



**Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di
istruzione e di formazione**

WORKING PAPER N. 62/2023

Studenti con bisogni educativi speciali e senso di appartenenza a scuola in TIMSS 2019

**Francesco Annunziata – INVALSI
Elisa Caponera – INVALSI
Laura Palmerio – INVALSI**

Collana: Working Papers INVALSI

ISSN: 2611 - 5719

The views and opinions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the view and the official policy or position of INVALSI.

Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici

Abstract

Negli ultimi decenni, diversi studi hanno evidenziato il ruolo che gioca il senso di appartenenza nell'inclusione scolastica: gli studenti con un maggiore senso di appartenenza si sentono accettati, inclusi, incoraggiati e sostenuti nel contesto della classe, sono più motivati nell'apprendimento, partecipano più volentieri alle attività scolastiche.

In particolare, per i bambini con bisogni educativi speciali sentirsi rispettati e trattati in modo simile ai coetanei che non hanno bisogni educativi speciali potrebbe favorire lo sviluppo di un forte senso di appartenenza al gruppo.

Obiettivo del presente studio è indagare il senso di appartenenza scolastica degli studenti con bisogni educativi speciali, confrontandolo con quello degli studenti senza bisogni educativi speciali.

In questo studio sono stati utilizzati i dati di un sottocampione di 196 studenti partecipanti a TIMSS (Trend in International Mathematics and Science Study) 2019 - quarto grado: studenti che hanno svolto la prova regolarmente (97); studenti con forme lievi di disabilità che hanno svolto la prova utilizzando ausili compensativi (30); studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio esonerati dallo svolgimento della prova (69).

È stata condotta un'analisi della varianza, che ha evidenziato come gli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio hanno un senso di appartenenza statisticamente inferiore rispetto agli studenti con forme lievi di disabilità (-.24 vs .35).

Al fine di integrare questi studenti nel contesto scolastico sembra necessario il lavoro dell'intera comunità scolastica per farli sentire più coinvolti e partecipi.

Ulteriori studi sul senso di appartenenza e più in generale sul benessere degli studenti con bisogni educativi speciali utilizzando dati su larga scala sono necessari per fornire informazioni utili alle istituzioni scolastiche.

Parole chiave: Senso di appartenenza, disabilità, inclusione scolastica, bisogni speciali, TIMSS

Introduzione

In passato, il concetto di disabilità era associato alla persona incapace di gestire la propria indipendenza, bisognosa di protezione e di aiuto per compensare le proprie incapacità. Nel dicembre 2006, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite ha sancito un nuovo concetto di disabilità, concentrandosi sulla difesa della dignità e dei diritti umani per garantire una partecipazione piena ed efficace in tutti gli ambienti sociali (Mahar et al. 2013). In questa linea, anche la politica scolastica riconosce il diritto degli studenti con disabilità a far parte della comunità scolastica. Per quanto riguarda l'Italia, un obiettivo fondamentale del nostro sistema scolastico è quello di promuovere l'inclusione scolastica, partendo dal presupposto che tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro disabilità funzionali o fisiche, hanno il diritto di sviluppare il proprio potenziale e di sperimentare una crescita individuale e sociale. Per gli studenti con disabilità, la scuola è fondamentale per garantire la piena integrazione. Un recente rapporto dell'ISTAT (2020) ha evidenziato che i coetanei giocano un ruolo fondamentale, in termini di relazioni e di apprendimento, nel processo di inclusione scolastica. Lo sviluppo di relazioni di sostegno può essere una risorsa aggiuntiva nel processo di inclusione e per questo sarebbe utile che tutte le attività didattiche dello studente con disabilità si svolgessero in classe insieme ai suoi coetanei. Nelle scuole del primo ciclo (classi fino alla terza secondaria di primo grado – Grado 8), gli studenti con disabilità che presentano limitazioni nell'autonomia trascorrono la maggior parte del tempo in classe (27,6 ore a settimana) e svolgono attività didattiche fuori dalla classe solo per un numero residuale di ore (2,6 ore a settimana). Tuttavia, se lo studente ha limitazioni più gravi, il numero di ore di insegnamento trascorse fuori dall'aula aumenta notevolmente (6,4 ore a settimana).

Purtroppo, a causa della pandemia di Covid-19, l'aspetto relazionale e il ruolo dei coetanei si sono notevolmente ridotti in generale e per questi bambini in particolare. Il cambiamento educativo si è concentrato sulle risposte di emergenza alla crisi, e gli studenti vulnerabili sono risultati più a rischio, anche perché più colpiti dalla disparità nell'uso degli strumenti digitali. In questo senso, diversi Paesi hanno messo in atto diverse azioni per cercare di superare queste difficoltà (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Fornire un ambiente in cui i bambini si sentano accettati è essenziale per lo sviluppo del senso di appartenenza al contesto scolastico e quindi per l'inclusione: cercare di capire come gli studenti



con disabilità siano integrati nella classe e si sentano parte della scuola diventa quindi fondamentale.

Storia dell'inclusione scolastica in Italia

La Costituzione italiana prevede la garanzia della scuola per tutti (art. 34) e prescrive l'adempimento del dovere inderogabile di solidarietà (art. 2). Afferma inoltre che è "compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che limitano la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, per assicurare il pieno sviluppo della persona umana" (art. 3).

L'Italia è sempre stata all'avanguardia nel promuovere l'inclusione di tutti gli studenti. L'attuale insieme di pratiche che garantiscono l'inclusione di tutti gli studenti nelle scuole italiane è il risultato di un lungo processo iniziato negli anni '70 e continuamente in corso per consentire la piena integrazione degli studenti. Infatti, la legislazione italiana, ampiamente considerata tra le più avanzate sia in Europa che nel mondo, ha da tempo abbandonato l'originario approccio assistenziale per abbracciare i concetti di inclusione e partecipazione sociale (Karagiannis et al. 1996; Kauffman, 1999; Kavale & Forness, 2000; Kanter et al. 2014; Carnovali, 2017).

Con l'avvio del processo di inclusione, la scuola cambia radicalmente prospettiva. In questo nuovo approccio, l'attenzione non è più rivolta solo agli studenti più dotati intellettualmente, ma a tutti. Infatti, lo svantaggio sociale, economico e di apprendimento è considerato una condizione da superare attraverso l'uso di risorse specifiche.

Sebbene orientati verso l'emancipazione dal regime di esclusione e segregazione degli alunni con disabilità, in alcuni Paesi - tra cui l'Italia e la Francia - all'inizio degli anni '70 esistevano ancora le "classi di adattamento", dove i bambini con difficoltà dovevano rimanere per un breve periodo prima di essere integrati nelle classi regolari. Nonostante il persistere dei limiti posti dalla vecchia concezione dell'apprendimento, l'Italia riuscì a fare il primo passo, consentendo l'ingresso dei bambini con disabilità meno gravi nelle classi ordinarie (Ciambrone, 2017).

Ciò è stato possibile, nel 1971, grazie alla Legge 118 che ha sancito il diritto all'istruzione nelle scuole ordinarie, tranne nei casi in cui gli studenti siano affetti da gravi disabilità - intellettive o fisiche - che rendono molto difficile l'apprendimento o la permanenza in queste classi ordinarie. L'applicazione della legge 118/71 portò a un acceso dibattito tra coloro che erano favorevoli alla piena inclusione di tutti gli studenti e coloro che erano favorevoli all'inclusione scolastica solo per gli studenti con problemi meno gravi.

Nel 1975, la Commissione ministeriale presieduta dalla senatrice Franca Falcucci presentò una relazione sul processo di inclusione nella scuola italiana. Il documento enuncia i principi fondamentali che permettono di definire questo momento come l'inizio della fase di integrazione scolastica: la collegialità, il ruolo chiave della famiglia, la gestione integrata dei servizi, la formazione degli insegnanti.

Nel 1977, con l'emanazione della legge n. 517, si assiste alla definitiva abolizione delle classi speciali, che dà piena attuazione al principio dell'educazione inclusiva, un concetto che va oltre quello della semplice inclusione in classi "normali". La legge n. 517 mirava a raggiungere un'uguaglianza non solo formale, ma anche sostanziale, attraverso la previsione di programmi attuati da tutti gli insegnanti e l'introduzione del ruolo dell'insegnante di educazione speciale. (Cecchini & McCleary, 1985; Daniels & Hogg 1991; Abbring & Meijer, 1994; Vitello, 1994; Berrigan & Taylor, 1997; Paparella, 2010; D'Alessio, 2011; Arconzo, 2013; Troilo, 2013; Carnovali, 2017).

Gli insegnanti di educazione speciale sono professionisti in grado di svolgere azioni di recupero con studenti con disabilità gravi e di alternare interventi riabilitativi e specialistici con studenti con difficoltà medie.

La sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987 ha riconosciuto il pieno diritto degli studenti con disabilità a frequentare la scuola secondaria superiore affermando che "poter partecipare al processo educativo insieme agli insegnanti e ai coetanei privi di disabilità è un fattore significativo di socializzazione, di recupero e di superamento dell'esclusione". Infine, nel 1988, la Circolare Ministeriale n. 153 ha ribadito che "è illegittimo educare gli alunni disabili facendoli uscire dalla classe, salvo i casi in cui un periodo definito di attività fuori dalla classe sia espressamente previsto dal Piano Educativo Individualizzato e concordato tra insegnante specializzato e insegnanti curricolari".

Nel 1992, la Legge 104 ha garantito il pieno rispetto della dignità umana e dei diritti di libertà e autonomia delle persone con disabilità, promuovendone la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società. La piena inclusione scolastica è stata finalmente raggiunta. In relazione alle potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali dell'alunno (Legge 104/1992), il Piano Educativo Individualizzato si compone di quattro dimensioni (Socializzazione e Interazione; Comunicazione e Linguaggio; Autonomia e Orientamento; Cognitiva, Neuropsicologica e degli Apprendimenti) e per ognuna di esse devono essere individuati gli

obiettivi e i risultati attesi e le azioni didattiche e metodologiche - organizzate in attività, strategie e strumenti.

Nel 2000 la Legge 328 ha definito il “sistema integrato di interventi e servizi sociali” con l’obiettivo di promuovere interventi sociali, assistenziali e socio-sanitari che garantiscano un aiuto concreto alle persone e alle famiglie in difficoltà e nel 2003 la Legge 53 ha definito i livelli essenziali di prestazione in materia di istruzione e formazione.

Le disabilità si manifestano in forme diverse, alcune lievi, altre gravi, e per ognuna di esse è necessario individuare meccanismi di rimozione degli ostacoli a seconda del tipo di disabilità. La Legge 170/2010 ha riconosciuto la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come disturbi specifici dell’apprendimento (DSA) che si manifestano in presenza di adeguate capacità cognitive, in assenza di disturbi neurologici e di deficit sensoriali, ma che possono costituire una forte limitazione per alcune attività della vita quotidiana. La Direttiva Ministeriale del 27.12.2012 ha ampliato la gamma dei problemi inclusi nella categoria dei bisogni educativi speciali (BES), estendendola all’area dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale e alle difficoltà derivanti dalla mancata conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Il sistema integrato di interventi e servizi sociali definito dalla Legge 328/2000 può essere applicato anche ai migranti.

I bambini con BES manifestano bisogni speciali di apprendimento, che possono essere permanenti o temporanei e causati da diversi fattori come, ad esempio, svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici dell’apprendimento e/o disturbi specifici dello sviluppo, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana (C. M. n. 8/2013).

È possibile distinguere tre categorie di BES:

- Disabilità certificate (Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3): ipovedenti, ipoacusici e disabili psicofisici.
- Disturbi evolutivi specifici (Legge 170/2010): SLD, disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD), disturbo oppositivo provocatorio, deficit cognitivo borderline, fobia scolare, disturbo della condotta, ecc.
- Svantaggio (DM del 27.12.12 e CM n.8 del 6.03. 2013): disagio socio-economico, linguistico-culturale, comportamentale/relazionale, ecc.

Più recentemente, nel 2010, la Legge 170, il successivo decreto attuativo (DM 5669 del 12/07/2011) e le relative Linee Guida hanno introdotto l’obbligo di redigere annualmente un



Piano Educativo Individualizzato, indicando gli strumenti compensativi e le misure dispensative adottate.

Il Decreto n. 66/2017, aggiornato dal Decreto 96/2019, rappresenta il passo più recente nel percorso verso la realizzazione dell'inclusione scolastica.

In questo decreto, il Piano Educativo Individualizzato è definito come un documento che racchiude la pianificazione individualizzata per ogni studente con disabilità per garantire l'inclusione scolastica. Il recente Decreto Interministeriale n. 182 del 2020 ha definito le procedure per l'assegnazione delle misure di sostegno previste dal Decreto Legislativo n. 66 del 2017 e i modelli del Piano Educativo Individualizzato.

L'approccio all'inclusione nelle scuole italiane è quello di ridurre al minimo il numero di studenti con BES in ogni classe. Infatti, nella composizione delle classi, "il preside assicura un'equa distribuzione degli studenti con BES tra le varie classi e, in caso di presenza di più di due studenti con BES in una classe, la classe deve essere formata con non più di 20 studenti". Nello specifico, nell'anno scolastico 2018/2019 il numero medio di bambini con BES per classe con almeno un alunno con BES è pari a 1,40. Nelle scuole primarie abbiamo 1,37 alunni con BES per classe.

Senso di appartenenza

Gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) generalmente riferiscono alti livelli di rifiuto, si percepiscono come non accettati e, rispetto ai coetanei, percepiscono più sentimenti di solitudine e scarse amicizie reciproche. Inoltre, gli studenti con BES hanno un livello di appartenenza inferiore rispetto ai loro coetanei (ad esempio, Cullinane, 2020).

In letteratura esistono diverse definizioni di senso di appartenenza (ad esempio, Allen & Bowles, 2012; Allen et al. 2016; Slaten et al. 2016), una delle più consolidate è quella di Goodenow (1993), che definiscono l'appartenenza scolastica come "la misura in cui gli studenti si sentono personalmente accettati, rispettati, inclusi e sostenuti dagli altri nell'ambiente sociale della scuola" (p. 80).

Nel contesto scolastico, il senso di appartenenza è un fattore correlato all'aumento della motivazione e dei risultati. Furrer e Skinner (2003) hanno affermato che il senso di appartenenza nell'ambiente scolastico influenza il rendimento attraverso la "funzione energia", stimolando l'entusiasmo, l'interesse e la volontà di partecipare alle attività scolastiche. A sostegno di questa teoria, McGraw et al. (2008) ha rilevato che la mancanza del senso di appartenenza familiare alla scuola è associata a sintomi depressivi.

In uno studio condotto da Banks et al. (2018), le relazioni tra studenti con BES e non in Irlanda sono state esaminate in base alla quantità e alla qualità delle relazioni tra pari. I risultati di questo studio hanno mostrato che, dopo aver controllato per una serie di variabili, gli studenti con Bisogni Educativi Speciali avevano maggiori probabilità di avere meno amici e di sperimentare relazioni (tra pari) negative rispetto ai loro coetanei. Nella stessa direzione, ricerche simili, come quelle di Frostad e Pijl (2007) nelle scuole norvegesi e di Koster et al. (2010), nei Paesi Bassi, hanno rilevato che, in media, gli studenti con BES hanno meno amici e appartengono meno spesso a un gruppo di amici. Tuttavia, questi studi riconoscono che il numero di amici non riflette la qualità dell'amicizia o il livello di accettazione degli studenti con BES all'interno di un contesto ordinario (Banks et al. 2018).

L'approccio qualitativo si concentra principalmente sull'esperienza degli studenti di sentirsi parte di una rete sociale con i coetanei. Diverse ricerche hanno rilevato che i bambini con BES nelle classi tradizionali sono meno accettati soprattutto in funzione del tipo di BES: gli studenti con disturbi dello spettro autistico, problemi di comunicazione o comportamentali hanno un rischio molto più elevato di isolamento sociale (Bossaert et al. 2015; Cook et al. 2017; Locke et al. 2010; Pijl et al. 2008; Banks et al. 2018).

Le amicizie nell'ambiente scolastico rappresentano un elemento fondamentale nella costruzione dell'immagine di sé dei bambini. Un cattivo assetto quali-quantitativo delle amicizie nel contesto scolastico può avere un impatto negativo sul benessere sociale ed emotivo dei bambini, con conseguenze sulla motivazione, l'impegno e il rendimento scolastico (Perdue et al. 2009), portando così a un rischio molto elevato di esclusione sociale in futuro, anche da adulti (Banks et al. 2018).

Anche il senso di appartenenza è un aspetto che può contribuire a spiegare il benessere a scuola e la buona qualità delle amicizie.

Negli ultimi decenni, diversi studi hanno evidenziato che un forte senso di appartenenza negli studenti promuove un maggiore impegno e una disponibilità attiva a partecipare alle attività scolastiche e svolge un ruolo chiave nell'inclusione e nella scuola: gli studenti con un più alto senso di appartenenza si sentono accettati, inclusi, incoraggiati e sostenuti all'interno del contesto scolastico. Questi studenti sono più motivati all'apprendimento, partecipano più volentieri alle attività scolastiche, hanno aspettative di studio più elevate, migliori relazioni sociali e un migliore rendimento scolastico (Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Dimitrellou & Hurry, 2019). In generale, l'appartenenza può essere vista come un bisogno umano di base che, quando è positivo,

aiuta un individuo a funzionare efficacemente e a sentirsi motivato a far parte di una comunità (Baumeister & Leary, 1995).

Quando il bisogno di appartenenza non è soddisfatto, possono esserci conseguenze significative, tra cui un impatto sui risultati intellettuali, ostacolando la realizzazione del potenziale di apprendimento. Per gli studenti con identità emarginate, un'intensificazione dei fattori che creano sfide li mette a rischio di disimpegno e il loro senso di appartenenza alla scuola è più probabile che venga compromesso.

Pendergast et al. (2018), infatti, attraverso un'analisi tematica dei contenuti basata su una serie di interviste e focus group condotti con 25 studenti (di età compresa tra i 12 e i 16 anni), 25 loro insegnanti e 39 dirigenti scolastici in Australia, hanno trovato cinque temi relativi al senso di appartenenza a scuola: 1) Relazioni a scuola, ad esempio, gli studenti possono realizzare il loro potenziale, costruire relazioni tra studenti, insegnanti e genitori e la comunità scolastica; 2) Fattori di clima scolastico, ad esempio, frequenza, transizione dalla scuola primaria alla scuola superiore e cultura scolastica; 3) Pratiche pedagogiche, ad esempio, valutazioni e voti, impegno accademico, apprendimento personalizzato e differenziazione del curriculum; 4) Programmi e attività specifici, ad esempio, interventi e programmi progettati per costruire la capacità degli studenti di stabilire connessioni e costruire relazioni, spesso in collaborazione con altre agenzie; 5) altri aspetti, ad esempio la famiglia, la salute mentale, i traumi e la povertà, che hanno influito sul senso di appartenenza degli studenti alla scuola (Pendergast et al. 2018).

Utilizzando i focus group, Foley et al. (2012) hanno esaminato le narrazioni sugli ostacoli e le abilità di coping dei bambini con disabilità. Uno dei temi più importanti che emerge è il desiderio di sentirsi a casa. Infatti, hanno riferito che per molti bambini la percezione dell'esclusione sociale è più fastidiosa delle limitazioni fisiche associate alla loro disabilità. Diversi psicologi hanno confermato che il bisogno di appartenenza è un motivo sociale fondamentale e comporta conseguenze negative se minacciato (Daley et al. 2018). Pertanto, le interazioni positive con i coetanei sono fondamentali per questi bambini perché permettono loro di sentirsi rispettati e accettati come parte di un gruppo (Rose & Shevlin, 2017; Crouch et al. 2014).

Sulla base della letteratura precedente, lo scopo principale di questo studio è stato quello di indagare il senso di appartenenza degli studenti SEN rispetto a quello dei loro compagni senza SEN, prima della pandemia COVID-19.

Partecipanti e dati

Per indagare il senso di appartenenza degli studenti sono stati utilizzati i dati dell'indagine internazionale TIMSS (Trend in international Mathematics and Science Study) 2019 - quarta primaria.

TIMSS è una valutazione internazionale su larga scala della matematica e delle scienze in quarta primaria e terza secondaria di primo grado, promossa dall'Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (IEA). Dal 1995 raccoglie dati sulle tendenze ogni quattro anni, l'indagine misura le tendenze nei risultati degli studenti in matematica e scienze e studia le differenze nei sistemi educativi nazionali di quasi 60 Paesi per contribuire a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento in tutto il mondo.

TIMSS utilizza un disegno di campionamento in due fasi. Nella prima fase vengono selezionate le scuole. Nella seconda fase, all'interno di ogni scuola campionata, vengono selezionate a caso una o due classi. Tutti gli studenti della classe campionata partecipano all'indagine.

Gli strumenti utilizzati sono:

- Prova cognitiva sulle competenze degli studenti in scienze e matematica, con domande a scelta multipla e a risposta aperta. L'analisi delle risposte degli studenti a queste domande consente non solo di stabilire eventuali relazioni tra le diverse competenze indagate, ma anche di individuare eventuali differenze nelle prestazioni degli studenti in una dimensione diacronica.
- Questionario per gli studenti, comprendente variabili di contesto relative allo status socio-economico e culturale degli studenti, agli atteggiamenti degli studenti nei confronti della matematica e delle scienze, alla familiarità degli studenti con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e al senso di appartenenza degli studenti alla scuola.
- Questionario per gli insegnanti, rivolto agli insegnanti degli studenti della classe campionata, raccoglie informazioni sulla scuola e sulle classi, sul background degli insegnanti di matematica e scienze, sul loro atteggiamento nei confronti delle materie insegnate, sul modo di insegnare e sulle pratiche didattiche.
- Questionario sulla scuola, rivolto ai Dirigenti scolastici, ai quali viene chiesto di fornire informazioni sul contesto e sul clima della scuola, sulle risorse disponibili, sulle classi e sugli insegnanti e sul coinvolgimento dei genitori degli studenti nelle attività scolastiche.

- Questionario sul curriculum nazionale: un gruppo di esperti a livello nazionale risponde a un questionario che raccoglie informazioni sul curriculum di matematica e scienze utilizzato in ciascun Paese.

- Encyclopedia: ogni Paese fornisce informazioni aggiuntive sul contesto sociale e demografico del Paese, sull'organizzazione e sulla struttura del sistema scolastico e sulle risorse disponibili per l'istruzione.

Gli studenti con Bisogni Educativi Speciali sono divisi in due gruppi diversi in funzione delle loro disabilità:

1) Studenti certificati con disabilità funzionali, cognitive, comportamentali o emotive (d'ora in poi studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio). Normalmente sono esclusi dalla prova ma, per motivi di inclusione, a questi studenti è stata data la possibilità di sostenere il test e di compilare il questionario di contesto. I risultati di questi studenti non sono stati considerati nel rapporto nazionale e internazionale.

2) Studenti con forme lievi di disabilità. Questi studenti hanno svolto la prova utilizzando gli stessi ausili che usano abitualmente nelle attività scolastiche e i loro dati sono stati inclusi nelle serie di dati nazionali e internazionali.

In questo studio, il campione totale di studenti preso in considerazione per l'analisi è di 196: Studenti che hanno svolto la prova regolarmente (97); studenti con forme lievi di disabilità che hanno svolto la prova utilizzando ausili compensativi (30); studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio esonerati dallo svolgimento della prova (69).

I 97 studenti che hanno svolto regolarmente la prova sono un sottocampione di tutti gli studenti che frequentavano la stessa classe degli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio. Anche gli studenti con forme lievi di disabilità frequentavano la stessa classe degli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio.

Misure

Senso di appartenenza. Per l'analisi sono state considerate quattro variabili presenti nel questionario degli studenti (per una descrizione dettagliata si veda Mullis e Martin, 2017): “Mi piace stare a scuola”; “Mi sento sicuro quando sono a scuola”; “Sento di appartenere a questa scuola”; “Sono orgoglioso di frequentare questa scuola”. Gli studenti dovevano indicare il loro accordo/disaccordo su una scala Likert a 5 punti che andava da “Molto in disaccordo” a “Molto in accordo”. La media era pari a zero, mentre la deviazione standard era pari a 1.



Sulla base di queste quattro variabili, abbiamo effettuato un'analisi fattoriale esplorativa sull'intero campione: i dati hanno mostrato una struttura monofattoriale che spiega il 53% della varianza e con un'adeguata alfa di Cronbach (.74).

I punteggi ottenuti dall'analisi fattoriale sono standardizzati utilizzando i punteggi T, dove un punteggio di 50 rappresenta la media. Una differenza di 10 dalla media indica una differenza di una deviazione standard.

Risultati

ANOVA

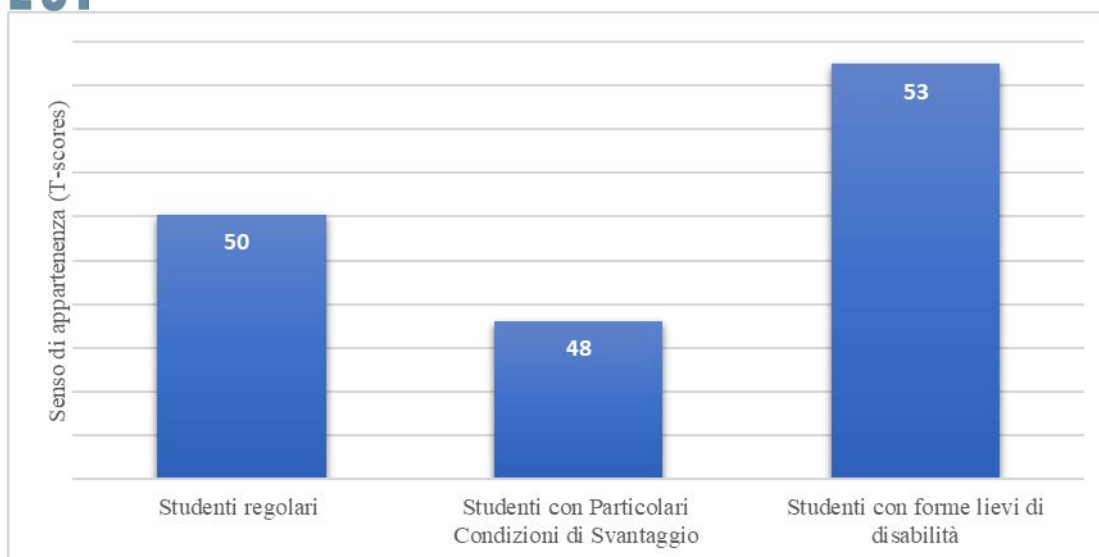
È stata condotta un'analisi della varianza (ANOVA) a una via, con la categoria degli studenti (tre livelli: Studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio; Studenti con forme lievi di disabilità; Studenti che hanno svolto la prova regolarmente) come fattore intermedio e il senso di appartenenza degli studenti come variabile dipendente.

L'obiettivo era verificare se il livello di appartenenza degli studenti che hanno svolto regolarmente la prova fosse più alto rispetto agli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio e con forme lievi di disabilità.

I risultati dell'ANOVA (vedi Figura 1) mostrano una differenza nel senso di appartenenza tra gli studenti delle diverse categorie ($F[217; 2] = 3,961; p < 0,02$).

In particolare, è stata eseguita un'analisi post-hoc utilizzando il metodo di Bonferroni, in cui il livello di significatività osservato viene aggiustato per il fatto che vengono effettuati confronti multipli.

I risultati mostrano che gli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio avevano un senso di appartenenza significativamente più basso rispetto agli studenti con forme lievi di disabilità (-.24 vs .35).



Discussione e conclusioni

In questo studio, i risultati relativi all'inclusione degli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio sembrano indicare che questi studenti si sentono meno integrati nella scuola rispetto agli studenti con forme lievi di disabilità, che invece mostrano un maggiore senso di appartenenza alla scuola. Come evidenziato in letteratura, esiste un forte legame tra il senso di appartenenza degli studenti, l'inclusione scolastica, il rendimento scolastico e, più in generale, il benessere a scuola (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). Pertanto, l'aumento del senso di appartenenza degli studenti con forme lievi di disabilità è un dato incoraggiante, che evidenzia come questi studenti si sentano parte integrante della scuola.

Gli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio considerati in questo studio presentano gravi disabilità funzionali, cognitive, comportamentali o emotive (certificate), che possono rendere difficile per questi studenti vivere pienamente il contesto scolastico. Inoltre, gli studenti con difficoltà comportamentali possono mancare di abilità sociali, il che influisce negativamente sulla loro capacità di costruire e mantenere relazioni sociali soddisfacenti (Frostad & Pijl, 2007). I risultati ottenuti in questo studio hanno evidenziato che gli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio vivono il contesto scolastico, sociale e relazionale in modo diverso dai loro coetanei, presentando livelli di appartenenza più bassi. Come confermato dalla letteratura, ciò può avere un impatto negativo sullo sviluppo educativo e sociale.

Inoltre, per gli individui con gravi bisogni educativi speciali, adattare il proprio comportamento per provare un senso di appartenenza (Juvonen, 2006) può significare nascondere le caratteristiche uniche dei bisogni speciali di una persona (Pesonen, 2016).

Il benessere scolastico e l'inclusione degli studenti con svantaggio sono fattori fondamentali per lo sviluppo degli studenti e non possono essere sottovalutati; richiedono un monitoraggio e un sostegno costanti. Pesonen (2016) sostiene inoltre che un forte senso di appartenenza è favorito da una collaborazione multidisciplinare tra gli insegnanti che contribuisce a creare un clima scolastico di accettazione e sostegno. Sulla base di questa considerazione, oltre a superare le classi comuni per facilitare il processo di integrazione, i risultati del nostro studio suggeriscono la necessità di interventi aggiuntivi mirati alle esigenze specifiche degli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio, come una maggiore consultazione con gli studenti sulle loro esigenze e sui supporti di cui hanno bisogno, correlata da attività didattiche che coinvolgano tutti gli studenti e siano adattate alle loro specifiche esigenze.

Un limite del presente studio è che si tratta di uno studio correlazionale e quindi fornisce un'istantanea di un particolare momento. Per confermare i risultati attuali, è necessario condurre ulteriori studi approfonditi, anche di tipo qualitativo, per cercare di comprendere i fattori che possono migliorare il senso di appartenenza degli studenti con Particolari Condizioni di Svantaggio all'interno del contesto scolastico. Inoltre, uno studio futuro trarrebbe vantaggio da un campione più ampio che consentirebbe un confronto tra i vari gradi scolastici, con un'attenzione particolare al punto di vista degli insegnanti e degli studenti.

Nonostante queste limitazioni, ci auguriamo che i risultati di questo studio possano fare da apripista a ulteriori studi sul senso di appartenenza e, più in generale, sul benessere degli studenti con bisogni educativi speciali utilizzando dati su larga scala, che di solito sono rivolti a studenti senza particolari svantaggi.

Bibliografia

- Abbring, I., & Meijer, C.J.W. (1994). Italy. In C.J.W. Meijer, S.J. Pijl, & S. Hegarty, (Eds.), *New Perspectives in Special Education*, (pp. 9-24). London: Routledge.
- Allen, K. A., & Bowles, B. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108– 119.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Arconzo, G. (2013). La normativa a tutela delle persone con disabilità nella giurisprudenza della Corte costituzionale [The legislation for the protection of people with disabilities in the case law of the Constitutional Court]. In M. D’Amico, & G. Arconzo, (Eds), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all’inclusione a vent’anni dalla legge n. 104 del 1992*, (pp. 17-32). Milano: Franco Angeli.
- Banks, J., McCoy, S., & Frawley, D. (2018). One of the gang? Peer relations among students with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 396-411.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Berrigan, C., & Taylor, D. (1997). Everyone belongs: School inclusion and social relationships in Italy. *TASH Newsletter*, 21-22.
- Bossaert, G., H. Colpin, S. J. Pijl, and K. Petry. 2015. “Quality of Reciprocated Friendships of Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade.” *Exceptionality* 23: 54–72.
- Carnovali, S. (2017). The Right to Inclusive Education of Persons with Disabilities in Italy. Reflections and Perspectives. *Athens Journal of Education*, 4(4), 315-326.
- Cecchini, M., & McCleary, I.D. (1985). Preschool handicapped in Italy: A research-based developmental model. *Journal of the Division for Early Childhood*, 9, 254-265.
- Ciambrone R. (2017). Evoluzione dell’inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive. *L’integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), 390-402.
- Cook, Anna, Jane Ogden, and Naomi Winstone. 2017. “Friendship Motivations, Challenges and the Role of Masking for Girls with Autism in Contrasting School Settings.” *European Journal of Special Needs Education*: 1–14.

- Crouch, R., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2014). Student–teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of prevention & intervention in the community*, 42(1), 20-30.
- Cullinane, M. (2020). An Exploration of the Sense of Belonging of Students with Special Educational Needs. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 33(1), 2-12.
- D’Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A critical analysis of the policy of “integrazione scolastica”*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Daley, A., Phipps, S., & Branscombe, N. R. (2018). The social complexities of disability: discrimination, belonging and life satisfaction among Canadian youth. *SSM-population health*, 5, 55-63.
- Daniels, H., & Hogg, B. (1991). An intercultural comparison of the quality of life of children and youth with handicaps in Denmark, Italy, the United Kingdom, and Germany. *Educational and Child Psychology*, 8, 74-83.
- Dimitrellou, E., & Hurry, J. (2019). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 312-326.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *The Impact of COVID-19 on Inclusive Education at the European Level: Literature Review*. (C. Popescu, ed.). Odense, Denmark.
- Foley, K. R., Blackmore, A. M., Girdler, S., O’Donnell, M., Glauert, R., Llewellyn, G., & Leonard, H. (2012). To feel belonged: The voices of children and youth with disabilities on the meaning of wellbeing. *Child Indicators Research*, 5(2), 375-391.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- ISTAT (2020), *L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno Scolastico 2018-2019*, Istat, Roma.
- Juvonen, J. (2006). *Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning*.

- Kanter, A. S., Damiani, M.L., & Ferri, B.A. (2014). The Right to Inclusive Education under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of international Special Needs Education*, 17, 21-32.
- Karagiannis, A. Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds), *Inclusion: a guide for educators*, (pp. 3-16). Baltimore: Brookes.
- Kauffman, J.M. (1999). Commentary: Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32, 244-254.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21, 279-296.
- Koster, M., S. J. Pijl, H. Nakken, and E. Van Houten. 2010. "Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands." *International Journal of Disability, Development and Education* 57 (1): 59–75.
- Locke, Jill, Eric H. Ishijima, Connie Kasari, and Nancy London. 2010. "Loneliness, Friendship Quality and the Social Networks of Adolescents with High-functioning Autism in an Inclusive School Setting." *Journal of Research in Special Educational Needs* 10 (2): 74–81.
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and rehabilitation*, 35(12), 1026-1032.
- Mcgraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43(1), 27-37.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Paparella, E. (2010). Il diritto all'integrazione e all'istruzione scolastica dei soggetti diversamente abili: una fondamentale declinazione del diritto allo studio nella prassi amministrativa e nelle recenti pratiche governative [The right to integration and school education of disabled people: a fundamental declination of the right to study in administrative practice and in recent government practices]. In *Studi in onore di Vincenzo Atripaldi*, (pp. 961-987). Napoli: Jovene editore.

- Pendergast, D., Allen, J., McGregor, G., & Ronksley-Pavia, M. (2018). Engaging marginalized, “at-risk” middle-level students: A focus on the importance of a sense of belonging at school. *Education Sciences*, 8(3), 138.
- Perdue, N. H., D. P. Manzeske, and D. B. Estell. 2009. “Early Predictors of School Engagement: Exploring the Role of Peer Relationships.” *Psychology in the Schools* 46 (10): 1084–1097.
- Pesonen, H. (2016). Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students’ belonging and teachers’ role in implementing support.
- Pijl, Sip Jan, Per Frostad, and Annlaug Flem. 2008. “The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools.” *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (4): 387–405.
- Rose, R., & Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Childrens’ views of acceptance in “inclusive” mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 65-80.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15.
- Troilo, S. 2013. I “nuovi” diritti sociali: la parabola dell’integrazione scolastica dei disabili [The “new” social rights: the parable of the integration of disabled people]. In *I diritti sociali dal riconoscimento alla garanzia: il ruolo della giurisprudenza: atti del Convegno di Trapani 8-9 giugno 2012*, Quaderni del Gruppo di Pisa, (pp. 535-544). Napoli: Editoriale Scientifica.
- Vitello, S.J. (1994). Special education integration: The Arezzo approach. *International Journal of Disability Development and Education*, 41, 61-70.