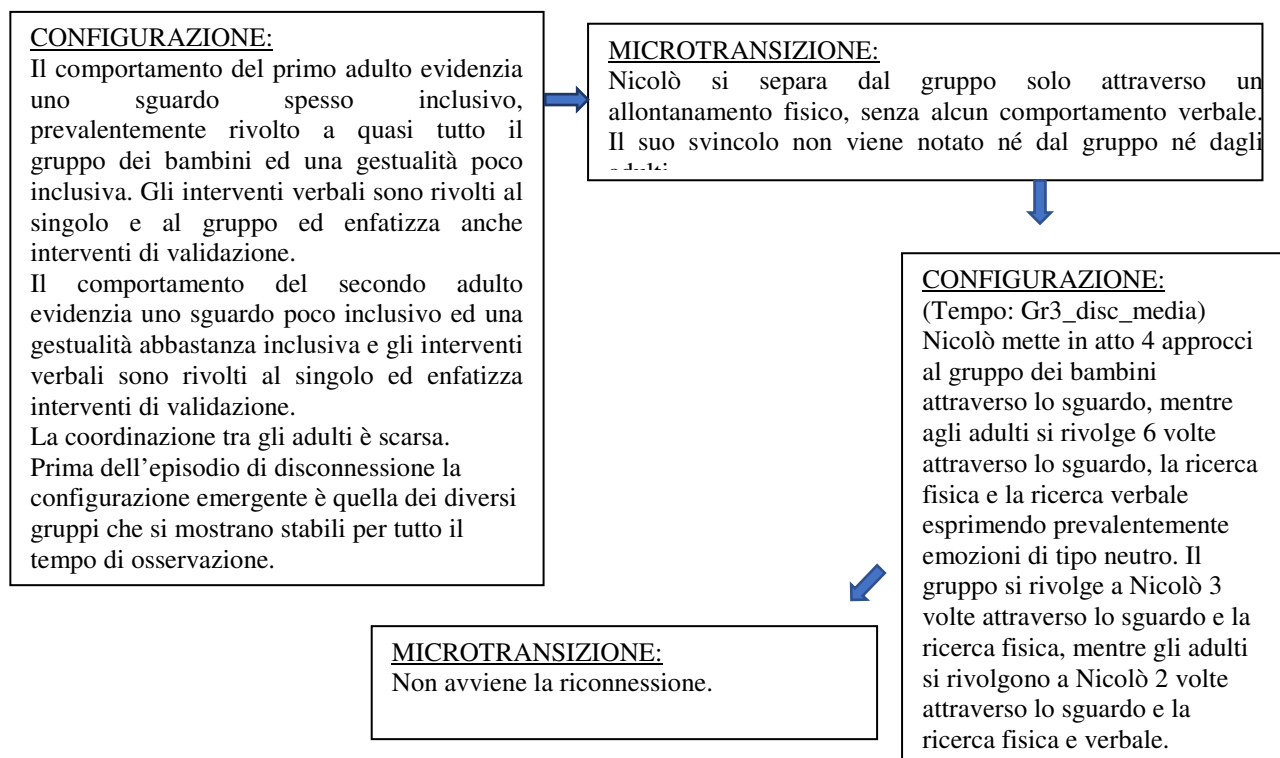
12^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 attività libera



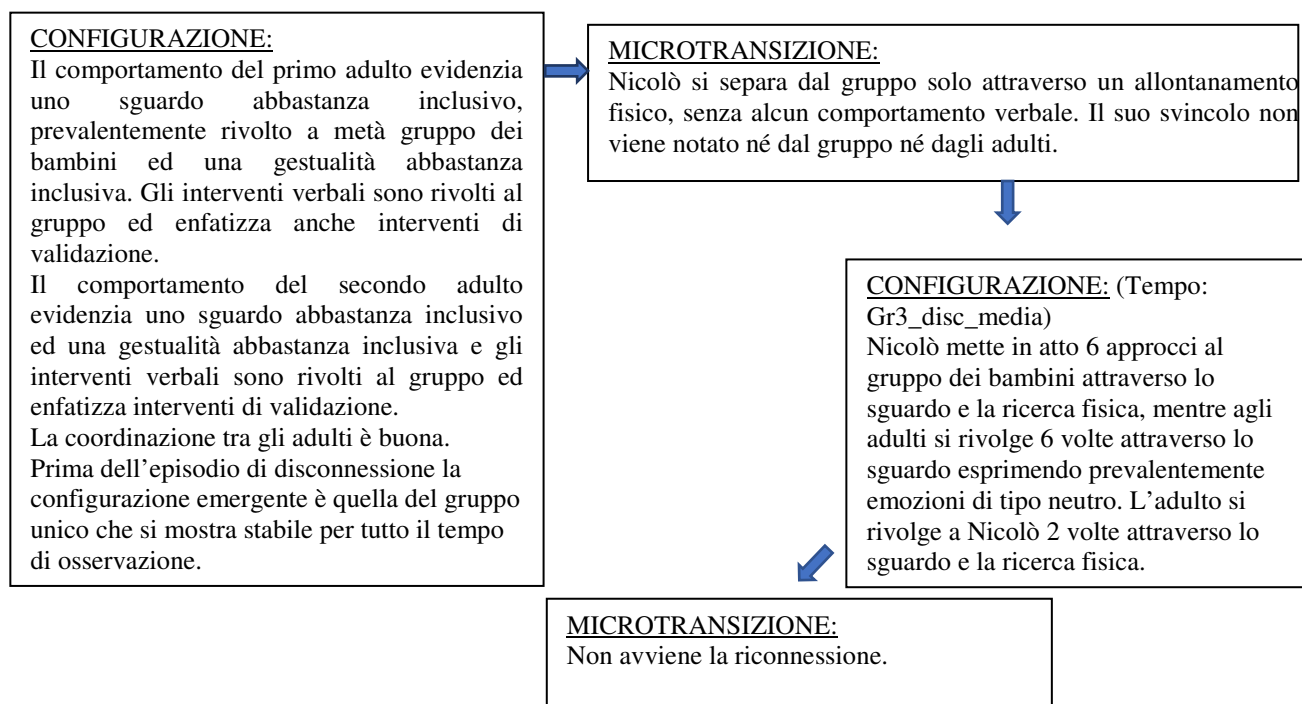
13^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 attività strutturata (prima parte)



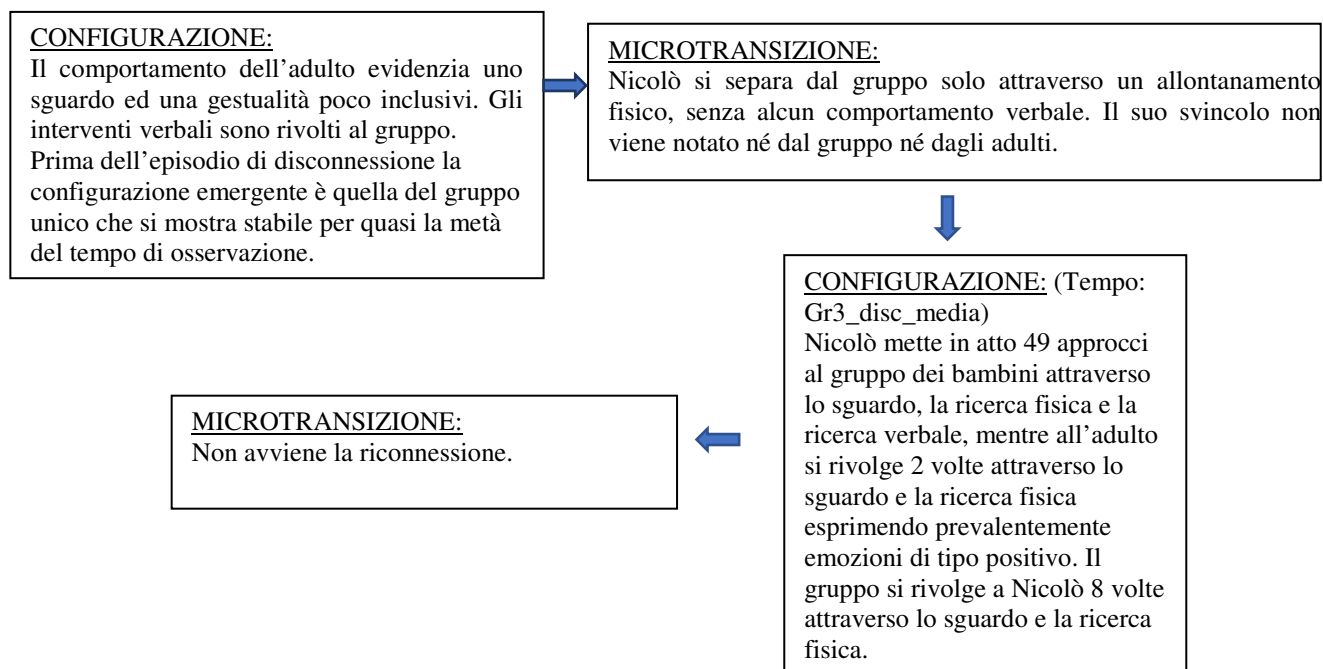
14^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 attività strutturata (seconda parte)



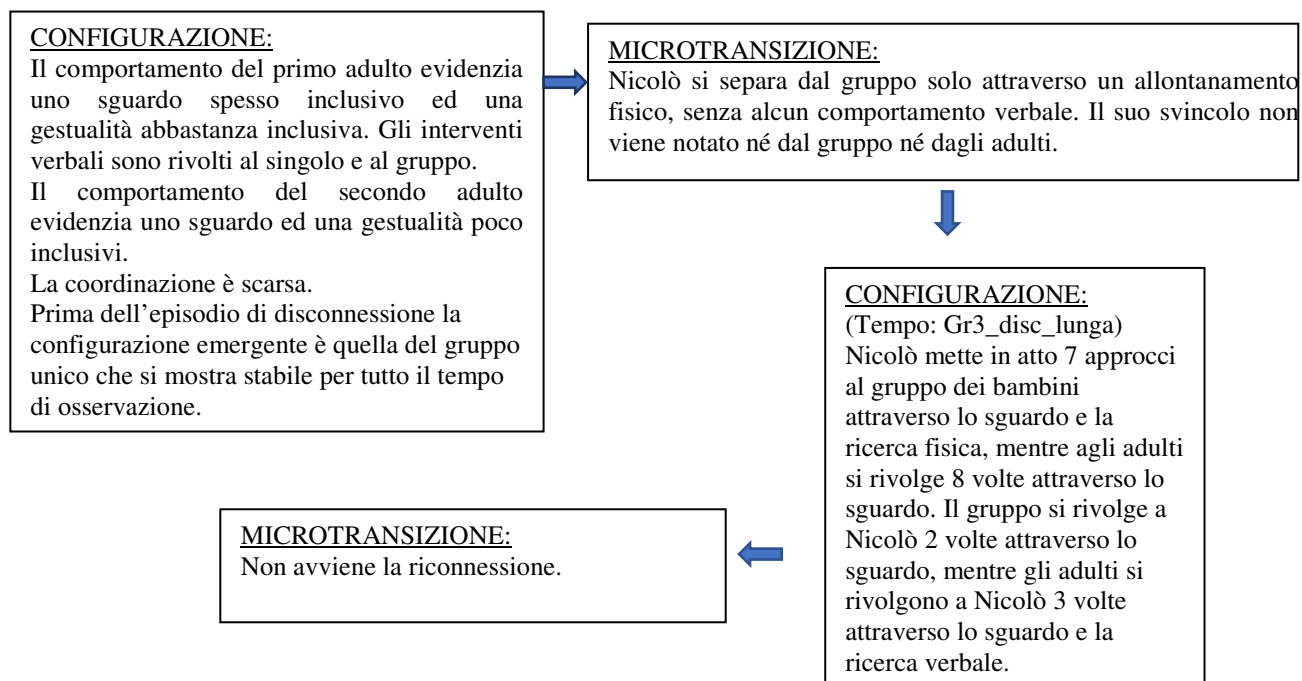
15^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 attività strutturata (terza parte)



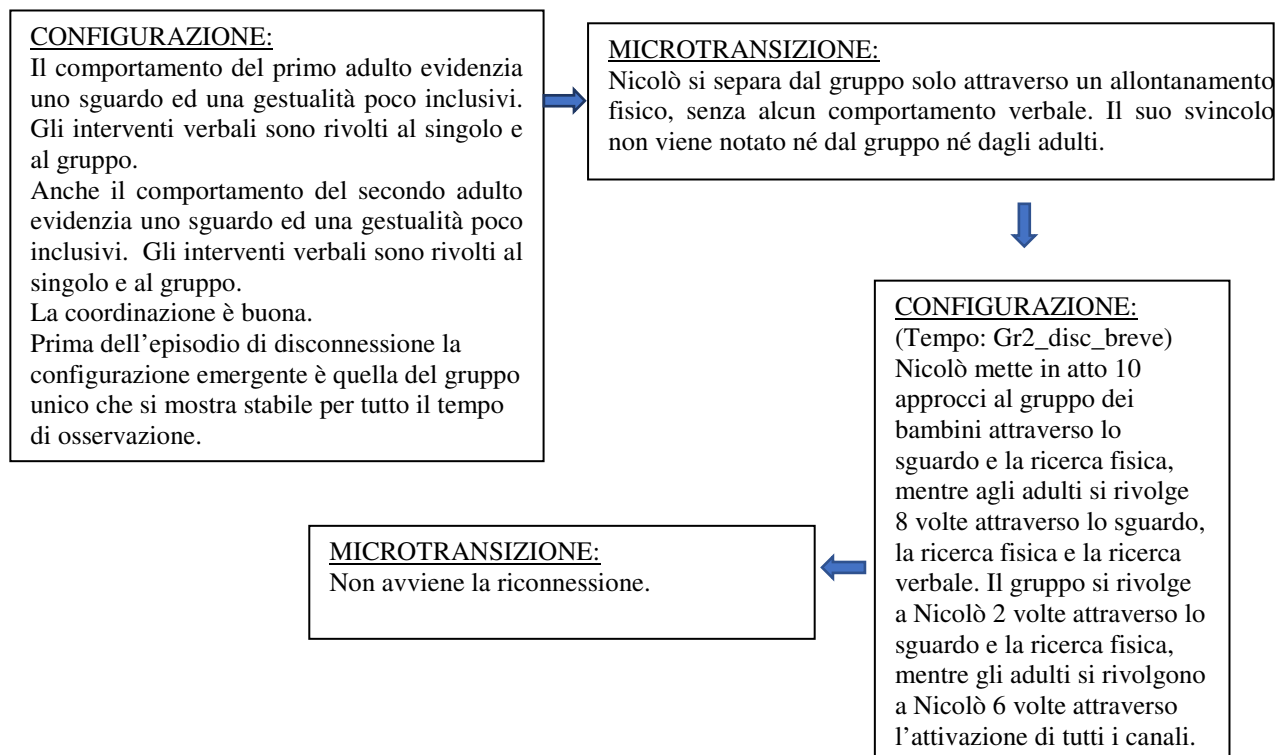
16^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 attività strutturata (quarta parte)



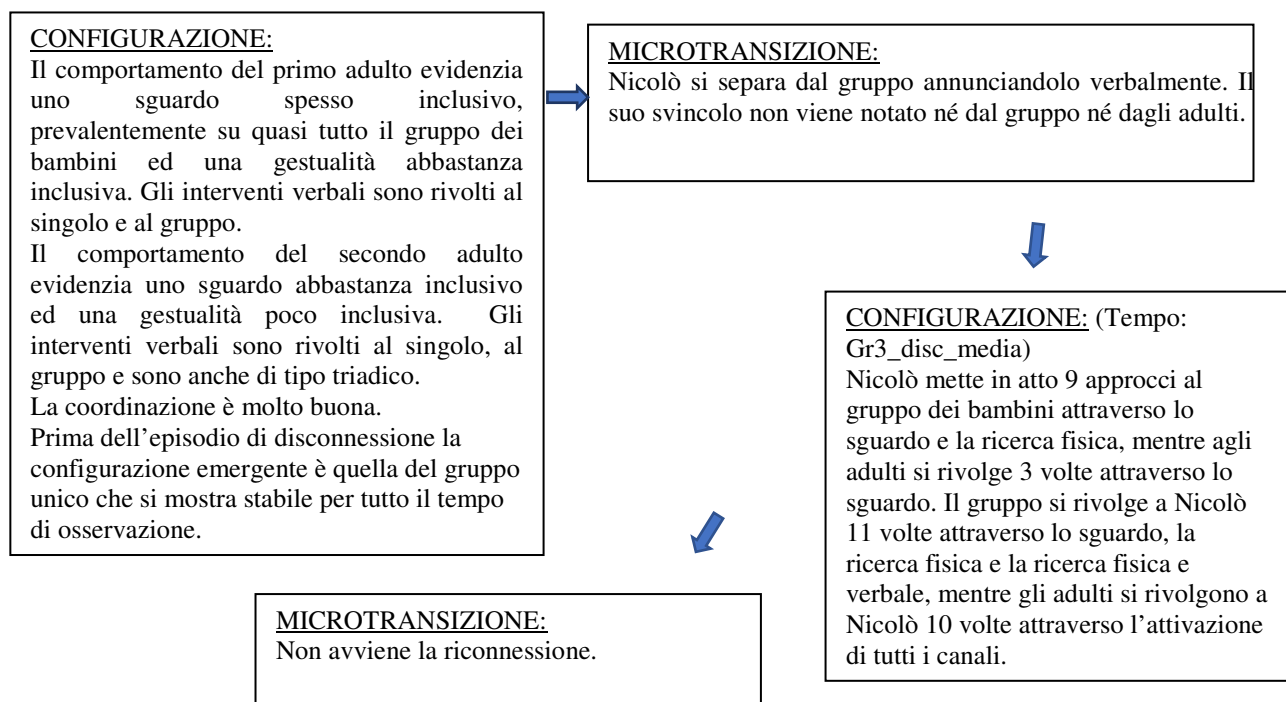
17^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 attività libera



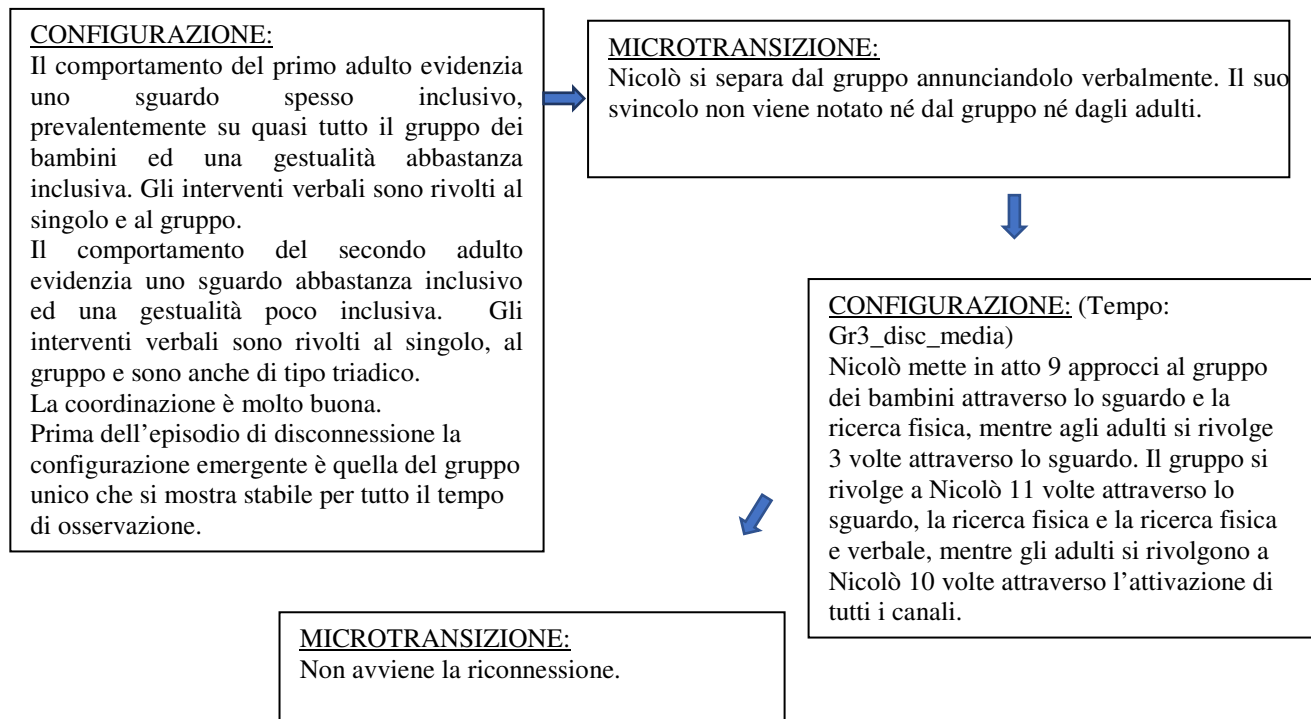
18^ DISCONNESSIONE: Giorno 9 attività strutturata



19^ DISCONNESSIONE: Giorno 10 momento frutta.



20^ DISCONNESSIONE: Giorno 10 attività strutturata



3.4 Discussione dei risultati e conclusioni

Il quadro generale dei risultati evidenzia aspetti di estremo interesse da diversi punti di vista.

In primo luogo, nel complesso, dato che l'indice di accordo tra giudici è risultato soddisfacente dal punto di vista statistico, è possibile affermare che gli indicatori dello spazio relazionale inclusivo (SPRIN) individuati sembrano essere sufficientemente affidabili, nel senso che la loro definizione operativa è risultata chiara per entrambi gli osservatori. Da questo punto di vista sarà estremamente interessante poter validare ulteriormente SPRIN attraverso il suo utilizzo in altri studi simili condotti in ambito educativo, prevedendo il suo utilizzo sia da parte di osservatori esterni che da parte di professionisti dell'educazione, come coordinatori, educatori e insegnanti.

Con questo studio, in particolare, si è posta l'attenzione alla dinamica dell'*entrata/uscita dal gruppo*, nell'idea che le modalità di vivere e partecipare a queste dinamiche da parte di adulti e bambini nel quotidiano vadano a definire la qualità dello spazio relazionale dal punto di vista inclusivo.

Come indicato nella parte precedente dello studio, il termine *disconnessione* si riferisce ad uno svincolo del bambino dall'interazione con altri o con un altro, che ha una durata superiore ai 2 minuti e può prolungarsi per tempi differenti.

Un primo dato che emerge è quello relativo al fatto che quotidianamente nei contesti educativi hanno luogo modalità di entrata/uscita dal gruppo, differenti sia rispetto al tempo di disconnessione che rispetto all'insieme di azioni verbali, corporee e gestuali che vengono messe in atto nel sistema contingentemente da parte dei bambini e degli adulti.

Innanzitutto, rispetto al totale degli eventi di disconnessione evidenziati (200) emerge come circa la metà siano di media durata, vale a dire di un tempo compreso tra 8 e 15 minuti, i restanti episodi di disconnessione si distribuiscono in modo quasi simile tra la maggiore durata, quando superano i 16 minuti e la durata minima, compresa tra i 2 e i 7 minuti.

Questi episodi si distribuiscono in modo simile tra il nido e la scuola dell'infanzia e sembrano prevalere nei momenti di attività strutturata.

Solo in 13 osservazioni su 213 totali non si verificano disconnessioni, ad indicare come un certo grado di flessibilità caratterizzi le dinamiche dei gruppi nei contesti educativi sia di nido che di scuola dell'infanzia.

Dai dati emerge come nella quasi totalità delle osservazioni gli svincoli avvengono attraverso il canale non verbale e questi svincoli nell'immediato non ricevono una risposta da parte del sistema, né attraverso il canale verbale né non verbale.

In merito all'espressività emotiva dei bambini disconnessi, i dati evidenziano come nel complesso emerge un'espressività di tipo neutro o solo scarsamente positiva.

Dall'analisi della configurazione che precede la disconnessione emerge come le modalità verbali e non verbali degli adulti di stare all'interno dello spazio relazionale si differenziano in modo significativo rispetto alla durata degli episodi di disconnessione successivi. In questo senso, la *gestualità* dell'adulto, sembra essere un indicatore molto rilevante, in particolare i dati evidenziano come gli episodi di disconnessione più lunga, superiori ai 15 minuti, si manifestano nelle situazioni nelle quali gli adulti mostrano comportamenti non verbali, mediati dal busto, mani, braccia e gambe, meno inclusivi, che evidenziano una minore accoglienza ed apertura verso tutti i bambini.

Anche lo *sguardo*, il *movimento dell'adulto* e la *coordinazione* tra adulti sembrano essere indicatori rilevanti, nel senso che nelle situazioni caratterizzate da un adulto che ha uno sguardo maggiormente inclusivo, che riesce a mantenere nel proprio raggio di attenzione tutti i bambini, che è capace di so-stare dedicando attenzione alle loro attività e che si coordina maggiormente con gli altri adulti presenti, si verificano minori episodi di disconnessione.

Il comportamento verbale dell'adulto sembra avere un ruolo meno pregnante nelle dinamiche della disconnessione, l'unico indicatore che si distingue sembra essere quello relativo agli interventi di *validazione nel gruppo*, vale a dire quando gli adulti riconoscono una abilità/competenza/caratteristica di un bambino e la esplicitano nel gruppo. In generale, si nota che

questi interventi, non molto frequenti in generale, sono più presenti negli episodi nei quali non si presenta alcuna disconnessione.

Il sistema SPRIN ha consentito di analizzare anche cosa avviene dopo che si è verificata la disconnessione, quali azioni verbali e non verbali vengono messe in atto dall'adulto, dal gruppo e dal bambino non connesso.

Nel complesso, si rileva che il bambino che si è disconnesso mette in atto diversi approcci al gruppo e all'adulto prevalentemente di tipo visivo e fisico, che tendono ad aumentare via via che aumenta il tempo di disconnessione, ad indicare l'interesse del bambino verso il gruppo e in alcune situazioni, il tentativo di rientrarvi. Anche il gruppo e l'adulto mostrano alcuni approcci al bambino non connesso, sia di tipo visivo e fisico e in misura minore verbale, tuttavia questi approcci sono molto meno presenti rispetto ai comportamenti di avvicinamento del bambino.

Rispetto alla possibilità di riconnessione, dai dati si evince che solo in un quarto degli episodi di disconnessione (200) si verifica una riconnessione (55), in particolare negli episodi di disconnessione di durata maggiore avviene con meno frequenza una riconnessione (13% sul totale); si nota inoltre come l'attività libera sembra facilitare maggiormente, rispetto alle altre, la riconnessione dei bambini nel gruppo, è infatti l'attività nella quale si riscontra anche un maggior numero di *approcci del gruppo* verso il bambino disconnesso.

Dai risultati emerge, inoltre, come le riconnessioni avvengano maggiormente nelle situazioni caratterizzate, nel momento della Configurazione della non connessione, da un numero maggiore di *approcci visivi e fisici* del bambino al gruppo dei pari, da una maggiore presenza di *espressioni emotive positive* del bambino non connesso e da una maggiore *flessibilità del gruppo* e una minore presenza di *entrate/uscite dal gruppo mediate dall'adulto*, ad indicare quanto il gruppo di bambini possa rappresentare una risorsa importante nelle dinamiche inclusive in un contesto educativo.

A sostegno di questo emerge un ulteriore dato che indica come le riconnessioni avvengano prevalentemente attraverso *il coinvolgimento del bambino da parte del gruppo con modalità indirette*, vale a dire quando il gruppo invita il bambino non connesso a rientrare nella situazione attraverso un particolare gesto (ad esempio, un bambino del gruppo allunga al bambino non connesso un gioco o altro materiale), e in misura inferiore attraverso *il coinvolgimento del bambino da parte dell'adulto in una relazione con sé*.

Rispetto al ruolo del bambino una volta tornato nel gruppo, i dati evidenziano che le modalità comportamentali dei bambini sono varie: nella maggior parte dei casi i bambini assumono un ruolo di *spettatori*, seguiti dal ruolo di *erranti* e dal ruolo di *partecipanti rispettosi*.

Da un'altra prospettiva i dati consentono anche di individuare alcuni aspetti caratteristici delle due differenti tipologie di scuola, ad esempio il nido si caratterizza per un maggior utilizzo del canale gestuale, e del contatto fisico da parte dell'adulto, da una entrata/uscita dal gruppo maggiormente mediata dall'adulto, e coerentemente da un numero maggiore di approcci al bambino disconnesso. Alla scuola dell'infanzia troviamo invece un maggiore utilizzo del canale verbale negli approcci del bambino disconnesso al gruppo e all'adulto e viceversa, infine il gruppo dei bambini emerge come maggiormente rilevante, rispetto al nido, nelle dinamiche di connessione e riconnessione dei bambini, prevale infatti l'entrata/uscita dal gruppo autonomamente gestita dai bambini, senza l'intervento diretto dell'adulto.

Rispetto allo specifico momento osservato, frutta, attività strutturata e attività libera, le analisi nel complesso evidenziano come l'attività libera sia caratterizzata da una maggiore iniziativa del gruppo verso il bambino disconnesso e viceversa, e rappresenti il contesto nel quale avvengono il maggior numero di riconnessioni proprio grazie all'intervento del gruppo. L'attività strutturata e il momento della frutta invece si caratterizzano per una maggiore iniziativa dell'adulto verso il bambino disconnesso e viceversa.

In conclusione, i dati consentono di evidenziare come un atteggiamento inclusivo dell'adulto, mediato in modo particolare dallo sguardo e dalla comunicazione corporea, dalla coordinazione con gli altri adulti e da un movimento capace di so-stare nelle attività dei bambini, sembra contribuire a delineare uno spazio relazionale nel quale i bambini si sentono sicuri, riescono ad entrare ed uscire in modo flessibile dai gruppi, sono capaci di stare soli, senza rimanere disconnessi per tempi troppo prolungati.

Si evidenzia, infine, come la dinamica della riconnessione venga giocata nella maggior parte dei casi tra pari nel momento dell'attività libera, vale a dire si tratta di una dinamica che viene co-costruita dalle azioni dei bambini disconnessi e del gruppo.

Si ritiene che questi risultati, nella loro complessità ed articolazione meritino approfondimenti in ulteriori studi e sollecitino numerose e interessanti riflessioni dal punto di vista della formazione degli insegnanti ed educatori.

Le possibili ricadute applicative nella formazione possono essere infatti molteplici: si può avere in questo modo la possibilità di ragionare con i gruppi di lavoro su quali possono essere i significati delle azioni messe in atto all'interno di una determinata situazione andando quindi ad aumentare la consapevolezza di ciascun adulto del proprio ruolo ed anche del ruolo del gruppo dei bambini presente in sezione.

In particolare, tali risultati possono aiutare il gruppo degli adulti ad imparare a cogliere quelli che sono i segnali di "disagio" e/o di allontanamento del bambino pur rimanendo a distanza.

Inoltre, offrono la possibilità di fare dei ragionamenti sull'importanza del comportamento non verbale, sui significati che lo sguardo, ciascun gesto e ciascuna posizione può assumere all'interno di un contesto, andando ad influire sul livello di inclusione.

Infine, l'analisi qualitativa dei bambini non connessi ha messo in luce come tra un servizio educativo coinvolto ed un altro ci siano delle differenze nel numero dei bambini non connessi ma anche nella frequenza delle specifiche disconnessioni.

Mentre in alcune sezioni è stato osservato un bambino in particolare che tendeva spesso alla non connessione e che ripeteva le stesse modalità di allontanamento, in altre la distribuzione delle disconnessioni ha coperto tanti bambini diversi, che nell'arco del tempo di osservazione si sono disconnessi solo una volta o poco più.

Nel nido d'infanzia 1 infatti i bambini che hanno registrato delle disconnessioni sono stati in tutto 6, e Gaia (il caso singolo presentato) ha presentato in tutto 14 disconnessioni, avvenute per la maggior parte dei casi durante il momento della frutta (7) seguite dai momenti di attività strutturata (4) e attività libera (3). In generale le sue disconnessioni sono state più di durata media (7) seguite da disconnessioni di breve durata (4) e di lunga durata (3). È sembrato interessante inoltre potersi soffermare sulle modalità di riconessioni.

In particolare, sono avvenute in tutto 4 riconessioni da parte di Gaia, distribuite in questo modo: 2 riconessioni si sono verificate durante il momento della frutta, 1 durante l'attività strutturata ed 1 durante l'attività libera. Tali riconessioni sono avvenute dopo disconnessioni di breve durata e il coinvolgimento di Gaia è stato per la maggior parte dei casi di tipo diretto da parte dell'adulto e indiretto da parte del gruppo dei bambini.

Nella scuola d'infanzia 1 invece i bambini che si sono disconnessi sono stati in tutto 10, e Nicolò (il caso singolo presentato) ha presentato in tutto 20 disconnessioni, avvenute per la maggior parte dei casi durante il momento dell'attività strutturata (10) seguite dai momenti di attività libera (8) e dai momenti della frutta (2). In generale le sue disconnessioni sono state più di durata media (14) seguite da disconnessioni di breve (3) e lunga durata (3). Rispetto ai momenti di riconnessione invece, per Nicolò se ne sono presentate 3 e si sono verificate per la maggior parte dei casi durante l'attività libera ed una durante l'attività strutturata.

A differenza del caso singolo di Gaia (Nido d'infanzia 1), è possibile evidenziare che il coinvolgimento di Nicolò è stato messo in atto attraverso modalità dirette da parte del gruppo e in minima parte da parte dell'adulto. Ciò fa emergere ancora una volta l'importanza del gruppo come risorsa ai fini della realizzazione di una situazione inclusiva.

I fattori quindi che possono scaturire o meno una disconnessione sono molteplici; a tal proposito è importante avere un'alta consapevolezza rispetto a tali aspetti in modo da non perderli di vista ma anzi, potenziarli.

Per concludere, è importante enfatizzare la duplice funzione del sistema SPRIN: in primo luogo, ha offerto la possibilità di poter effettuare una lettura approfondita delle dinamiche interattive a livello di gruppo e di sistema, andando quindi ad analizzare i comportamenti verbali e non di adulti e bambini prima della disconnessione, durante e dopo, ed in secondo luogo ci ha dato la possibilità di poter effettuare delle letture legate a singoli casi. Ciò ha offerto l'opportunità di riuscire ad ottenere una lettura completa e approfondita dei contesti educativi che sono stati analizzati.

CAPITOLO 4

STUDIO VI: IMPATTO DEL SISTEMA DI ANALISI SPRIN SUI SERVIZI EDUCATIVI

4.1 Premesse ed obiettivi della ricerca

Il presente studio si inserisce come tappa finale del progetto di ricerca, condivide quindi l'idea di approccio inclusivo come un processo che coinvolge diversi attori, in particolare bambini e insegnanti, che è di natura processuale e dinamica e che si esplica attraverso le relazioni quotidiane che avvengono nei contesti educativi.

In particolare, l'obiettivo di questo studio è quello di verificare l'impatto del sistema di indicatori dello spazio relazionale inclusivo (SPRIN) sui servizi educativi.

Si è scelto di utilizzare, anche in questo caso, come nello studio precedente, una metodologia video-osservativa con l'intento di poter applicare un'analisi microanalitica delle interazioni (Venturelli e Cigala, 2011; Cigala e Venturelli, 2013).

Nello specifico, questo studio si propone di verificare quanto la conoscenza delle dimensioni e degli indicatori del sistema di codifica SPRIN implementata in due gruppi di lavoro di due servizi educativi, attraverso un percorso di formazione, possa modificare le interazioni che hanno luogo nel contesto educativo, promuovendo un sistema interattivo maggiormente inclusivo.

L'ipotesi sottostante è che fornendo agli insegnanti e ai coordinatori la possibilità di conoscere l'approccio inclusivo proposto e gli aspetti operativi relazionali e interattivi connessi, sia possibile aiutare gli insegnanti medesimi ad accrescere la loro consapevolezza di cosa sia inclusione, ad assumere nuove prospettive e nuove lenti sulle interazione quotidiane e quindi di conseguenza a modificare in parte le loro modalità interattive abituali.

4.2 I partecipanti

Al progetto di ricerca hanno partecipato due servizi educativi in gestione mista della regione Emilia Romagna. In particolare sono state coinvolte 2 sezioni di nido d'infanzia raggiungendo un gruppo di partecipanti pari a 44 bambini (età media 2 anni) e 5 educatori (età media 45 anni).

I genitori dei bambini hanno autorizzato la partecipazione alla ricerca da parte dei bambini e al trattamento dei dati a fini di ricerca, attraverso la firma del consenso informato.

Anche gli educatori partecipanti hanno aderito alla ricerca attraverso la firma del consenso informato.

4.3 Metodologia

Tale progetto di ricerca si suddivide in queste 3 fasi:

- 1)** TEMPO 1: Prima dell'inizio del corso di formazione, per ciascun servizio è stata effettuata una sessione di videoregistrazione della durata di 2 ore circa, corrispondenti al periodo della mattinata (attività libera-frutta-attività strutturata). Tale materiale videoregistrato è stato raccolto durante il mese di novembre 2017;
- 2)** PERCORSO DI FORMAZIONE: dalla fine del mese di novembre 2017 fino al mese di aprile 2018, gli educatori che operano all'interno dei due servizi coinvolti hanno partecipato ad un corso di formazione della durata di 6 incontri da 2 ore tenuto dai ricercatori del progetto di ricerca.
- 3)** TEMPO 2: da fine aprile 2018 fino al mese di maggio 2018, sono state effettuate per ciascun servizio 2 sessioni di videoregistrazioni della durata di 2 ore circa (frutta-attività libera-attività strutturata).

4.3.1 L'osservazione (TEMPO 1-TEMPO 2)

È stato utilizzato un metodo di tipo osservativo in contesto ecologico, in particolare la rilevazione è avvenuta attraverso videoregistrazioni. Così come si è proceduto per lo studio precedentemente presentato, le video-registrazioni sono state realizzate nell'arco della mattinata e si sono concentrate su 3 tipologie di attività educative:

- *Momento della frutta*: si verifica dalle 9:15 alle 9:45 circa;

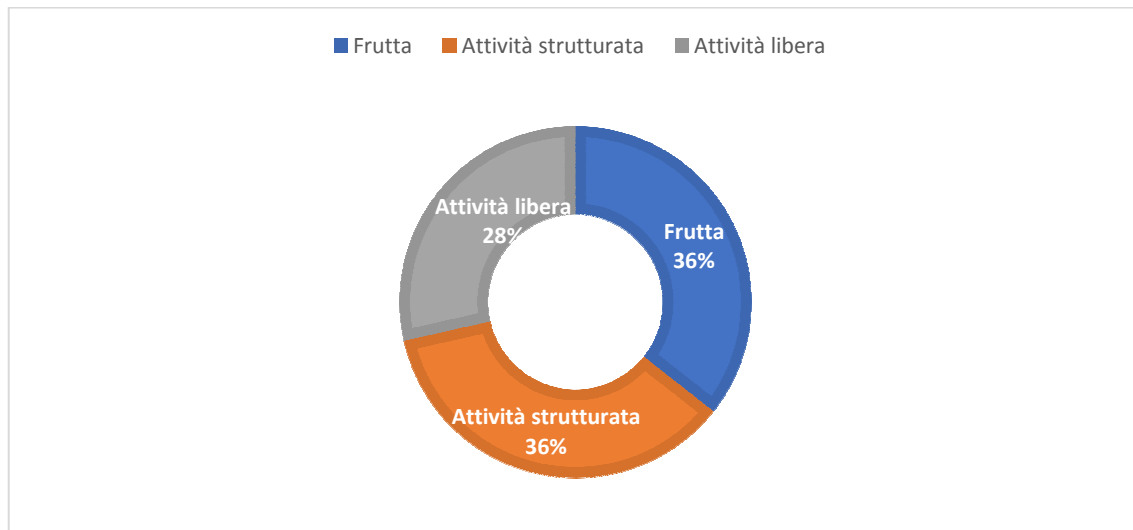
- *Attività strutturata*: si svolge generalmente dalle 10 alle 11 circa;
- *Attività libera*: solitamente si verifica dalle 7:30 alle 9:00 oppure dopo il momento della frutta.

Per ciascuna videoregistrazione erano presenti una educatrice, a volte in compresenza con un'altra educatrice di sezione.

Tra le osservazioni del TEMPO 1 e le osservazioni del TEMPO 2, il materiale raccolto è pari a 14 osservazioni. Il totale delle osservazioni è distribuito nel seguente modo (*Graf. 4.1*):

➤ Tipologia di attività educativa (*Graf. 4.1*):

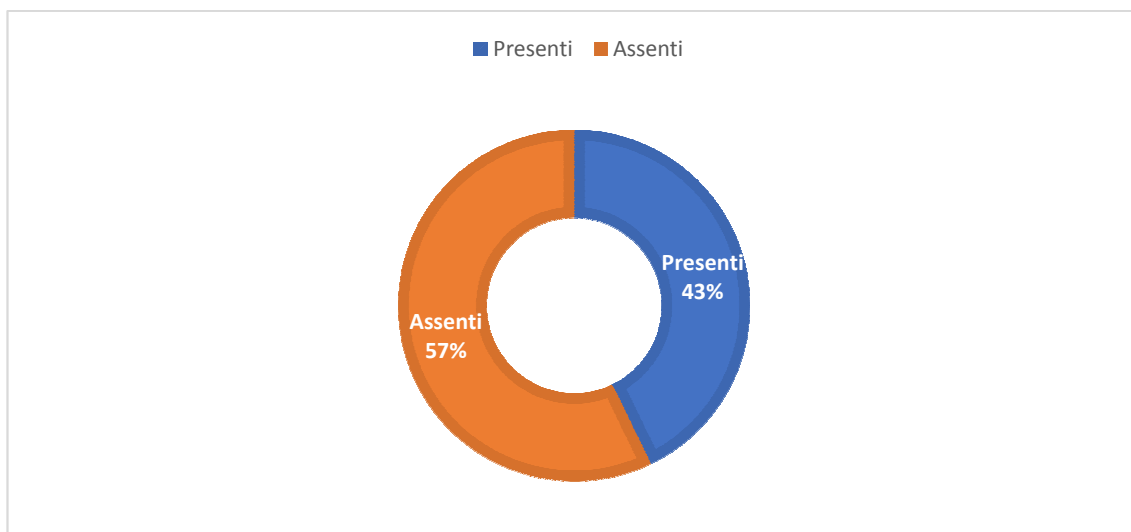
- Momento della frutta: 5 osservazioni (36%);
- Attività strutturata: 5 osservazioni (36%);
- Attività libera: 4 osservazioni (28%).



Graf. 4.1 Tipologia di attività educativa

➤ La presenza di bambini con disabilità certificata (*Graf. 4.2*):

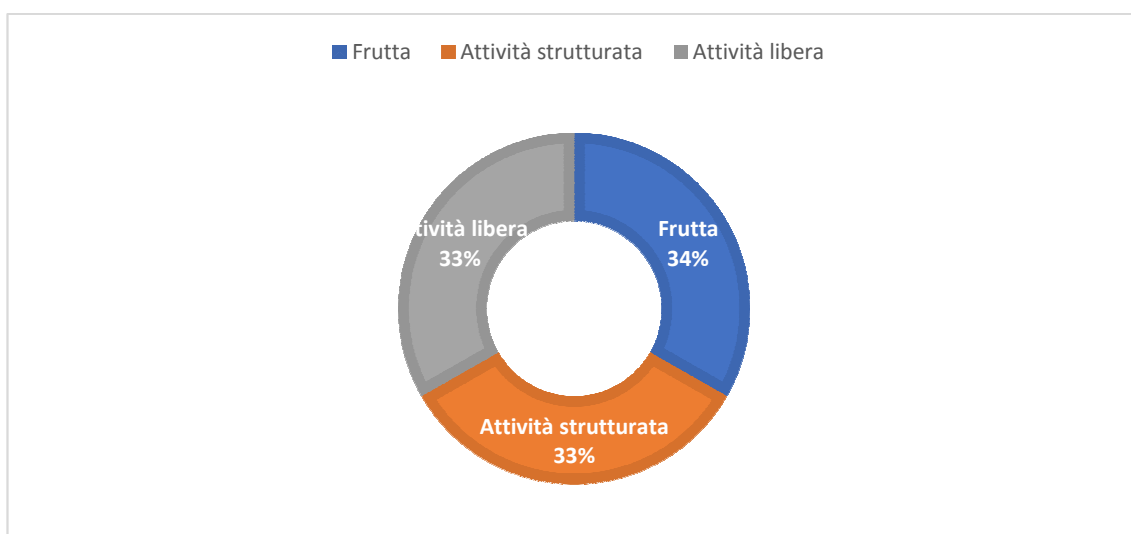
- Assenza di bambini certificati in 8 osservazioni (57%);
- Presenza di bambini certificati in 6 osservazioni (43%).



Graf. 4.2 Presenza di bambini con disabilità certificata

Il materiale raccolto per il TEMPO 1 è pari a 6 osservazioni. Il totale delle video-registrazioni è così distribuito:

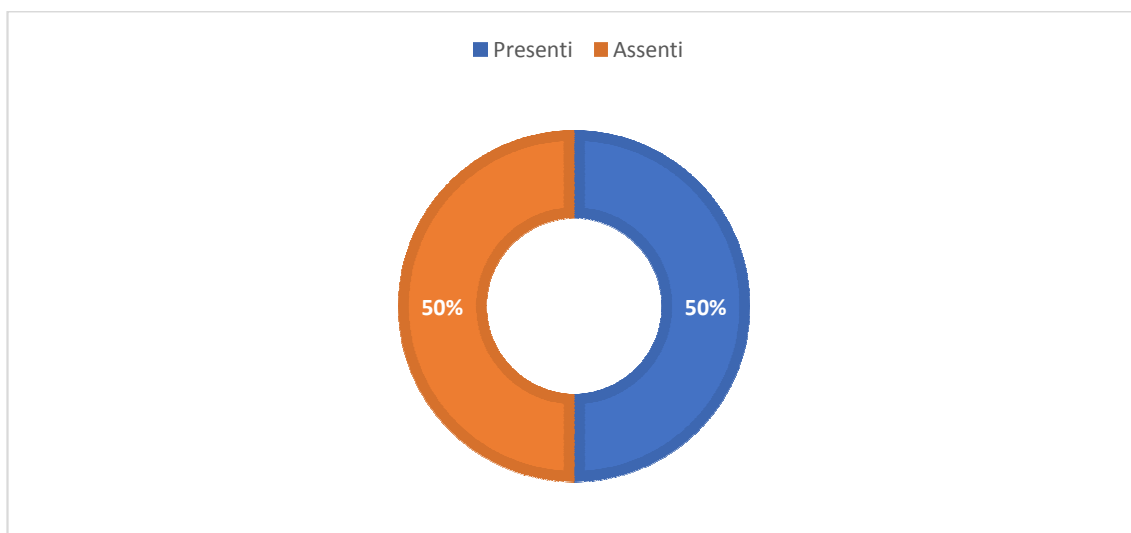
- Tipologia di attività educativa (*Graf. 4.3*):
 - Momento della frutta: 2 osservazioni (34%);
 - Attività strutturata: 2 osservazioni (33%);
 - Attività libera: 2 osservazioni (33%).



Graf. 4.3 Tipologia di attività educativa

➤ La presenza di bambini con disabilità certificata (*Graf. 4.4*):

- Assenza di bambini certificati in 3 osservazioni (50%);
- Presenza di bambini certificati in 3 osservazioni (50%).

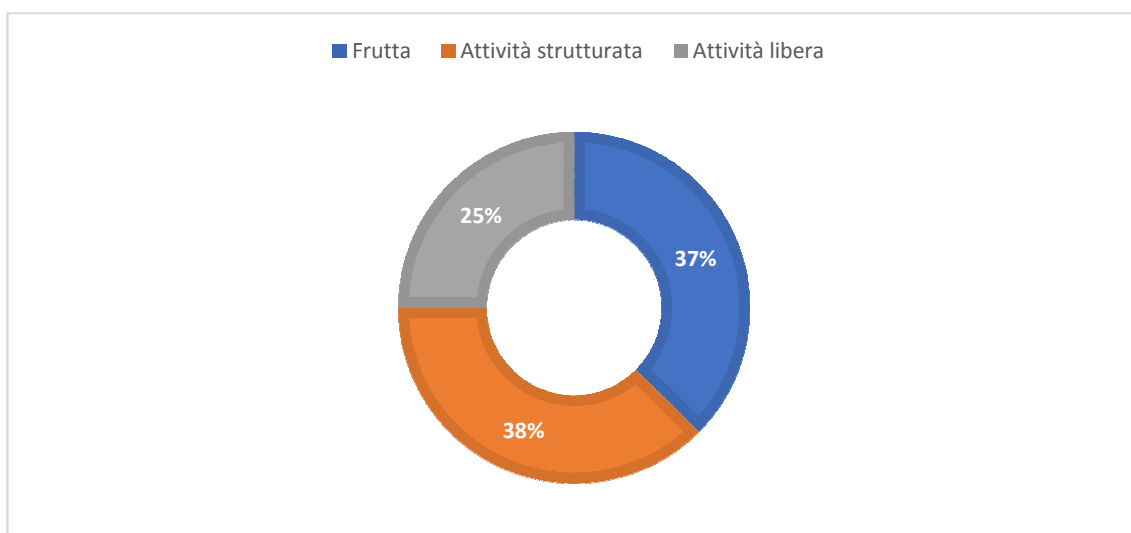


Graf. 4.4 Presenza di bambini con disabilità certificata

Il materiale raccolto per il TEMPO 2 è pari a 8 osservazioni. Il totale delle video-registrazioni è così distribuito:

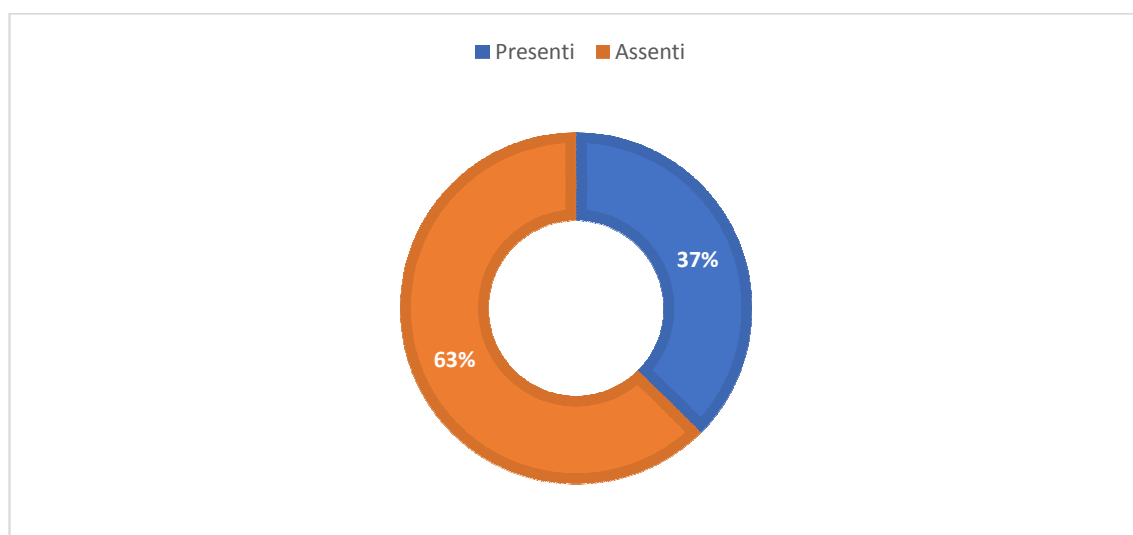
➤ Tipologia di attività educativa (*Graf. 4.5*):

- Momento della frutta: 3 osservazioni (37%);
- Attività strutturata: 3 osservazioni (38%);
- Attività libera: 2 osservazioni (25%).



Graf. 4.5 Tipologia di attività educativa

- La presenza di bambini con disabilità certificata (*Graf. 4.6*):
 - Assenza di bambini certificati in 5 osservazioni (63%%);
 - Presenza di bambini certificati in 3 osservazioni (37%).



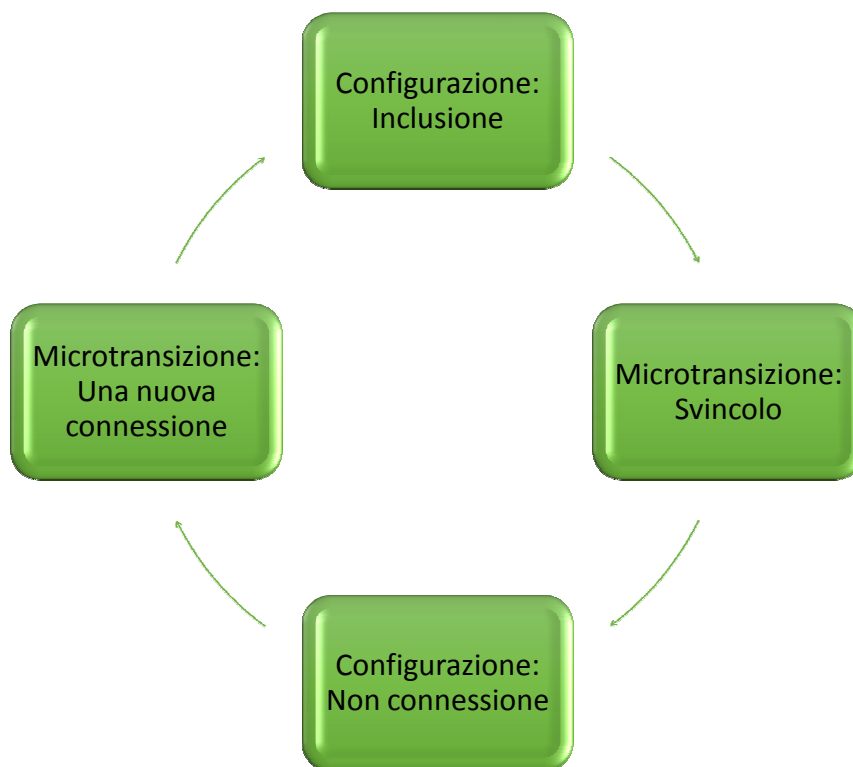
Graf. 4.6 Presenza di bambini con disabilità certificata

4.3.2 L'analisi delle video-osservazioni: il sistema di codifica dello spazio relazionale inclusivo

Per l'analisi delle video-registrazioni è stato utilizzato lo schema di codifica dello spazio relazionale inclusivo (SPRIN, *Graf. 4.7*). La codifica delle osservazioni è stata condotta da 2 osservatori indipendenti, per tutte le categorie è stato calcolato l'accordo e l'indice K di Cohen ha raggiunto livelli di accordo accettabili (range: 0,70-0,85).

Nello specifico, poiché da un'analisi preliminare delle osservazioni si evidenziava come non vi fossero degli episodi di “non connessione” dei bambini, così come definita nello studio precedente (Bambino non connesso: è quel bambino che esce dal gruppo e non è in interazione con nessuno per almeno 2 minuti), sono stati codificati solo gli indici relativi alla Configurazione dell'Inclusione.

Graf. 4.7 Flusso interattivo SPRIN



CONFIGURAZIONE: “INCLUSIONE”

La Configurazione (“inclusione”) corrisponde alla situazione interattiva che prevede la presenza degli adulti e del gruppo di bambini, impegnati in attività varie (attività libera-frutta-attività strutturata) dove nessun bambino risulta essere disconnesso. Può avere forme differenti (o un gruppo unico, o differenti gruppi di varie dimensioni), i bambini possono fluttuare da un gruppo all’altro, ma appunto non si registrano episodi di disconnessione.

In tutti gli episodi osservati questa era la Configurazione iniziale.

Come descritto in precedenza le categorie di analisi riguardano: l’adulto e il gruppo dei bambini; differenti dimensioni dello spazio relazionale: verbale, gestuale-corporea, espressiva, di movimento.

Adulto (analisi effettuate per ciascun adulto/educatore presente):

Sguardo: valutato su scala Likert da un minimo di 1 (“non inclusivo”: per quasi tutta la durata dell’osservazione lo sguardo dell’adulto è focalizzato prevalentemente su un solo bambino, pochi bambini o nessun bambino, è uno sguardo che non comprende quasi mai tutto il gruppo di bambini o tutti i bambini presenti) a un massimo di 5 (“sguardo sempre inclusivo”, nella durata dell’osservazione lo sguardo dell’adulto si focalizza su ciascun bambino ed è attento a ciascuno di loro, l’adulto riesce a tenere nel suo raggio di attenzione tutti i bambini);

Comportamento verbale, misurato registrando la presenza di interventi verbali di diversa qualità:

- Intervento verbale rivolto al gruppo (esempio: “Adesso facciamo un bel gioco tutti insieme”);
- Intervento verbale rivolto al singolo (esempio: “M. vuoi un pezzo di frutta?”);
- Intervento verbale che coinvolge almeno due bambini, ovvero interventi a struttura triadica (esempio: “Marta, lascia giocare anche Greta con la tua bambola”);
- Interventi di validazione all’interno del gruppo (cioè il riconoscimento della specificità o competenza di un bambino e la sua esplicitazione a tutto il gruppo, esempio: “Avete visto che bellissimo disegno che ha fatto G.”);
- Enfaticizzazione delle differenze tra almeno 2 bambini (esempio: “P., hai visto che bravo che è G. a distribuire la frutta? Potresti farlo anche tu!”);
- Interventi verbali rivolti al bambino non connesso (esempio: “A., vieni a giocare con noi?”).

Gestualità: riguarda la rilevazione di tutti i gesti compiuti dall’adulto, è suddivisa in sotto-indici valutati su scala Likert da 1 (non inclusivo) a 5 (molto inclusivo) e che sono:

- Posizione del busto rivolto verso i bambini, misurato su scala Likert da 1 = “quasi mai” (0-20% del tempo totale dell’osservazione): l’adulto non partecipa all’attività col busto proteso verso i bambini per quasi tutto il tempo” a 5 = “molto spesso” (80-100%): l’adulto partecipa all’attività col busto proteso verso i bambini per tutto il tempo;
- Contatto fisico (inteso anche come prossimità), misurato su scala Likert da 1 = “quasi mai” (0-20%): l’adulto non si avvicina quasi mai fisicamente a nessun bambino, a 5 = “molto spesso” (80-100%): l’adulto è vicino fisicamente a tutto il gruppo dei bambini o nel tempo dell’osservazione entra in contatto fisico con tutti i bambini;
- Gesti di accoglienza (posizioni di apertura a livello di mani, gambe e braccia), misurata su scala Likert da 1 = “quasi mai” (0-20%): l’adulto non presenta gesti di apertura a livello di braccia, mani e gambe per tutto il tempo dell’osservazione, a 5 = “molto spesso” (80-100%): l’adulto presenta gesti di apertura a livello di braccia, mani e gambe per tutto il tempo.

Movimento nello spazio:

- Qualità del movimento, misurata su scala Likert da 1 = “l’educatore vaga nello spazio per tutto il tempo di osservazione” (0-20%) a 5 = “l’educatore sa so-stare per tutto il tempo nello spazio” (80-100%), ovvero sa “tenere dentro” i bambini anche se si sposta.

Coordinazione tra adulti: nel caso in cui fossero presenti diversi educatori o insegnanti è stata analizzata la *coordinazione tra gli adulti*, ovvero le modalità con cui ciascun educatore coordina i propri comportamenti verbali, corporei ed espressivi con quelli degli altri. L’analisi della coordinazione è effettuata secondo i seguenti indici: -attenzione ai segnali da parte degli altri adulti; -responsività ai segnali da parte degli altri adulti; -riproposizione ed esplicitazione dei segnali; -contingenza tra le risposte. L’analisi della coordinazione è effettuata su scala Likert da 1 (Insufficiente) a 4 (Molto buona).

È un indice già utilizzato per la coordinazione familiare triadica (Fruggeri, 2009; Venturelli, 2011; Venturelli e Cigala, 2011) ed è stato già stato utilizzato anche in ambito educativo (Cigala e Venturelli, 2013).

Gruppo:

Configurazione emergente: indica la forma del gruppo dei bambini: concentrati in un unico gruppo, oppure distribuiti in diversi gruppi più piccoli ;

Stabilità o flessibilità: indica quali e quanti movimenti compie il gruppo dei bambini. È misurata su scala Likert da 1 “gruppo stabile per tutto il tempo” a 5 “gruppo flessibile per tutto il tempo”;

Presenza di bambini che giocano da soli (pur restando connessi): misurata su scala Likert da 1 “per il tempo di osservazione nessun bambino gioca da solo” a 5 “per il tempo di osservazione tutti i bambini giocano da soli”;

Qualità del movimento del gruppo, ovvero:

- Capacità dei bambini di entrare e uscire dal/i gruppo/i in modo autonomo: indica quanto i bambini sono in grado di entrare ed uscire da una relazione senza richiedere l'intervento dell'adulto. È misurata su scala Likert da 1 = “i bambini per quasi tutto il tempo di osservazione non sono in grado autonomamente di entrare-uscire dal gruppo in modo funzionale (0-20%)” a 5 = “i bambini per quasi tutto il tempo di osservazione sono in grado di entrare-uscire dal gruppo in modo funzionale pur mantenendo la dimensione del gruppo (80-100%)”;
- Entrata/uscita dal gruppo mediata dall'adulto: misurata su scala Likert da 1 = “mai” (0-20%) per quasi tutto il tempo non è necessaria la mediazione dell'adulto ” a 5 = “quasi sempre” (80-100%) “per quasi tutto il tempo di osservazione è necessaria la mediazione dell'adulto .

4.3.3 Il percorso di formazione

Il percorso di formazione proposto agli educatori consiste in un intervento di gruppo che ha coinvolto, oltre agli educatori dei servizi partecipanti alla ricerca, anche altri insegnanti di 3 altri servizi educativi, per un totale di 25 educatori di nido d'infanzia.

L'intero percorso si è svolto presso una sala dedicata alle formazioni del personale educativo situata presso un nido d'infanzia della regione Emilia Romagna.

Il percorso ha avuto una durata di 30 giorni e si è articolato in 6 incontri della durata di circa 2 ore, a cadenza mensile.

L'obiettivo di ciascun incontro era quello di promuovere la conoscenza di alcuni indici del sistema SPRIN, con una particolare attenzione a quelli della Configurazione dell'Inclusione.

In particolare, gli incontri sono così organizzati: un incontro introduttivo basato sui significati del concetto di inclusione e delle pratiche educative inclusive, un incontro sulle rappresentazioni e idee degli insegnanti di inclusione e pratiche inclusive e gli altri 4 incontri focalizzati sulla analisi e condivisione dei principali indicatori dello spazio relazionale inclusivo (SPRIN), così come definiti e concettualizzati nello studio precedente.

INCONTRO 1

Il primo incontro di formazione si è focalizzato sul costrutto di “inclusione”; a partire dall'analisi della declinazione del costrutto presente nei documenti europei (Eurydice and Eurostat Report, 2014) e da una analisi critica delle ricerche scientifiche pubblicate sul tema, sono state proposte e condivise delle riflessioni sui diversi modi di intendere l'inclusione nei contesti educativi.

Successivamente è stato proposto come prospettiva di lavoro comune un modello di approccio inclusivo, sottostante a tutto il progetto di ricerca, che concepisce l'inclusione come un processo interattivo, graduale, reciproco e complesso che coinvolge tutti i bambini e tutti gli adulti del contesto educativo intesi contemporaneamente sia come “co-costruttori di inclusione” che come “fruitori di inclusione”.

Al termine del 1^a incontro è stato chiesto agli educatori di videoregistrare 3 momenti educativi target (frutta-attività libera-attività strutturata) del loro gruppo di bambini. Questo materiale, supervisionato dai ricercatori/formatori, è stato utilizzato negli incontri successivi al fine di consentire un'osservazione diretta e condivisa da parte di tutto il gruppo di alcuni aspetti dello spazio relazionale inclusivo che di volta in volta erano oggetto di formazione.

INCONTRO 2

Durante il secondo incontro di formazione, si è proceduto con la presentazione sintetica e per parole chiave delle differenti rappresentazioni di inclusione e pratiche inclusive degli insegnanti emergenti dall'analisi del questionario “*Io c'entro. L'inclusione al nido e alla scuola dell'infanzia*” utilizzato nel capitolo 2 del presente progetto (Studio I).

A partire da queste sollecitazioni il gruppo è diventato uno spazio di condivisione: ciascun insegnante ha potuto condividere la propria idea di inclusione e di pratiche inclusive e di confrontarsi con altre idee differenti.

Al termine di questo incontro il formatore ha raccolto il materiale video-osservativo prodotto da ciascun servizio.

INCONTRO 3

L'obiettivo del terzo incontro è quello di operationalizzare e quindi tradurre l'approccio inclusivo nelle relazioni quotidiane che prendono forma al nido.

A tale fine sono state utilizzati alcuni spezzoni dei video portati dagli educatori e opportunamente scelti dal formatore/ricercatore per individuare insieme alcune lenti per leggere lo spazio relazionale inclusivo. L'obiettivo del terzo incontro è stato quello di analizzare insieme quali potessero essere i livelli che caratterizzano un contesto inclusivo.

Una prima consapevolezza emersa è legata alla necessità di individuare diversi aspetti: un lato i vari protagonisti dell'interazione (adulti; gruppo dei bambini; bambino "non connesso") e dall'altro alcune dimensioni del contesto inclusivo (la forma del gruppo, il movimento nello spazio, comportamento verbale, comportamento non verbale).

INCONTRO 4

Il quarto incontro di formazione si è posto come obiettivo quello di comprendere ed analizzare insieme il ruolo dell'adulto nelle interazioni, sempre nell'ottica di uno spazio relazionale inclusivo.

In particolare, a partire dalla visione di una videoregistrazione di un momento della frutta, il gruppo è stato sollecitato dal formatore/ricercatore ad analizzare il comportamento dell'adulto nelle interazioni attraverso gli indici del sistema relazionale inclusivo SPRIN relativi alla CONFIGURAZIONE dell'INCLUSIONE (indici dell'ADULTO).

L'intento era quello di aprire uno spazio di riflessione ed aumentare la consapevolezza del gruppo dei partecipanti circa le varie possibilità che un adulto/educatore ha per poter essere inclusivo/non inclusivo attraverso diversi indici: *sguardo; comportamento verbale; comportamento non verbale; movimento nello spazio; coordinazione tra gli adulti.*

INCONTRO 5

Il quinto incontro è focalizzato sul comportamento del gruppo dei bambini, in particolare, sempre attraverso la visione di due videoregistrazioni relative a due momenti di attività libera, si è aperta una riflessione e un confronto tra gli insegnanti in merito alle varie modalità del gruppo dei bambini di essere inclusivo

Per l'analisi di tutto il materiale si è fatto riferimento agli indici della CONFIGURAZIONE dell'INCLUSIONE relativi al GRUPPO DEI PARI.

In particolare sono stati utilizzati i seguenti indici: *tipologia di configurazione emergente del gruppo; stabilità/flessibilità del gruppo; qualità dei movimenti del gruppo; tipologia di tutti i vari tipi di movimenti che il gruppo può attivare nei confronti del bambino "non connesso"*.

INCONTRO 6

Il focus dell'ultimo incontro di formazione è stato centrato sulla presenza di situazioni di non connessione.

In particolare, sempre attraverso la visione di alcune osservazioni degli insegnanti, ci si è allenati ad cogliere delle possibili situazioni di non connessione, non immediatamente individuabili

Sono stati utilizzati alcuni indici della CONFIGURAZIONE relativa alla NON CONNESSIONE: *tipologia di svincolo effettuata dal bambino; espressività del bambino non connesso; risposte allo svincolo del bambino da parte dell'adulto e del gruppo dei pari; tipologie di movimenti attivati dall'adulto e dal gruppo dei pari verso il bambino non connesso; tipologie di movimenti attivati dal bambino non connesso verso l'adulto e il gruppo dei pari ai fini di una nuova riconnessione.*

L'incontro si è concluso con una riflessione generale riprendendo a tutti gli indici dello spazio relazionale inclusivo analizzati durante l'intero percorso di formazione.

4.4 Analisi dei dati

Per verificare l'efficacia del percorso si è indagata l'esistenza di differenze nelle osservazioni effettuate prima e dopo la formazione.

A tale fine si è proceduto con un'analisi non parametrica per gruppi appaiati confrontando la distribuzione di tutti gli indicatori della I configurazione nel tempo T1 (prima del training) e nel T2 (dopo il training).

I risultati delle analisi (*Tab. 4.1*) evidenziano alcune differenze significative tra il tempo T1 e il tempo T2, in particolare rispetto ai seguenti indicatori: ED1_sguardo [$Z = -2,76$; $p < .01$]; ED1_CV_validazione [$Z = -1,97$; $p < .05$]; ED1_GEST_cont_fis [$Z = -2,61$; $p < .01$]; ED1_GEST_tot [$Z = -1,95$; $p < .05$]; ED2_GEST_accoglienza ED2 [$Z = -2,02$; $p < .05$].

L'analisi evidenzia inoltre due effetti tendenti alla significatività: ED2_GEST_tot [$Z = -1,77$; $p = ,076$] e la COORD [$Z = -1,77$; $p = ,06$].

Come si evince dalla distribuzione delle medie (*Tab. 4.1*; *Tab. 4.2*) e dai grafici (*Graf. 4.8*; *Graf. 4.9*) tutti questi indicatori mostrano punteggi maggiori nel tempo T2 rispetto al tempo T1, evidenziando un aumento dopo il training.

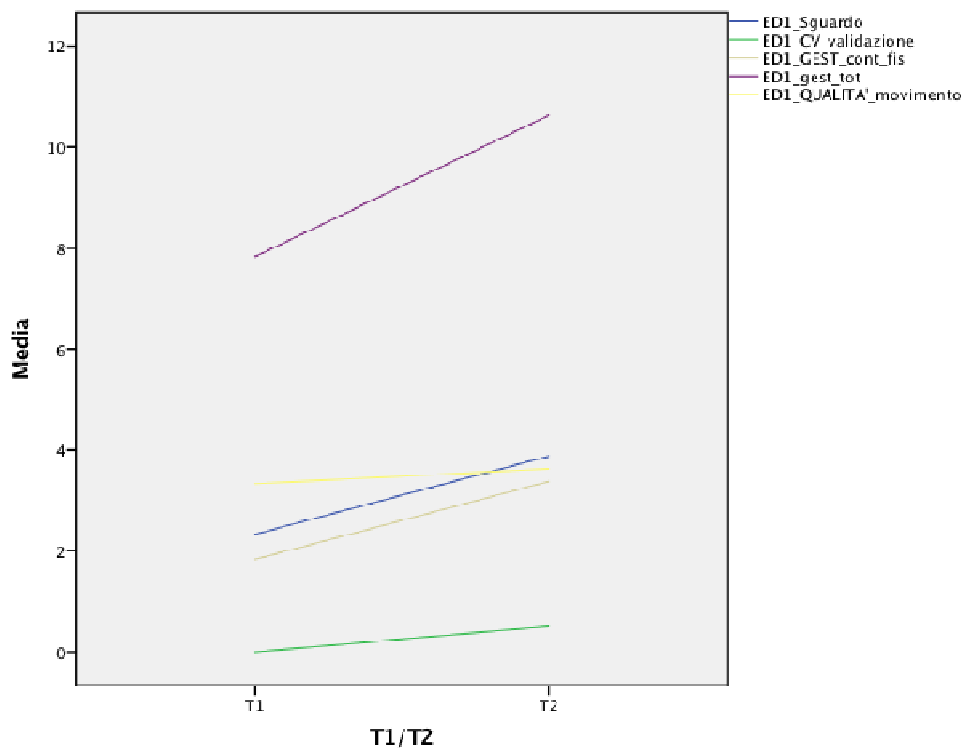
Sempre dalla tabella delle medie è possibile notare come anche l'indicatore relativo alla qualità del movimento sia dei Ed1 che di Ed2 tende ad aumentare nel tempo T2 rispetto al tempo T1, anche se tale differenza non raggiunge la significatività statistica.

	T1		T2	
	M	DS	M	DS
ED1_sguardo	2,33	0,51	3,87	0,83
ED1_CV_validazione	0,00	0,00	0,50	0,53
ED1_GEST_cont_fis	1,83	0,75	3,38	0,91
ED1_GEST_tot	7,83	2,63	10,62	1,84
ED2_GEST_accoglienza	2,17	0,40	3,14	1,06
ED2_GEST_tot	7,83	0,98	9,28	1,79
COORD	2,67	0,81	3,43	0,53

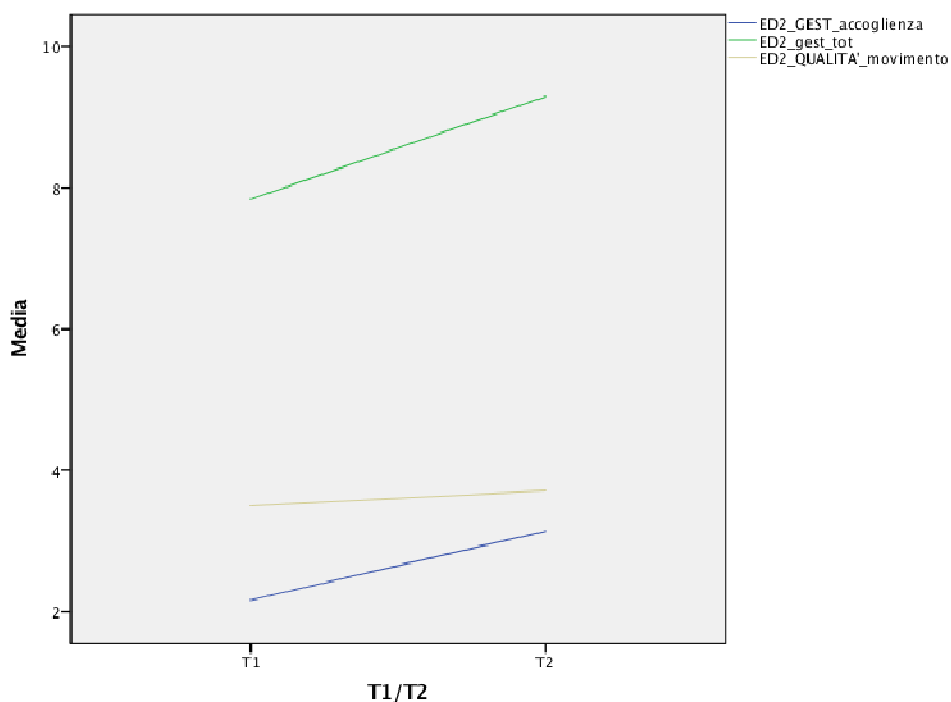
Tab. 4.1 Confronto indicatori Adulto tra T1 e T2

	T1		T2	
	M	DS	M	DS
ED1_QUALITA'_movimento	3,33	0,81	3,63	0,74
ED2_QUALITA'_movimento	3,50	0,83	3,71	0,48
GRUPPO_stab_fless	1,17	0,40	1,50	0,75
GRUPPO_b_soli	1,00	0,00	1,13	0,35
GRUPPO_entr_usc_AUTONOMA	4,33	0,81	4,38	0,51
GRUPPO_entr_usc_ADULTO	1,67	0,81	1,50	0,53

Tab. 4.2 Confronto indicatori Gruppo tra T1 e T2



Graf. 4.8 Andamento ED1 tra T1 e T2



Graf. 4.9 Andamento ED2 tra T1 e T2

4.5 Discussione dei risultati e conclusioni

Dai risultati emersi è possibile evidenziare alcuni aspetti interessanti, in primo luogo si nota come nelle osservazioni del T2 sono maggiormente presenti alcuni aspetti che connotano lo spazio relazionale inclusivo.

In particolare, per quanto riguarda il comportamento dell'adulto è stato possibile notare come dopo il percorso di formazione siano aumentati i punteggi dei seguenti aspetti: lo sguardo, gli interventi di validazione, il contatto fisico e la prossimità nei confronti del gruppo dei bambini e la gestualità in termini di maggiore apertura a livello di mani, braccia e gambe.

Tali dati ci fanno riflettere sul fatto che sarebbe opportuno avere maggiori possibilità di attivare corsi di formazione centrati sugli aspetti dell'inclusione, focalizzando maggiormente l'attenzione su quali sono gli elementi che riguardano tutti i protagonisti che abitano un servizio educativo.

Il percorso di training attivato ha fatto riflettere molto il gruppo degli educatori partecipanti proprio sugli aspetti centrati sugli effetti che la direzione del proprio sguardo, piuttosto che gli effetti del proprio comportamento verbale e non verbale si ripercuotono all'interno del contesto.

È stato molto importante notare come sono stati proprio tali indici a registrare un cambiamento in positivo durante il tempo T2, ed è proprio per tale ragione quindi che si vuole sottolineare l'efficacia di percorsi di formazione rivolti agli educatori che quotidianamente si confrontano con tali aspetti.

Sicuramente tra gli aspetti di criticità è importante enfatizzare la ridotta numerosità del gruppo dei partecipanti e delle osservazioni rilevate.

Inoltre, non avendo rilevato episodi di non connessione, non è stato possibile utilizzare e le categorie dello schema di codifica SPRIN relative all'analisi di situazioni di disconnessione. Pertanto non è stato possibile effettuare un confronto tra le disconnessioni prima e dopo il percorso di formazione.

Un ultimo aspetto di criticità rilevato riguarda la mancanza di un gruppo di controllo in modo da offrire noi la possibilità di avere un elemento di confronto con il gruppo che invece ha partecipato al corso di formazione.

Rispetto alle direzioni future invece, secondo il nostro parere, sarebbe opportuno avere la possibilità di continuare ad incentivare corsi di formazione centrati sulla tematica dell'inclusione in modo da avere l'opportunità di poter aprire spazi di riflessione con gruppi di educatori ed insegnanti operanti all'interno di contesti educativi per la prima infanzia.

Sarebbe interessante inoltre procedere con una metodologia video-osservativa per avere la possibilità di effettuare dei confronti prima e dopo i corsi di formazione per verificare i cambiamenti o meno di alcune prassi/pratiche/strategie educative che educatori ed insegnanti mettono in atto all'interno delle sezioni.

CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI

A conclusione del lavoro, si delinea un quadro estremamente ricco e variegato di risultati.

In primo luogo l'analisi sistematica della letteratura ha evidenziato come la maggior parte degli studi operazionalizza l'inclusione prevalentemente in termini di quelle caratteristiche del contesto, strutturali, relazionali e/o organizzative che consentono a bambini con disabilità di partecipare alle proposte educative.

Rispetto al I, II, III e IV studio nei quali si sono analizzate le idee di inclusione di insegnanti, coordinatori, genitori e bambini, il quadro generale dei risultati evidenzia come per gli insegnanti, il riconoscimento dei bisogni individuali, sia un nucleo semantico centrale del costrutto di inclusione e di approccio inclusivo, seguito dall'idea della dimensione del gruppo e dei processi partecipativi. In particolare, gli insegnanti hanno evidenziato l'importanza attribuita al rispetto e all'attenzione che ciascuna figura educativa dovrebbe avere nei confronti di tutti i singoli bambini, accogliendo ed accettando le differenze e le diversità.

Le rappresentazioni dei coordinatori, molto simili a quelle degli insegnanti, si distinguono per alcuni aspetti che evidenziano differenti nuclei semantici: 1) *caratteristiche relazionali*, come l'ascolto e la presa in considerazione del punto di vista dell'altro, 2) *caratteristiche comunitarie-gruppali*, come l'accento posto sull'importanza del dover tenere dentro tutti enfatizzando aspetti come la collaborazione, il confronto, la partecipazione, 3) *caratteristiche metodologiche*, come l'importanza dell'osservazione di quelle che sono le dinamiche relazionali che si attivano all'interno di un contesto, 4) *aspetti critici* legati alla fatica che si può vivere e le difficoltà che si possono incontrare durante la realizzazione di un processo inclusivo.

Anche le famiglie dei bambini appartenenti a servizi educativi per la prima infanzia, hanno posto l'accento su aspetti simili, in particolare ai fini della realizzazione di un servizio educativo inclusivo è emersa l'importanza di avere un ambiente adatto a tutti dove i bambini possono avere la possibilità di sperimentare gli spazi quotidiani di condivisione. Inoltre, le famiglie hanno ritenuto importante sottolineare il fatto che i bambini debbano essere considerati ognuno con la propria individualità e con le proprie differenze, avendo una piena consapevolezza delle caratteristiche che ognuno ha, cercando quindi di valorizzarle e renderle visibili al gruppo.

Rispetto alle idee dei bambini (IV studio), emergono risultati molto interessanti ed articolati. Dai risultati è emersa una uniformità dei pensieri espressi da tutti i bambini e delle loro rappresentazioni grafiche: hanno enfatizzato gli aspetti positivi che riconoscevano nei compagni, sottolineando come ciascun bambino fosse diverso dall'altro, che ognuno è speciale e che possiede delle caratteristiche importanti.

In particolare, tra gli elementi maggiormente importanti riguardanti l'inclusione, sono stati rilevati soprattutto "l'essere gentili con gli altri", "il giocare insieme", "il condividere ciò che si ha o ciò che si sta facendo", "l'essere accoglienti senza lasciare qualcuno solo", "giocare a qualcosa che piace poco pur di stare insieme al compagno" e "il non essere aggressivi né verbalmente né fisicamente con gli altri".

Tutti questi elementi di inclusione, sono stati associati ad emozioni positive, di benessere, come ad esempio la felicità, la gioia sia nei confronti dei bambini stessi che nei confronti degli altri bambini.

Rispetto al V studio, che si è proposto di definire un sistema di indicatori dello spazio relazione inclusivo (SPRIN), i risultati emersi si configurano come complessi e molto interessanti.

In particolare, dall'analisi della configurazione che precede la disconnessione emerge come le modalità verbali e non verbali degli adulti di stare all'interno dello spazio relazionale si differenziano in modo significativo rispetto alla durata degli episodi di disconnessione successivi. In questo senso, la *gestualità* dell'adulto, sembra essere un indicatore molto rilevante, in particolare i dati evidenziano come gli episodi di disconnessione più lunga, si manifestano nelle situazioni nelle quali gli adulti mostrano comportamenti non verbali meno inclusivi.

Anche lo *sguardo*, il *movimento dell'adulto* e la *coordinazione* tra adulti sembrano essere indicatori rilevanti, nel senso che nelle situazioni caratterizzate da un adulto che ha uno sguardo maggiormente inclusivo, che riesce a mantenere nel proprio raggio di attenzione tutti i bambini, che è capace di so-stare dedicando attenzione alle loro attività e che si coordina maggiormente con gli altri adulti presenti, si verificano minori episodi di disconnessione.

Il comportamento verbale dell'adulto sembra avere un ruolo meno pregnante nelle dinamiche della disconnessione, l'unico indicatore che si distingue sembra essere quello relativo agli interventi di *validazione nel gruppo*, vale a dire quando gli adulti riconoscono una abilità/competenza/caratteristica di un bambino e la esplicitano nel gruppo.

Il sistema SPRIN ha consentito di analizzare anche cosa avviene dopo che si è verificata la disconnessione, quali azioni verbali e non verbali vengono messe in atto dall'adulto, dal gruppo e dal bambino non connesso.

Nel complesso, si rileva che il bambino che si è disconnesso mette in atto diversi approcci al gruppo e all'adulto prevalentemente di tipo visivo e fisico, che tendono ad aumentare via via che aumenta il tempo di disconnessione, ad indicare l'interesse del bambino verso il gruppo e in alcune situazioni, il tentativo di rientrarvi. Anche il gruppo e l'adulto mostrano alcuni approcci al bambino non connesso, sia di tipo visivo e fisico e in misura minore verbale.

Dai risultati emerge, inoltre, come le riconessioni avvengano maggiormente nelle situazioni caratterizzate, nel momento della configurazione della non connessione, da un numero maggiore di *approcci visivi e fisici* del bambino al gruppo dei pari, da una maggiore presenza di *espressioni emotive positive* del bambino non connesso e da una maggiore *flessibilità del gruppo* e una minore presenza di *entrate/uscite dal gruppo mediate dall'adulto*, ad indicare quanto il gruppo di bambini possa rappresentare una risorsa importante nelle dinamiche inclusive in un contesto educativo.

Infine, con la realizzazione del VI studio, seppure in forma molto preliminare è stato possibile verificare la trasferibilità degli indicatori del sistema SPRIN all'interno di un percorso di formazione rivolto agli insegnanti al fine di aumentare la consapevolezza degli insegnanti stessi rispetto al processo di inclusione nella dimensione interattiva e relazionale.

Infine, risulta opportuno concludere, sottolineando come, il fine ultimo di tale progetto di tesi, sia riconducibile non solo a motivazioni legate ad interessi teorici e metodologici, ma anche e soprattutto a scopi applicativi, consistenti nel poter offrire ai professionisti dell'educazione occasioni di riflessione e di confronto riguardo l'inclusione.

APPENDICE

APPENDICE 1

QUESTIONARIO RIVOLTO AD EDUCATORI ED INSEGNANTI (STUDIO I):

“Io c’entro”

**L’inclusione al nido e alla scuola dell’infanzia:
definizione di un approccio e costruzione di uno strumento di lavoro**

GENERE

M	F
---	---

ETA’

20-30	31-40	41-50	51-60
-------	-------	-------	-------

TITOLO DI STUDIO

Diploma	Laurea triennale	Laurea magistrale
---------	------------------	-------------------

ANNI DI ESPERIENZA LAVORATIVA: _____

Attualmente lavori:

nido d’infanzia

scuola d’infanzia

1- INCLUSIONE: puoi indicare 5 parole che associ a questo termine?

2- Come definiresti una SCUOLA INCLUSIVA, che caratteristiche dovrebbe avere secondo te?

3- Puoi descrivere alcune pratiche/prassi/strategie/modalità che possono essere messe in atto nei contesti educativi per la prima infanzia (nido e scuola dell’infanzia) che tu consideri inclusive?

4- Pensando al tuo lavoro di educatore/insegnante puoi descriverci alcune pratiche/modalità che metti in atto con i tuoi bambini che ti sembrano inclusive?

5- Secondo te le tue colleghe o i tuoi colleghi hanno un'idea simile alla tua di pratiche inclusive?

SI NO

6- I corsi di formazione che tu hai frequentato nella tua esperienza recente erano inerenti l'inclusione?

SI NO

7- Se si, quali aspetti specifici sono stati trattati?

8- Per te, adottare un approccio inclusivo significa? Puoi indicare fino a 4 scelte numerandole (1,2,3,4) in ordine di importanza.

☐ Adattare le proprie metodologie a ciascun bambino

☐ Tenere il singolo bambino nel gruppo

☐ Lavorare in piccoli gruppi

☐ Adattare il ritmo e il livello di complessità della consegna a ciascun bambino

☐ Facilitare la partecipazione di tutti i bambini nel gruppo

☐ Trattare tutti nello stesso modo

☐ Prevedere momenti di relazione adulto-bambino

☐ Conoscere le caratteristiche individuali di ciascun bambino

☐ Promuovere comportamenti di aiuto e tutoring tra pari

☐ Adattare lo spazio (materiali e arredi) in modo tale da poter accogliere ogni bambino

☐ Adattare il progetto educativo in funzione dei bisogni e delle potenzialità dei bambini che necessitano di più attenzione

9- Pensi che per avere e mettere in atto un approccio inclusivo, sia necessario possedere delle competenze specifiche?

SI NO

10- Se si, quali secondo te?

11- Rispetto all'inclusione, quanto è importante secondo te il ruolo di:

Insegnanti	per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Gruppo dei pari	per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Ambiente	per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Materiali didattici	per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Singoli bambini più competenti	per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo

Famiglia	per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Coordinatore pedagogico	per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Decisori politici	per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo

12- Credi che l'osservazione dei bambini sia utile per la messa in atto di pratiche di tipo inclusivo?

SI NO

13- Perché?

14- Il fuoco delle tue osservazioni è prevalentemente (indicare una sola alternativa, pensando alla maggior parte delle osservazioni condotte solitamente):

- 1) Il singolo bambino
- 2) Il bambino nel gruppo
- 3) Il piccolo gruppo di bambini
- 4) Il grande gruppo di bambini

15- Utilizzi in modo sistematico "protocolli o schede" per raccogliere le osservazioni sui bambini?

SI NO

16- Se sì quali? Puoi fare qualche esempio?

17- Secondo te, pensando alla tua esperienza, l'istituzione nella quale lavori (Comune, Stato, Privato,) quali aspetti dovrebbe potenziare per promuovere un approccio inclusivo? (indicare una risposta per ciascuna voce):

Ogni affermazione è basata su una scala Likert da 1 a 5, dove 1 corrisponde a completamente in disaccordo e 5 corrisponde a completamente d'accordo

- formare gli insegnanti/educatori dando loro maggiori conoscenze rispetto alle specifiche disabilità 1 2 3 4 5
- aumento del personale interno 1 2 3 4 5
- maggiore confronto con figure specialistiche (es.: fisioterapisti, logopedisti, neuropsichiatri, psicologi, ecc...) 1 2 3 4 5
- materiali didattici e di gioco 1 2 3 4 5
- arredo 1 2 3 4 5
- collaborazione/coinvolgimento delle famiglie 1 2 3 4 5
- spazio di condivisione e progettazione con gruppo di lavoro 1 2 3 4 5
- osservazioni nel contesto educativo da parte di figure specialistiche (es.: fisioterapisti, logopedisti, neuropsichiatri, psicologi, ecc...) 1 2 3 4 5

- formare gli insegnanti/educatori dando loro maggiori conoscenze rispetto alla diversità di ogni singolo bambino? 1 2 3 4 5
- formare gli insegnanti/educatori dando loro maggiori competenze nell'utilizzo di strumenti di osservazione/valutazione dei percorsi di crescita dei bambini? 1 2 3 4 5

18- L'obiettivo dell'inclusione ritieni sia meglio raggiungibile con sezioni miste od omogenee?

Miste

Omogenee

19- Perché?

APPENDICE 2

CODIFICHE ANALITICHE DELLE DISCONNESSIONI DI GAIA_NIDO D'INFANZIA 1 (STUDIO V)

1^ DISCONNESSIONE: Giorno 1 momento della frutta

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 2

CV: Rivolto al singolo

Gestualità: 1=4, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 2

GRUPPO:

Conf.: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=2

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:6 volte; 3:2 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:7 volte; 3:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 2:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:1 volta; 3:1 volta; 4:2 volte

Espressività: 1=3, 2=4

2^ DISCONNESSIONE: Giorno 1 attività libera

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: Rivolto al singolo; rivolto al gruppo; validazione

Gestualità: 1=3, 2=3, 3=2

Qualità movimento: 4

GRUPPO:

Conf.: un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=3, 2=2

Qualità movimento: 1=3, 2=2

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:2 volte; 2:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:2 volte; 2:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:1 volta; 3:1 volta

Espressività: 1=3, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DELL'ADULTO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO: Cerca di coinvolgere direttamente il bambino nel gruppo dei pari;

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

Un bambino coinvolge indirettamente il bambino non connesso;

QUALITÀ DEL MOVIMENTO FISICO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL GRUPPO: errante

3^ DISCONNESSIONE: Giorno 2 attività strutturata

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: Rivolto al singolo; rivolto al gruppo

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=3

Qualità movimento: 4

ED2:

Sguardo: 2

CV: non rilevabile

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 4

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf.: un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=4, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=2

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:2 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:5 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:3 volte; 2:1 volta

Espressività: 1=3, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

Un bambino coinvolge indirettamente il bambino non connesso

QUALITÀ DEL MOVIMENTO FISICO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL

GRUPPO: spettatore/ascoltatore

4^ DISCONNESSIONE: Giorno 4 attività strutturata

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo; validazione

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 5

ED2:

Sguardo: 2

CV: interventi rivolti al gruppo

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=5

Qualità movimento: 4

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf.: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:3 volte; 2:5 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:13 volte; 3:1 volta; 4:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 2:2 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:4 volte 3:2 volte

Espressività: 1=3, 2=4

5^ DISCONNESSIONE: Giorno 4 attività libera

CONFIGURAZIONE

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 5

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=4, 2=2

Qualità movimento: 1=4, 2=2

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1=5 volte, 2=2 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1=1 volta, 2=1 volta

Espressività: 1=2, 2=4

6^ DISCONNESSIONE: Giorno 5 momento della frutta

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 2

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=2; 2=2, 3=2

Qualità movimento: 3

ED2:

Sguardo: 2

CV: verbali rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=5, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 3

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:11 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:7 volte; 3:2 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 2:2 volte; 4:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:1 volta; 2:4 volte; 3:5 volte; 4:2 volte

Espressività: 1=3, 2=4

7^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 momento della frutta (prima parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: non rilevabile

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 3

ED2:

Sguardo: 2

CV: non rilevabile

Gestualità: 1=4, 2=2, 3=5

Qualità movimento: 4

ED3:

Sguardo: 3

CV: rivolti al gruppo; validazione

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 4

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf.: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=2

Qualità movimento: 1=4, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:3 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:6 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:2 volte; 2:3 volte

Espressività: 1=3, 2=4

8^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 momento della frutta (seconda parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=3, 2=3, 3=2

Qualità movimento: 3

ED2:

Sguardo: 2

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=4, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 4

ED3:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo; validazione

Gestualità: 1=5, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 4

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf.: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:2 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:2 volte; 2:3 volte; 3:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:1 volta; 2:3 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:2 volte; 2:2 volte; 3:4 volte; 4:4 volte

Espressività: 1=2, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DELL'ADULTO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

cerca di coinvolgere direttamente il bambino nella relazione con sé.

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

coinvolge indirettamente il bambino non connesso

QUALITÀ DEL MOVIMENTO FISICO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL

GRUPPO: spettatore – ascoltatore

9^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 momento della frutta

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo; validazione

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 4

ED2:

Sguardo: 2

CV: rivolti al singolo

Gestualità: 1=4, 2=3, 3=2

Qualità movimento: 4

ED3:

Sguardo: 2

CV: rivolti al singolo

Gestualità: 1=4, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 2

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:6 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:6 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 2:2 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:2 volte; 2:1 volta; 3:2 volte; 4:1 volta

Espressività: 1=2, 2=4

10^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 attività strutturata

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo; validazione

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=3

Qualità movimento: 5

ED2:

Sguardo: 2

CV: non rilevabile

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=5

Qualità movimento: 3

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:1 volta; 2:3 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:5 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:1 volta, 2:1 volta; 3:2 volte

Espressività: 1=3, 2=4

11^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 attività libera

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo; validazione

Gestualità: 1=5, 2=4, 3=3

Qualità movimento: 5

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1=5 volte, 2=2 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1=1 volta, 2=1 volta

Espressività: 1=2, 2=4

12^ DISCONNESSIONE: Giorno 9 momento della frutta

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 2

ED2:

Sguardo: 2

CV: rivolti al singolo

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=4

Qualità movimento: 5

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:2 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 2:2 volta; 4:2 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:2 volte; 3:3 volte

Espressività: 1=2, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DELL'ADULTO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

cerca di coinvolgere direttamente il bambino nella relazione con sé e nel gruppo dei pari

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

coinvolge indirettamente il bambino non connesso

QUALITÀ DEL MOVIMENTO FISICO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL

GRUPPO: spettatore – ascoltatore

13^ DISCONNESSIONE: Giorno 10 momento della frutta

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 2

CV: rivolti al singolo

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=1

Qualità movimento: 2

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:1 volta; 2:2 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:1 volta; 2:2 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:1 volta; 2:3 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 4:1 volta

Espressività: 1=2, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DELL'ADULTO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

cerca di coinvolgere direttamente il bambino nel gruppo dei pari

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

coinvolge indirettamente il bambino non connesso

QUALITÀ DEL MOVIMENTO FISICO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL

GRUPPO: partecipante rispettoso

14^ DISCONNESSIONE: Giorno 10 attività strutturata

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al gruppo; validazione

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=3

Qualità movimento: 5

ED2:

Sguardo: 2

CV: non rilevabile

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=5

Qualità movimento: 3

Coordinazione:3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:3 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:1 volta; 2:4 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:1 volta; 3:1 volta

Espressività: 1=3, 2=4

APPENDICE 3

CODIFICHE ANALITICHE DELLE DISCONNESSIONI DI NICOLO' _SCUOLA D'INFANZIA 1 (STUDIO V)

1^ DISCONNESSIONE: Giorno 2 attività libera (prima parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=1, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 2

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=4, 2=2

Qualità movimento: 1=4, 2=2

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:11 volte; 2:8 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:2 volte; 2:4 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:6 volte; 2:5 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:1 volta; 2:2 volte; 3:1 volta; 4:1 volta

Espressività: 1=5, 2=2

MICROTRANSIZIONE:

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DELL'ADULTO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:
cerca di coinvolgerlo indirettamente nel gruppo dei pari

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO: lo
coinvolge indirettamente

QUALITÀ DEL MOVIMENTO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL GRUPPO:
errante

2^ DISCONNESSIONE: Giorno 2 attività libera (seconda parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE :

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:9 volte; 2:7 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:3 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:5 volte; 2:6 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:3 volte; 2:1 volta

Espressività: 1=4, 2=3

3^ DISCONNESSIONE: Giorno 3 attività strutturata

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 2

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 2

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=3, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:1 volta; 2:8 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:1 volta; 2:2 volte; 3:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 4:1 volta

Espressività: 1=4, 2=3

4^ DISCONNESSIONE: Giorno 3 attività libera (prima parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 1

CV: rivolti al gruppo

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=5

Qualità movimento: 3

GRUPPO

Conf: Diversi gruppi

Stabilità/flessibilità: 1=3, 2=2

Qualità movimento: 1=5, 2=1

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:16 volte; 2:12 volte; 3:1 volta; 4:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:2 volte; 2:4 volte; 3:3 volte

Espressività: 1=4, 2=2

5^ DISCONNESSIONE: Giorno 3 attività libera (seconda parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo; validazione

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=3

Qualità movimento: 3

GRUPPO:

Conf: Diversi gruppi

Stabilità/flessibilità: 1=4, 2=2

Qualità movimento: 1=3, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:7 volte; 2:5 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 4:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:2 volte; 2:3 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:2 volte; 3:2 volte; 4:1 volta

Espressività: 1=3, 2=4

6^ DISCONNESSIONE: Giorno 3 attività libera (terza parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al gruppo; validazione

Gestualità: 1=1, 2=2, 3=1

Qualità movimento: 3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=4, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=2

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1: 1 volta, 2: 2 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1: 2 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1: 1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 3: 1 volta

Espressività: 1=3, 2=4

7^ DISCONNESSIONE: Giorno 5 attività libera

CONFIGURAZIONE:

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=4, 2=2

Qualità movimento: 1=5, 2=1

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:1 volta; 2:4 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:6 volte; 2:2 volte

Espressività: 1=3, 2=4

8^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 momento della frutta

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 2

CV: interventi rivolti al singolo; interventi rivolti al gruppo

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=1

Qualità movimento: 2

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:2 volte; 2:9 volte; 3:1 volta

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:3 volte; 3:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:3 volte; 2:5 volte; 3:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:2 volte; 3:1 volta

Espressività: 1=3, 2=3

9^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 attività strutturata (prima parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: interventi rivolti al singolo; interventi rivolti al gruppo

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 3

ED2:

Sguardo: 3

CV: interventi rivolti al singolo; interventi rivolti al gruppo

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 3

Coordinazione: 1

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=4, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:7 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:3 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:2 volte; 2:2 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:1 volta

Espressività: 1=3, 2=3

10^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 attività strutturata (seconda parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=5, 2=3, 3=2

Qualità movimento: 4

GRUPPO:

Conf: Diversi gruppi

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=2

Qualità movimento: 1=4, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:2 volte; 2:10 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:3 volte; 3:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:6 volte; 2:1 volta; 3:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:3 volte; 2:2 volte; 3:1 volta; 4:2 volte

Espressività: 1=3, 2=3

11^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 attività strutturata (terza parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=2, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 3

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:2 volte; 2:9 volte; 3:1 volta

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:4 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:5 volte; 2:2 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:1 volta; 3:2 volte; 4:1 volta

Espressività: 1=4, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DELL'ADULTO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

cerca di coinvolgerlo direttamente nel gruppo dei pari

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

coinvolge direttamente il bambino non connesso

QUALITÀ DEL MOVIMENTO FISICO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL

GRUPPO: spettatore/ascoltatore

12^ DISCONNESSIONE: Giorno 6 attività libera

CONFIGURAZIONE:

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=3, 2=2

Qualità movimento: 1=5, 2=1

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:10 volte; 2:9 volte; 3:2 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:6 volte; 2:5 volte; 3:2 volte

Espressività: 1=3, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

QUALITÀ DELL'INTERVENTO DEL GRUPPO VERSO IL BAMBINO NON CONNESSO:

coinvolge direttamente il bambino non connesso

QUALITÀ DEL MOVIMENTO FISICO DEL BAMBINO NON CONNESSO VERSO IL

GRUPPO: errante

13^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 attività strutturata (prima parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualita': 1=4, 2=2, 3=4

Qualità movimento: 1=4

ED2:

Sguardo: 3

CV: non rilevabile

Gestualita': 1=4, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 1=3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:1 volta; 2:10 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:1 volta; 2:12 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:1 volta; 2:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:1 volta; 3:1 volta

Espressività: 1=2, 2=4

14^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 attività strutturata (seconda parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Qualità movimento: 5

ED2:

Sguardo: non rilevabile

CV: interventi rivolti al singolo; interventi rivolti al gruppo

Gestualità: 1=non rilevabile; 2=2; 3=non rilevabile

Qualità movimento: 3

Coordinazione: 4

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:1 volta; 2:15 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:9 volte; 3:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:1 volta; 2:2 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:1 volta; 3:1 volta; 4:1 volta

Espressività: 1=4, 2=3

15^ DISCONNESSIONE: Giorno 7 attività strutturata (terza parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo; validazione; interventi rivolti al bambino non connesso

Gestualità: 1=4, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 3

ED2:

Sguardo: 2

CV: interventi rivolti al singolo; risposte di validazione

Gestualità: 1=4, 2=3; 3=1

Qualità movimento: 2

Coordinazione: 2

GRUPPO:

Conf: Diversi gruppi

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=2

Qualità movimento: 1=4, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 2:4 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:1 volta; 2:4 volte; 3:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:2 volte; 2:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:1 volta; 4:1 volta

Espressività: 1=3, 2=4

16^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 attività strutturata (seconda parte)

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 3

CV: rivolti al gruppo; validazione

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=3

Qualità movimento: 4

ED2:

Sguardo: 3

CV: interventi rivolti al gruppo; risposte di validazione

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=3

Qualità movimento: 4

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=3

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:1 volta; 2:5 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:6 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:1 volta; 2:1 volta

Espressività: 1=3, 2=4

17^ DISCONNESSIONE: Giorno 8 attività libera

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 2

CV: rivolti al gruppo

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 2

GRUPPO:

Conf.: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=2, 2=2

Qualità movimento: 1=4, 2=2

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:28 volte; 2:20 volte; 3:1 volta

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:1 volta; 2:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:2 volte; 2:6 volte

Espressività: 1=4, 2=3

18^ DISCONNESSIONE: Giorno 9 attività strutturata

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=5, 2=2, 3=3

Qualità movimento: 4

ED2:

Sguardo: 2

CV: non rilevabile

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=1

Qualità movimento: 2

Coordinazione: 2

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:1 volta; 2:6 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:1 volta; 2:7 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 2:2 volte

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 2:2 volte; 3:1 volta

Espressività: 1=3, 2=4

19^ DISCONNESSIONE: Giorno 10 momento della frutta

CONFIGURAZIONE I:

ED1:

Sguardo: 2

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 2

ED2:

Sguardo: 2

CV: interventi rivolti al singolo, interventi rivolti al gruppo

Gestualità: 1=3, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 1=3

Coordinazione: 3

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: posturale

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:2 volte; 2:8 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 1:1 volta; 2:6 volte; 3:1 volta

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:1 volta; 2:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:3 volte; 2:1 volta; 3:1 volta; 4:1 volta

Espressività: 1=3, 2=4

20^ DISCONNESSIONE: Giorno 10 attività strutturata

CONFIGURAZIONE:

ED1:

Sguardo: 4

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo

Gestualità: 1=5, 2=3, 3=3

Qualità movimento: 5

ED2:

Sguardo: 3

CV: rivolti al singolo; rivolti al gruppo; interventi che coinvolgono almeno 2 bambini

Gestualità: 1=4, 2=2, 3=2

Qualità movimento: 3

Coordinazione: 4

GRUPPO:

Conf: Un gruppo

Stabilità/flessibilità: 1=1, 2=1

Qualità movimento: 1=3, 2=4

MICROTRANSIZIONE:

Svincolo: annunciato verbalmente

Risp. gruppo: caduta nel vuoto

Risp. adulto: caduta nel vuoto

CONFIGURAZIONE:

Movimento del bambino non connesso verso il gruppo: 1:1 volta; 2:8 volte

Movimento del bambino non connesso verso l'adulto: 2:3 volte

Movimento del gruppo verso il bambino non connesso: 1:3 volte; 2:7 volte; 4:1 volta

Movimento dell'adulto verso il bambino non connesso: 1:3 volte; 2:3 volte; 3:1 volta; 4:3 volte

Espressività: 1=2, 2=3

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M., Booth, T. (2002). *Index for Inclusion*, Traduzione italiana, 2008: Erickson.

Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.

Andresen, R. (2013). Visions of what inclusive education can be – With emphasis on kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 392-406.

Antonak, R. F., Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstream scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*, New York, Chandler. Trad. It. *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi, 1976.

Blandul, V. C., (2010). International approaches to inclusion of children with special educational needs in mainstream education. *Problems of education in the 21st century*, 21, 29-36.

Bombi, A. S., Pinto, G. (1993). *I colori dell'amicizia: studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini*. Bologna: Il Mulino.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*, New York, Basic Books. Trad. It. *Attaccamento e perdita. Vol. 1: l'attaccamento alla madre*, Torino: Boringhieri, 1972.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2: separation, anxiety and anger*, New York, Basic Books. Trad. It. *Attaccamento e perdita. Vol 2: la separazione dalla madre*, Torino: Boringhieri, 1975.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3: loss: sadness and depression*, New York, Basic Books. Trad. It. *Attaccamento e perdita. Vol. 3: la perdita della madre*, Torino: Boringhieri, 1983.

Byng-Hall, J. (1995). *Rewriting family scripts*, London, Guilford Press. Trad. It. *Le trame della famiglia*, Milano: Raffaello Cortina, 1998.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.

Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D. (a cura di) (2009). *L' integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bozen-Bolzano: University Press.

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 7-35.

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.

Cigala A., Fruggeri L., Marozza G., Venturelli E., (2010). Entrare e uscire dalle interazioni: microtransizioni familiari osservate in contesti triadici, in *Rivista di Studi Familiari*.

Cigala, A. (2018). Insegnare attraverso un approccio inclusivo. In Molinari, L., Corsano, P., Cigala, A. *Psicologia dei processi di sviluppo e di adattamento in classe*. Bologna: Il Mulino, pp 149-169.

Cigala, A., Chiari, C., Everri, M., Fruggeri, L. (2008). L'osservazione delle triadi familiari: interazioni e transizioni. In Taurino, A., Bastianoni, P. & De Donatis S. (a cura di), *Scenari familiari in trasformazione* (pp. 151-174). Roma: Aracne.

Cigala, A., Fruggeri, L., Marozza, G., Venturelli, E. (2009). Osservare le microtransizioni nell'infanzia. In L. Fruggeri (a cura di), *Osservare le famiglie*. Roma: Carocci, pp. 71-94.

Cigala, A., Venturelli, E. (2013). L'accoglienza al nido d'infanzia come microtransizione. Un'esperienza di ricerca-intervento. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 547-556.

DeVore, S., Russell, K. (2007). Early Childhood education and care for children with disabilities: facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35, 189-198.

Dovigo, F (2008). *Didattica attiva e apprendimenti multipli: pratiche di pensiero*. Roma: Carocci.

Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Engstrand, R. Z., Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 170-179.

Eurydice and Eurostat Report, (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe*.

Farran, D. C., & Collins, E. N. (1996). *Teacher Child interaction scale*. Unpublished instrument.

Fivaz-Depeursinge, E., Corboz-Warnery, A. (1999). *The primary triangle*, New York, Basic Books. Trad. It. *Il triangolo primario*, Milano: Raffaello Cortina, 2000.

Fruggeri, L. (a cura di) (2009). *Osservare le famiglie*, Roma, Carocci.

Fyssa, A., Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early intervention*, 37, 190-207.

Fyssa, A., Vlachou, A., Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22, 223-237.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Gordis E.B., Margolin, G. (2006). Il sistema di codifica della famiglia: studio della relazione tra conflitto di copia e interazione familiare. In P.K. Kerig & K.M. Lindahl, (a cura di) *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari* (pp. 72-90). Milano: Franco Angeli.

- Grisham-Brown, J., Cox, M., Gravil, M., Missall, K. (2010). Differences in child care quality for children with and without disabilities. *Early education and development*, 21, 21-37.
- Hanline, M. F., Correa-Torres, S. (2012). Experiences of preschoolers with severe disabilities in an inclusive early education setting: A qualitative study. *Education and training in Autism and developmental disabilities*, 47, 109-12.
- Harms, T., Clifford, M., & Cryer, D. (2003). *Early childhood environment rating scale, revised edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Hart, C. Burts, D., Charlesworth, P., Fleege, P., Ickes, M., & Durland, M. (1990). *The teachers Questionnaire: Preschool version*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University, School of Human Ecology.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early education and development*, 19, 519-540.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Ingrosso, M. (2003). *Senza benessere sociale: nuovi rischi e attesa di qualità della vita nell'era planetaria*. Milano: Franco Angeli.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behaviour scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviours. *Developmental Psychology*, 32, 1008-1024.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E., Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 87-105.
- Lieber, J., Hanson, M. J., Beckman, P. J., Odom, S. L., Sandall, S. R., Schwartz, I. S., Horn, E., Wolery, R. (2000). Key influences on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. *The council for Exceptional Children*, 67, 83-98.

Lindahl, K.M., Malik, N.M., (2006). Il sistema di codifica delle interazioni e del funzionamento familiare. In P.K. Kerig & K.M. Lindahl, (a cura di), *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari* (pp. 53-71). Milano: Franco Angeli.

Mahler, M. S., Pine, F., Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*, New York, Basic Books. Trad. It. *La nascita psicologica del bambino*, Torino: Boringhieri, 1978.

Maida, S., Molteni, L., Nuzzo, A. (2009). *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*. Roma: Carocci.

Matovic, N., Spasenovic, V. (2012). In-service training programmes for inclusive education in Serbia – offer and implementation. *Pre-service and in-service teacher training & learning and teaching styles*, 142-148.

Mitchell, L. C. (2002). Blending practices in regular education: a mixed method design study on course practicum and training experiences in relation to preservice teacher attitudes and knowledge about inclusion, *Dissertation abstracts international*, 5, A63.

Mitchell, L. C., Hegde, A. V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood teacher education*, 28, 353-366.

Nadel, J., Tremblay-Leveau, H. (1999). Early interpersonal timing and the perception of social contingencies. In P. Rochat (a cura di), *Early social cognition* (pp. 189–212). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Novachevska, I., Dimchevska, I., Pavlovska, S., Chichevska-Jovanova, N., Dimitrova-Radojichikj, D. (2011). Inclusive culture in pre-school institutions. *Special education-professional and scientific issues*, 12, 7-16.

Ogelman, H., Secer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6 year olds with typical development. *International Journal of special education*, 27, 169-175.

Olley, J. G., DeVellis, R. F., DeVellis, B. M., Wall, A. J. & Long, C. E. (1981). *Suggestions for administration of the Autism Attitude Scale for teachers*.

Paley, B., Cox, J., Kanoy, K.W. (2006). Sistemi di codifica delle interazioni nelle neo- famiglie, in P.K. Kerig & K.M. Lindahl, (a cura di), *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari* (pp. 189-207). Milano: Franco Angeli.

Secer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18, 43-53.

Smith, M. W., Dickinson, P. K., Sangeorge, A., & Anastasopoulos, L. (2002). *Early Language and literacy classroom observation (ELLCO) toolkit, research edition*. Baltimore: Brookes.

Soresi, S. (2007). *Psicologia delle disabilità*. Bologna: Il Mulino.

Soukakou, E. P. (2007). *Assessment of classroom quality in inclusive preschool settings: development and validation of a new observation measure* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, Oxford University, UK.

Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: development and validation of the inclusive classroom profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488.

Spitz, R. (1958). *La première année de la vie de l'enfant*. Paris: PUF. Trad. it. *Il primo anno di vita del bambino*. Firenze: Giunti-Barbera, 1962.

Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Karasu, F. I., Demir, S., Akalin, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14, 1477-1483.

Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Karasu, F. I., Demir, S., Akalin, S. (2013). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about inclusion. *Inclusive preschool teachers: attitudes and knowledge*, 5, 107-128.

Venturelli, E. (2011). *Famiglia e gruppo di pari: relazioni e connessioni. Studio delle interazioni triadiche tra padre-madre-bambino in età prescolare e delle competenze socio-emotive del bambino nella scuola dell'infanzia*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Parma.

Venturelli, E., Cigala, A. (2011). Interazioni triadiche familiari e sviluppo socio-emotivo in età prescolare. *Giornale di psicologia dello sviluppo*, 38, 82-90.

Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment. Studies in the theory of emotional development*, London, The Hogart Press and the Institute of Psychoanalysis. Trad. It. *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma: Armando Editore, 1974.

Zammuner, V.L. (2000). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.