

Percezione e agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica. Risultati di una indagine esplorativa

Perception and inclusive action at school in Physical Education activities. Results of an exploratory investigation

Natalia Altomari

Contrattista di ricerca in Pedagogia Speciale, Università della Calabria – natalia.altomari@unical.it.

Rosa Sgambelluri

Ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Reggio Calabria Mediterranea – rosa.sgambelluri@unirc.it.

Alessandra M. Straniero

Assegnista di ricerca in Pedagogia speciale, Università della Calabria – alessandra.straniero@unical.it.

Starting from a reflection around the dynamics of perception of the body with disabilities and the consequent dynamics of social construction of the bodies, the contribution proposes the results of a pilot survey conducted on a sample made up of 155 students of the Specialization course on didactic support activities to students with disabilities carried out at the Mediterranean University of Reggio Calabria in the 2018/2019 academic year. The survey, conducted by administering a questionnaire aimed at detecting the perception of inclusive action at school in physical education activities aimed at students with motor and sensory disabilities, produced results in line with the literature, highlighting a general agreement with respect to the principles of inclusion, but a practical difficulty in adapting or modifying activities in order to include students with disabilities.

Key-words: disability; perception; teachers' attitudes; training; inclusive physical education.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Il presente contributo è il frutto della ricerca congiunta delle autrici. Si precisa, tuttavia, che i paragrafi 1 e 2 sono di Alessandra M. Straniero, i paragrafi 3 e 4 di Natalia Altomari, i paragrafi 5 e 6 di Rosa Sgambelluri.



1. Analisi preliminare

Le rappresentazioni sociali del corpo con disabilità sono state per secoli associate alle idee di malattia, mancanza, anormalità. Il corpo con disabilità è stato visto, ad esempio, come *monstrum naturae*, come un corpo le cui malformazioni sono l'espressione di un peccato e di una colpa, come un corpo da riabilitare, malato, come corpo infantile (Stiker, 1982; Schianchi, 2012). Le rappresentazioni hanno influito sul trattamento riservato alle persone con disabilità e sugli atteggiamenti nei loro confronti (Gardou, 2009); fino a qualche decennio fa, infatti, il corpo con disabilità veniva generalmente occultato e segregato nell'ambito domestico o negli istituti, oppure era l'oggetto di uno sguardo pietistico, turbato o incuriosito.

Da qualche anno, stiamo però assistendo a una ridefinizione di ciò che viene considerato un corpo degno di essere mostrato sulla scena pubblica: modelle con protesi che vincono concorsi di bellezza, luoghi sacri di riproduzione del canone; atlete che smontano e rimontano i propri arti durante la diretta di un noto programma della televisione mainstream italiana (Tarantino, 2017); mutilati di guerra in posa sexy su calendari (Meschiari, 2016); serie televisive e film che hanno come protagonisti personaggi che incorporano un'alterità lontana dalle norme culturali dominanti in occidente (Bocci, Dominici, 2019). È in particolare il mondo dello sport e delle paralimpiadi ad avere modificato il discorso pubblico intorno al corpo con menomazioni. Gli atleti con disabilità vengono spesso percepiti come degli eroi, perché sono riusciti a "superare" la propria disabilità (Hardin, Hardin, 2004), o come dei veri o propri cyborg (ne è un esempio Oscar Pistorius), il cui corpo imperfetto viene potenziato dalle protesi (Parisi, 2016). Mettendoci nella prospettiva di questa analisi, è come se le persone che presentano delle menomazioni riuscissero a diventare davvero visibili solo se percepiti come eccezionali, fuori dal comune.

Che cosa avviene, invece, quando si ha a che fare con persone che non rientrano nei parametri dell'eccezionalità, che non compiono azioni eroiche e che non superano nessun limite?

I nostri corpi sono costruiti socialmente e ciò ha ripercussioni sull'idea di corpo sano (in una società del fitness, il corpo sano è il corpo in forma; Sassatelli, 2000) e sull'immagine offerta agli altri, quindi sulla "presentazione del self" (Goffman, 1969). Ecco perché i corpi tendono a diventare il principale indicatore dell'identità soggettiva, prima ancora dello status sociale ed economico, del capitale culturale posseduto, della religione professata, ecc. Nelle società occidentali, le forme dei corpi, il genere, le menomazioni e gli handicap, il modo di abbigliarci, raccontano la nostra biografia, dicono agli altri chi siamo (Duret, Roussel, 2006).

Una persona percepita distante dagli standard corporei ideali dominanti (rappresentati, per esempio, dalla pelle chiara e dai tratti caucasici, dallo status socio-economico medio-alto, dall'abilità fisica, dall'eterosessualità, ecc.) ha più possibilità di essere oggetto di pregiudizi, di vivere esperienze discriminatorie o di esclusione (Goffman, 1970; Yaron et al., 2018; Zitzelsberger, 2005). È ciò che rientra nell'ambito dell'ideologia normativa dell'abilismo, secondo la quale vengono favorite e ritenute socialmente desiderabili soltanto determinate capacità mentali e forme corporee, escludendo e degradando a "disabilità" tutte le altre (Linton, 1998). Da qui ne derivano rappresentazioni sociali della disabilità che orientano dinamiche e pratiche sociali escludenti nei riguardi di quelli che vengono considerati un'umanità passiva, bisognosa di cure, non autonoma, vale a dire un'altra umanità (Medeghini, Valtellina, 2006; Remotti, 2013).



La messa in atto della discriminazione su base abilista è intimamente intrecciata con i processi visuali di classificazione, dove il corpo viene letto e prodotto dal nostro sguardo come normale o anormale (Foucault, 2000; Davis, 2013). Questa modalità binaria di organizzazione sociale rimanda a una più ampia e radicata tradizione occidentale del pensiero dualistico (sé/altro, maschio/femmina, natura/cultura, nord/sud, ragione/emozione ecc.). I corpi di coloro che presentano menomazioni visibili vengono generalmente valutati in base a un'impostazione culturale, che ha al polo positivo l'abilismo dominante e a quello negativo l'anormalità, e vengono quindi interpretati come "visibilmente diversi". Questo processo di classificazione si basa su una morfologia corporea, come anche sui "significati visibili" della disabilità (van Amsterdam, Knoppers, Jongmans, 2015, p. 152; Calter-Dawe et al., 2020), come, ad esempio, il bastone, il cane-guida, la sedia a rotelle ecc.

Merleau-Ponty (1980) ha suggerito che la nostra mente contiene un concetto di corpo perfetto, che corrisponde al "corpo desiderato" o al corpo nella sua interezza, idea che si oppone al corpo posseduto in quell'esatto momento, vale a dire il corpo di cui siamo effettivamente dotati, con tutti i suoi impedimenti o menomazioni. Ma sia il cervello, sia il nostro inconscio, hanno un'innata aspettativa rispetto al fatto che il nostro corpo, e quello degli altri, dovrebbe essere sempre completo in tutte le sue parti; in questo senso, il corpo con una disabilità potrebbe creare confusione. Accettiamo il corpo del bambino, anche se non completamente sviluppato, perché sappiamo che col tempo maturerà e diventerà adulto, e quindi completo. Ma quando il corpo non corrisponde all'età di sviluppo, come può accadere con corpi con disabilità, può intervenire uno spaesamento (Wilson, 2006).

2. L'inclusione nell'attività sportiva e motoria

Questa analisi preliminare, che definisce il campo concettuale nel quale ci si è mossi, fa da sfondo all'ideazione dell'indagine che qui proponiamo. Il contributo restituisce i risultati di uno studio pilota che ha coinvolto 155 studenti del Corso di specializzazione sulle attività di sostegno didattico agli studenti con disabilità svolto all'Università Mediterranea di Reggio Calabria nell'anno accademico 2018/2019. L'indagine ha lavorato su di un segmento specifico della formazione dei futuri insegnanti di sostegno, rappresentato dall'acquisizione di conoscenze e capacità di progettazione educativa nell'ambito delle scienze motorie. Come brevemente richiamato nel paragrafo precedente, schemi mentali e classificazioni possono produrre stereotipizzazioni, categorizzazioni, etichettature e, quindi, innescare dinamiche di esclusione, influenzando sull'idea di ciò che una persona, non corrispondente agli standard dominanti di normalità e abilità, possa o non possa fare, decretandone la sua inadattabilità o inefficacia nel compiere determinate azioni. Nell'ambito dello studio pilota presentato in questo contributo, indagare sulle percezioni rispetto al corpo con disabilità dei futuri insegnanti specializzati sulle attività di sostegno, significa acquisire conoscenze sulle rappresentazioni e sui loro possibili atteggiamenti, che potrebbero influire in fase di progettazione delle attività didattico-educative (Pinnelli, Fiorucci, 2019). Detto in altri termini, se un insegnante di educazione fisica (o un insegnante specializzato) ha in mente che il corpo di una persona con disabilità è, in linea generale, inadatta a compiere qualsiasi attività fisica, risulterà più problematico realizzare una lezione nella quale siano davvero inclusi tutti gli studenti, ciascuno con le proprie peculiarità.



È importante, quindi, che i percorsi di formazione universitaria rivolta ai futuri insegnanti (specializzati e non) prestino attenzione a questi aspetti, per evitare la riproduzione di idee e schemi di azione che possano ostacolare l'inclusione e la partecipazione di tutti gli studenti.

È noto che l'art. 30 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (l. n. 18/2009) riconosce il diritto "di partecipare su base di eguaglianza con gli altri alle attività ricreative, del tempo libero e sportive". Per realizzare questo diritto, la Convenzione prescrive agli Stati di "(a) Incoraggiare e promuovere la partecipazione, più estesa possibile, delle persone con disabilità alle attività sportive ordinarie a tutti i livelli; [...] (d) Assicurare che i bambini con disabilità abbiano eguale accesso rispetto agli altri bambini alla partecipazione ad attività ludiche, ricreative, di tempo libero e sportive, incluse le attività comprese nel sistema scolastico". Più recentemente, l'UNESCO ha pubblicato la Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport (2015) che riconosce ai bambini con disabilità il diritto fondamentale e l'opportunità di partecipare all'educazione fisica e alle attività sportive di qualità, adattate, sicure e inclusive (art. 1.3).

L'importanza dello sport nella scuola come fattore aggregante e includente rappresenta oramai un dato acquisito (si vedano ad es.: Block, Vogler, 1994; Goodwin, Watkinson, 2000; Bertagna, 2005; de Anna, 2009; Moliterni, 2013). Sia gli studenti con disabilità, sia i loro pari senza disabilità, possono beneficiare dell'educazione fisica inclusiva, in quanto offre opportunità per sviluppare capacità motorie e relazionali (Seymour, Reid, Bloom, 2009) e incide positivamente sugli atteggiamenti degli studenti senza disabilità rispetto alla disabilità (Slininger, Sherrill, Jankowski 2000). Pertanto, l'educazione fisica inclusiva può essere utile per lo studente con disabilità e i suoi pari per lo sviluppo del benessere fisico e psicosociale.

Numerosi studi hanno evidenziato quanto gli atteggiamenti degli insegnanti siano cruciali nella buona riuscita dell'inclusione (si vedano, per esempio: Robinson, 2017; Sharma, Nuttal, 2014). Gli atteggiamenti positivi rispetto all'inclusione di studenti con disabilità a scuola, chiaramente, sono centrali anche quando si parla di insegnanti di educazione fisica e dipendono dalle conoscenze acquisite dagli insegnanti stessi rispetto alla disabilità (Papadopoulou et al., 2004; Tripp, Rizzo, 2006).

Gli atteggiamenti – prodotti dalla percezione e definibili come una valutazione negativa o positiva operata dagli individui nei riguardi di persone, cose, idee, ecc. a cui succede un comportamento (Ajzen, Fishbein, 1980; Avramidis et al., 2000) – degli insegnanti, influenzano il loro modo di condurre una lezione e di rispondere alle sfide e opportunità poste dall'inclusione (Mihye, Block, 2011). In una rassegna della letteratura scientifica condotta da Pocock e Miyahara (2017), emergono alcune difficoltà incontrate dagli insegnanti nel raggiungimento dell'inclusione sociale durante la progettazione e la messa in atto di attività di educazione fisica. Tra queste, ricordiamo: il grado di coinvolgimento degli studenti durante le lezioni (gli insegnanti che si occupano di educazione fisica hanno riferito di separare gli studenti con disabilità dai loro pari senza disabilità); le aspettative che gli insegnanti di educazione fisica hanno nei confronti degli studenti con disabilità (spesso risultano inferiori rispetto a quelle nutrite nei confronti degli altri studenti); le lezioni di educazione fisica sono considerate da alcuni insegnanti come un'occasione per far acquisire abilità fisiche necessarie alla partecipazione a determinati sport performanti, ponendo, quindi, l'accento sull'apprendimento delle abilità fisiche, e non sui valori dell'inclusione sociale.



Non mancano, però, gli aspetti positivi. In alcuni studi (Pocock, Miyahara, 2017), per esempio, gli insegnanti di educazione fisica riferiscono di consultare e lavorare in collaborazione con altri insegnanti, specialisti, genitori e studenti con disabilità, per migliorare le proprie lezioni e sviluppare preziose reti di supporto. In altri, gli insegnanti di educazione fisica hanno riferito di utilizzare la strategia dell'apprendimento cooperativo (Grenier, 2006).

3. Fattori generativi del “Questionario sulla percezione e sull’agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica”

Il questionario¹ per la rilevazione della percezione sull’agire inclusivo a scuola nelle attività di educazione fisica rivolte a studenti con disabilità motorie e sensoriali è stato pensato e prodotto al fine di individuare le dimensioni principali connesse sia alla percezione del corpo con disabilità da parte dei docenti nell’ambito dell’insegnamento di educazione fisica, sia alle pratiche e strategie messe in atto allo scopo di includere gli studenti con disabilità motorie e sensoriali². In accordo con la letteratura esistente (Theodorakis, Bagiatis, Goudas, 1995; Kudláček et al., 2002; O’Brien, Kudláček, Howe, 2009), sono state considerate tre dimensioni rispettivamente volte a misurare: a) Percezione della disabilità fisica, b) Importanza dell’inclusione, c) Abilità dell’insegnante (interazione e azione).

3.1 Percezione della disabilità fisica

La scala intende valutare la percezione che i docenti hanno, nell’ambito dell’insegnamento dell’educazione fisica, degli studenti con disabilità motoria e sensoriale. Il costrutto proviene dalle ricerche su alcuni strumenti precedentemente utilizzati per misurare l’intenzionalità, le credenze comportamentali e normative dei docenti (ATIPDPE) progettato da Kudláček e coll. (2002). La percezione e l’intenzione di prevedere determinati atteggiamenti, studiate da Theodorakis, Bagiatis e Goudas (1995), è una componente importante della qualità nella professione. Entrano in gioco, pertanto, le norme soggettive e il controllo comportamentale percepito che, insieme agli atteggiamenti, contribuiscono all’intenzione di includere gli studenti con disabilità motoria e sensoriale. La scala ATIPDPE viene utilizzata per misurare l’impatto dei programmi elaborati dagli insegnanti di educazione fisica per gli studenti con disabilità al fine di misurare gli atteggiamenti, le credenze e i comportamenti messi in atto dagli stessi allo scopo di includere gli studenti con disabilità. La scala, con una struttura solida e una buona coerenza interna (0,72), è stata scelta poiché, indagando sulle azioni e sulle percezioni, può aiutare gli insegnanti nel processo di riflessione sulla rappresentazione sociale della disabilità in un contesto educativo che mira a formare il futuro cittadino. La rilevazione dell’azione e della

1 Il Questionario è stato ideato da Natalia Altomari e Alessandra M. Straniero.

2 Nella consegna del questionario è specificato che l’indagine è volta a valutare percezioni e azioni degli insegnanti rispetto agli studenti con disabilità motoria e sensoriale. Tale specifica non è riportata in ogni singolo item, con lo scopo di rendere più scorrevole la lettura.



percezione pongono dunque la classe docente in una prospettiva inclusiva che mira ad eliminare atteggiamenti discriminatori che presuppongono una visione di disabilità legata ad un concetto di riabilitazione e normalizzazione delle caratteristiche dell'essere umano. Percepire e includere gli studenti con disabilità considerandoli parte di un contesto che mira a valorizzare la persona con la propria abilità, piuttosto che porre l'accento sulla menomazione. Questa prospettiva si può raggiungere pertanto solo indagando l'azione concreta e di matrice inclusiva degli stessi insegnanti. La prospettiva teorica scelta diventa dunque il fine sociale e lo strumento il mezzo per raggiungerlo. La scala è composta da alcuni dei seguenti item:

1. Pianificare e preparare una lezione di educazione fisica per una classe con studenti con disabilità è molto più difficile (item 1)
2. Insegnare educazione fisica agli studenti con disabilità è più difficile rispetto agli altri studenti (item 4)
3. Qualche volta gli insegnanti di educazione fisica presentano atteggiamenti di discriminazione nei confronti degli studenti con disabilità (item 7)

3.2 Importanza dell'inclusione

La scala valuta il grado di inclusione degli studenti con disabilità motoria e sensoriale che i docenti intendono mettere in atto nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione fisica. Il concetto di inclusione si riferisce alle strategie e alle azioni atte a rimuovere forme di emarginazione sociale spostando l'attenzione dalla persona al contesto in cui quella persona è inserita. La comunità in un'ottica inclusiva accoglie la persona: rimuovendo gli ostacoli, promuovendo i diritti delle persone che la vivono e riconoscendo il proprio ruolo e la propria identità all'interno della stessa. Secondo la prospettiva dell'European Agency for Development in Special Needs Education (Watkins, 2012) l'inclusione è un approccio educativo universale, che si riferisce a tutti gli studenti e non solo a quelli che presentano determinate esigenze, basato su valori fondamentali quali accesso all'istruzione tramite la presenza, qualità dell'esperienza e dell'apprendimento tramite la partecipazione e conseguimento di risultati educativi e del successo scolastico. Inoltre, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), impone la tutela dei diritti umani delle persone con disabilità all'interno di un modello che considera il rapporto sociale tra le caratteristiche delle persone e l'ambiente. Inclusione e pratica motoria sono state oggetto di diverse ricerche (Bartoňová, Kudláček, Bressan, 2007; Di Nardo et al., 2014; Táboas-Pais, Rey-Cao, 2012) ed in particolare, è stata studiata la promozione di pratiche di adattamento dell'educazione fisica all'ambiente scolastico e alla comunità, con lo scopo di aiutare gli insegnanti ad acquisire fiducia e conoscenza per soddisfare le esigenze dei giovani con disabilità (Morgulec-Adamowicz et al., 2015). Lo strumento generativo da cui questo questionario ha preso spunto è l'ATIPDPE-R che misura tre variabili significative per l'inclusione degli studenti con disabilità fisica in educazione fisica: (1) atteggiamenti verso inclusione, (2) norma soggettiva verso l'inclusione in educazione fisica, e (3) controllo comportamentale percepito in relazione all'inclusione (O'Brien, Kudláček, Howe, 2009). La scala è composta da alcuni dei seguenti item:



4. Includere gli studenti con disabilità aiuterà gli altri studenti senza disabilità a imparare a interagire con le persone con disabilità (item 2)
5. Includere gli studenti con disabilità in una lezione di educazione fisica incoraggerà gli studenti a imparare ad aiutare gli altri (item 5)
6. L'inclusione ha un effetto positivo sullo sviluppo delle personalità degli studenti con disabilità (ad esempio autostima, senso di appartenenza, ecc.) (item 8)

3.3 Abilità dell'insegnante (interazione e azione)

La scala intende misurare il livello di agenticità e interazione che i docenti mettono in atto nell'ambito dell'insegnamento di educazione fisica per includere e migliorare la qualità della vita degli studenti con disabilità motoria e sensoriale. Alcuni di questi item sono stati ispirati dalle credenze normative dello strumento ATIPDPE (Kudláček et al., 2002), ma elaborati dalle autrici di questo studio sulle azioni e strategie degli insegnanti. Queste credenze sono alla base della percezione della quantità di controllo che gli individui hanno sul loro comportamento, sulle risorse, sulla formazione degli insegnanti e sull'ambiente circostante. La scala è composta da alcuni dei seguenti item:

7. L'insegnante, durante la lezione di educazione fisica, dovrebbe munirsi di attrezzatura specifica per gli studenti con disabilità (item 3)
8. Gli insegnanti dovrebbero promuovere la rimozione delle barriere architettoniche (item 6)
9. Gli insegnanti dovrebbero avere una formazione adeguata sulla disabilità (item 9)

4. Risultati

4.1 Analisi statistiche

In questo studio, le analisi statistiche sono state condotte attraverso l'utilizzo del programma statistico SPSS 25.0. Innanzitutto, sono state condotte le analisi preliminari relative all'anagrafica del campione, allo scopo di inquadrare la coorte esaminata nel genere, nel titolo di studio, nel grado di specializzazione e nella possibilità di aver avuto incarichi sul sostegno o curricolari. Inoltre, è stata condotta l'analisi dell'attendibilità per esaminare la coerenza interna della scala e la correlazione item-scala totale (Alpha di Cronbach). Successivamente, sono state esplorate le medie di ogni item per ognuna delle tre scale.

4.2 Il campione

I partecipanti al questionario sono 155, di cui 146 di genere femminile (94,2%) e 9 di genere maschile (5,8%). L'età media del campione è 39,6 anni (DS:6,45), quindi il campione per lo più si attesta sotto i 40 anni (Tab. 1). Per quanto riguarda il titolo di



studio, il 74,2% (115) del campione ha una laurea magistrale/a ciclo unico, il 7,1% (11) la laurea triennale e il 18,7% (29) il diploma. Gli anni di insegnamento maturati mediamente nel nostro campione sono 21,55. Relativamente agli incarichi, il 44,3% (51) afferma di aver avuto incarichi sul sostegno, mentre il 55,7% (64) sulla materia. Infine, il campione nel grado di specializzazione è equamente distribuito, il 17,4% (27) su infanzia, il 32,9% (51) su primaria, il 23,9% (37) sulla secondaria di primo grado e il 25,8% (40) sulla secondaria di secondo grado.

Informazioni anagrafiche campione				
	Percentuale	N°	Media	DS
Età			39,6	6,45
Genere				
Maschi	5,8%	9		
Femmine	94,2%	146		
Titolo di studio				
Diploma	18,7%	29		
Laurea Triennale	7,1%	11		
Laurea Magistrale/Specialistica o a Ciclo Unico	74,2%	115		
Anni di insegnamento maturati			21,55	176,09
Incarichi				
Materia/Cattedra	55,7%	64		
Sostegno	44,3%	51		
Grado di specializzazione				
Infanzia	17,4%	27		
Primaria	32,9%	51		
Secondaria di Primo Grado	23,9%	37		
Secondaria di Secondo Grado	25,8%	40		

Tab. 1. Informazioni anagrafiche campione.



4.3 Consistenza interna

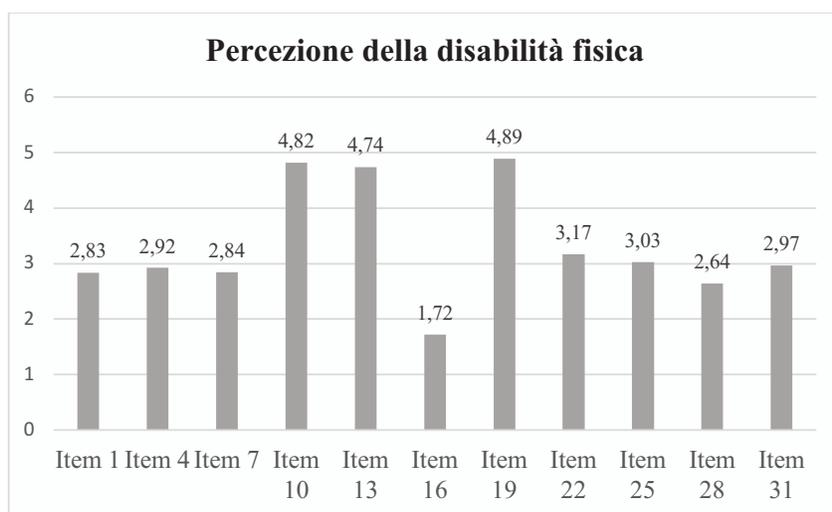
Per quanto riguarda l'analisi degli item e dell'attendibilità, abbiamo esplorato se le tre scale formano un set di item coerenti. Come è possibile osservare in Tab. 2, nelle scale esaminate si evidenziano correlazioni corrette item-scala totale variano da un minimo di .01 a un massimo di .49, mentre i valori dell'Alpha di Cronbach si attestano tra il .42 e il .60. In particolare, i valori dell'Alpha di Cronbach relativi alla scala "Importanza dell'inclusione" non raggiungono livelli soddisfacenti (Alpha = .42), questo dato probabilmente dovuto alla difficoltà di inquadramento del costrutto in sé.

Scale	Numero Item	Attendibilità	Correlazioni corrette item-scala
Percezione della disabilità fisica	11	Alpha di Cronbach = .58	Da .01 a .46
Importanza dell'inclusione	11	Alpha di Cronbach = .42	Da .01 a .35
Abilità dell'insegnante (interazione e azione)	11	Alpha di Cronbach = .60	Da .22 a .49

Tab. 2. Consistenza interna scale questionario.

4.4 Medie item scale

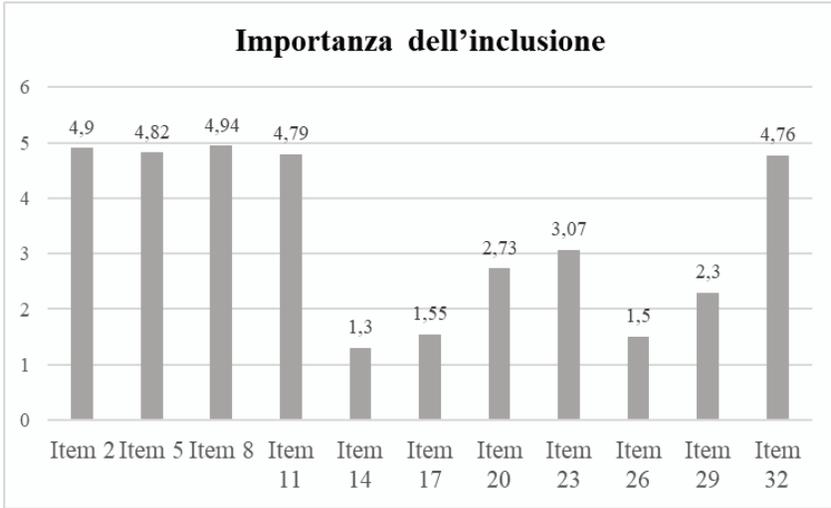
Di seguito sono riportati i valori medi per ogni item suddivisi per le scale di appartenenza. La scala "Percezione della disabilità fisica" è rappresentata graficamente dalla Fig. 1. Mediamente, il punteggio generale di tutti gli item è 3,32, mentre ogni singolo item che rappresenta la scala è riportato successivamente.



Graf. 1. Scala "Percezione della disabilità fisica".

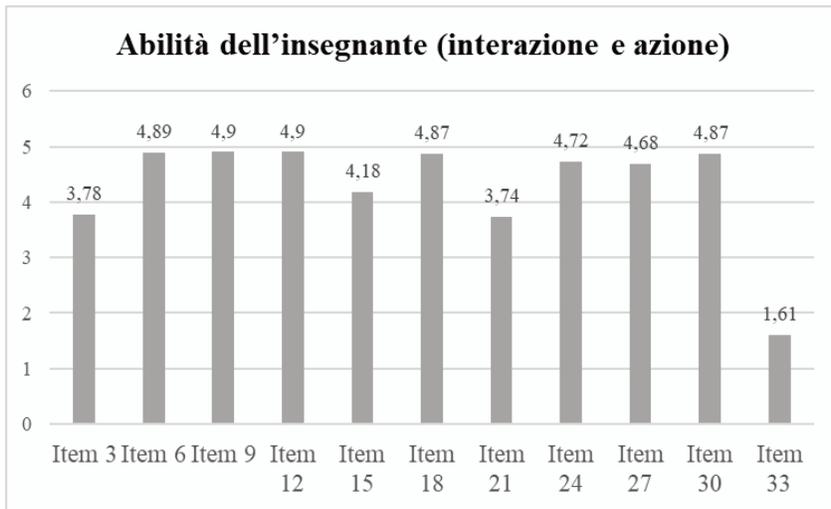


La scala “Importanza dell’inclusione” è rappresentata graficamente dalla Fig. 2. Mediamente, il punteggio generale di tutti gli item è 3,33, mentre ogni singolo item che rappresenta la scala è riportato successivamente.



Graf. 2. Scala “Importanza dell’inclusione”.

La scala “Abilità dell’insegnante (interazione e azione)” è rappresentata graficamente dalla Fig. 3. Mediamente, il punteggio generale di tutti gli item è 4,29, mentre ogni singolo item che rappresenta la scala è riportato successivamente.



Graf. 3. Scala “Abilità dell’insegnante (interazione e azione)”.



5. Discussione

L'obiettivo di questo studio è stato indagare la percezione degli studenti con disabilità motoria e sensoriale da parte degli insegnanti nell'ambito dell'educazione fisica. Comprendere, attraverso il grado di percezione, la qualità degli atteggiamenti che gli insegnanti mettono in atto, anche attraverso il coinvolgimento di altri attori del contesto scolastico e non, e il grado di agire inclusivo che attivano secondo le proprie percezioni e credenze. Il questionario è stato suddiviso in tre scale che misurano rispettivamente tre aspetti fondanti la capacità di mettere in pratica l'agire inclusivo: "Percezione della disabilità fisica", "Importanza dell'inclusione", "Abilità dell'insegnante (interazione e azione)" (Theodorakis, Bagiatis, Goudas, 1995; Kudláček et al., 2002; O'Brien, Kudláček, Howe, 2009). I risultati mostrano che gli insegnanti rispetto alla prima scala si pongono in difficoltà in particolare nella progettazione di lezioni adeguate a tutti gli alunni, con disabilità e non. Questo dato è in linea con la letteratura che mostra come solitamente gli insegnanti provano disagio nell'adattare o modificare attività allo scopo di includere gli studenti con disabilità (Anunah, Hodge, 2005) e che, quindi, spesso gli studenti con disabilità sono separati dai loro coetanei (Casebolt, Hodge, 2010; Hersman, Hodge, 2010) e socialmente isolati (Smith, 2004). Spesso viene chiesto loro di integrarsi anziché creare ambienti e lezioni inclusive (Hersman, Hodge, 2010). I risultati relativi alla seconda scala esprimono un grado mediamente alto nell'importanza di includere e questo dato è altresì in linea con i precedenti studi che mostrano un insegnante che si assume la responsabilità di raccogliere informazioni sui propri studenti (An, Meaney, 2015), di apportare modifiche adeguate ai percorsi educativi che progetta (Ko, Boswell, 2013), fino a portare ad una vera e propria inclusione di successo (Grenier, 2006; Ko, Boswell 2013), funzionale e facilitante (Simpson, Mandich 2012). La terza scala relativa alle azioni vere e proprie che l'insegnante attua registra un punteggio medio alto; questo è sinonimo di una volontà del campione di agire con determinazione allo scopo di migliorare la qualità di vita degli studenti con disabilità nel contesto scolastico. Anche questo dato sembra trovarsi in linea con la letteratura di riferimento, che mostra come il favorire interazioni significative tra pari aiuti gli studenti a sentirsi parte di un unico contesto scevro da pregiudizi, attraverso la costruzione di piccoli gruppi (Combs, Elliott, Whipple, 2010), favorendo l'apprendimento cooperativo (Goodwin, Watkinson, 2000; Grenier, 2006). E questo vale non solo per i pari, ma anche nel creare una rete di supporto sociale tra specialisti dell'inclusione come educatori, psicologi, insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno, dirigenti e altre figure presenti all'interno dell'ambiente scolastico (Hersman, Hodge, 2010; Ko, Boswell, 2013; An, Meaney, 2015).

Il questionario è stato somministrato al termine del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno durante il quale i docenti hanno frequentato un laboratorio motorio dove hanno acquisito specifiche conoscenze motorie (Beery, 1997; Galifret-Granjon, 1980; Henderson, Sugden, 1992) e hanno appreso il valore inclusivo dell'educazione fisica. Alcuni risultati del questionario sembrerebbero dimostrare, infatti, che specifici item sull'educazione fisica, come ad esempio "includere gli studenti con disabilità in una lezione di educazione fisica incoraggerà gli studenti a imparare ad aiutare gli altri" (86,1%), abbiano fortemente condizionato le risposte dei docenti.

I risultati relativi alla percezione degli insegnanti sulla disabilità nell'ambito dell'educazione fisica rilevati negli item "pianificare e preparare una lezione di



educazione fisica per una classe con studenti con disabilità è molto più difficile” (48,7%); “insegnare educazione fisica agli studenti con disabilità è più difficile rispetto agli altri studenti” (48,7%) evidenziano che i docenti incontrano delle difficoltà nel progettare una lezione di educazione fisica nel contesto classe e in presenza di alunni con disabilità. Questo risultato sarebbe in linea con quanto emerge nella letteratura nazionale ed internazionale (Pinnelli, Fiorucci, 2019; Pocock, Miyahara, 2017) esposta nel paragrafo 2.

La letteratura scientifica internazionale (Pocock, Miyahara, 2017) sembra, pertanto, confermare questa criticità, ovvero sia le difficoltà che gli insegnanti hanno nel raggiungimento dell’inclusione sociale durante la progettazione e la messa in atto di una lezione di educazione fisica.

I dati più significativi dell’indagine registrano, invece, un consenso favorevole da parte dei futuri docenti di sostegno per una formazione adeguata sulla disabilità: “gli insegnanti dovrebbero avere una formazione adeguata sulla disabilità” (93,7%). In relazione a ciò è opportuno ricordare che l’European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012) nella parte dedicata al Profilo dei docenti inclusivi sottolinea la necessità di elaborare percorsi e programmi di formazione iniziale come elemento chiave del processo inclusivo degli alunni con disabilità (EASNIE, 2012).

Altri item, come “l’insegnante durante una lezione di educazione fisica dovrebbe mettere in atto la creatività nell’adottare metodi di insegnamento specifici e funzionali per gli studenti con disabilità” (78,5%), mettono in risalto la volontà dei docenti di adottare strategie didattiche innovative e funzionali per gli allievi con disabilità. Difatti, la scelta di ricorrere ad approcci innovativi consente all’insegnante di rendere significativa l’esperienza dell’educazione fisica, stimolando la riflessione, la cooperazione (Comoglio, 1998, 1999; Johnson, Johnson, 1996; Joliffe, 2007; Kagan, Kagan, 1997) e la creatività (Cesa-Bianchi, Antonietti, 2003; Clarke, Chambers, 2005; Legrenzi, 2005; Runco, Albert, 1990; Shaheen, 2010; Sternberg, 1999) in chi apprende ed edificando contesti che facilitano la scoperta di nuove conoscenze.

Le strategie didattiche di tipo cooperativo e le tecniche che promuovono la creatività come indicano alcuni item del questionario quali: “la lezione di educazione fisica con la presenza di studenti con disabilità aiuta gli altri studenti a imparare ad aiutare e collaborare” (91,1%); “l’insegnante, durante una lezione di educazione fisica, dovrebbe adottare strategie che promuovano la cooperazione tra studenti con e senza disabilità” (90,5%) dovrebbero, quindi, far parte di una cassetta degli strumenti metodologici dei docenti, necessaria a progettare attività didattiche inclusive (Caldin, Friso, 2017; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013; Cottini, 2017; Ianes, Macchia, 2008; Perla, 2013; Sibilio, Aiello, 2015) per l’educazione fisica.

Dallo studio di alcune ricerche internazionali (Dyson, Casey, 2012) emerge che l’attuazione in ambito scolastico di specifiche pratiche di adattamento dell’educazione fisica, possano aiutare gli insegnanti ad acquisire maggiore conoscenza e fiducia per soddisfare le esigenze degli studenti con disabilità. Inoltre, attraverso la pratica fisico-sportiva l’insegnante può instaurare forti legami tra lo studente con disabilità e il mondo esterno: si tratta, quindi, di relazioni sociali che si rafforzano nel tempo e che gli consentono di avere una ulteriore dimensione evolutiva attraverso cui formare la personalità e consentire la socializzazione, aumentando l’autostima e l’autoefficacia, come indicato nell’item “programmare un’attività inclusiva nella lezione di educazione fisica è positivo per lo sviluppo della personalità degli studenti con disabilità” (89,2%).



Questi dati appaiono fortemente in linea con quanto indicato già nelle Indicazioni Nazionali del 2018, dove l'educazione fisica è vista come l'altra disciplina di "cerniera" tra gli ambiti scientifico comunicativo ed espressivo, di relazione e di cittadinanza, insistendo sugli aspetti di consapevolezza del proprio corpo, sociali, culturali e affettivi, assumendo quindi, altresì, una valenza educativa (Miur, 2018).

Colella (2011) chiarisce che "programmare per competenze motorie nel curriculum scolastico comporta una significativa svolta culturale e metodologica che evidenzia la valenza formativa dell'educazione fisica [...]. Per essere – quindi – considerati competenti in ambito motorio non basta saper fare un compito ma è sempre più necessario riuscire ad integrare saperi diversi, comportamenti ed atteggiamenti ma soprattutto riuscire ad applicarli in contesti diversi per risolvere problemi" (Colella, 2011, pp. 3-5).

Nell'insieme i risultati registrano un atteggiamento positivo da parte dei futuri docenti di sostegno sul modo di percepire la disabilità e sul riconoscimento del ruolo inclusivo dell'educazione fisica, vista come una potenziale strategia didattica fruibile da tutti (Rose, Mayer, 2002)

6. Conclusioni

Tra le sfide che la scuola oggi è chiamata ad affrontare vi è sicuramente quella di costruire ambienti di apprendimento significativi e fruibili per tutti. La scuola è una realtà in costante movimento (Booth, Ainscow, 2008), aperta alle differenze, e che richiede all'insegnante di agire in modo inclusivo, riflettendo sui propri atteggiamenti e sulle proprie conoscenze. La scuola come dichiarano i diversi provvedimenti legislativi (Miur, 2018, 2015, 2012) ha il compito di sviluppare l'educazione fisica mediante cui si propone un ripensamento dell'esperienza del "fare scuola" realizzabile attraverso il riconoscimento della centralità della persona come essere unico ed irripetibile.

L'affermarsi di nuove traiettorie di ricerca didattica che valorizzano l'educazione fisica a scuola, incidono fortemente sulla professionalità docente (Perla, 2016) e sul modo di interpretare la formazione dei futuri insegnanti. La pratica dell'educazione fisica nel contesto didattico offre la possibilità di esprimere le potenzialità di ciascun allievo divenendo in questo modo un ambiente di apprendimento integrante (Carboni, 2012) dove il compito dell'insegnante è quello progettare metodi e strategie di insegnamento, attraverso un approccio flessibile che può essere personalizzato ed adattato a ciascuno allievo. Gli orientamenti di ricerca più recenti (Gomez Paloma et al., 2017; Gomez Paloma, Damiani, 2015) enfatizzano il ruolo della corporeità nei processi di insegnamento e apprendimento: per questo motivo è importante che anche i corsi di specializzazione dei futuri insegnanti di sostegno valorizzino l'educazione fisica nella sua piena trasversalità.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen I., Fishbein M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- An J., Meaney K.S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social-



- cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157.
- Anunah J. O., Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54.
- Avramidis E., Bayliss P., Burden R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
- Bartoňová R., Kudláček M., Bressan L. (2007). Attitudes of future physical educators towards teaching children with disabilities in physical education in the republic of South Africa. *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis. Gymnica*, 37(4), 69-75.
- Beery K. (1997). *The Beery-Buktecnica Developmental Test of Visual-Motor Integration: VMI with Supplemental Developmental Tests of Visual Perception and Motor Coordination: Administration, Scoring and Teaching Manual*. Parsippany, NJ: Modern Curriculum Press.
- Bertagna G. (ed.). (2005). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive*. Milano: FrancoAngeli.
- Block M.E., Vogler E.W. (1994). Inclusion in regular physical education: the research base. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 65, 40-44.
- Bocci F., Dominici V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriale contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 419-429.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Caldin R., Friso V. (2017). Inclusion of people with disability. In L. Nota, S. Soresi (eds.), *For a manifesto in favour of inclusion. Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion* (pp. 46-49). Firenze: Hogrefe.
- Calter-Dawe O., Witten C., Carroll P. (2020). Being the body in question: young people's accounts of everyday ableism, visibility and disability. *Disability & Society* 35(1), 132-155.
- Carboni M. (2012). *Le tracce del corpo i riflessi dello sguardo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Casebolt K.M., Hodge S.R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140-155.
- Cesa-Bianchi M., Antonietti A. (2003). *Creatività nella vita e nella scuola*. Milano: Mondadori Università.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Clarke B., Chambers P. (Eds.). (2005). *Reflective practices: Mechanisms for learning*. Worcester, UK: College Worcester.
- Colella D. (2011). Competenze motorie e stili d'insegnamento in educazione fisica. *Cqia Rivista. Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona*, 3(1-9), 3-5.
- Combs, S., Elliott, S., Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125.
- Comoglio M. (1998). *Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning*. LAS: Roma.
- Comoglio M. (1999). *Il cooperative learning: strategie di sperimentazione*. Gruppo Abele: Torino.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Davis L. (ed.) (2013). *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge.
- de Anna L. (a cura di). (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teoria e prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Nardo et al. (2014). Attitudes of preservice physical educators toward individuals with disabilities at University Parthenope of Napoli. *Acta Gymnica*, 44, 211-221.
- Duret P., Roussel P. (2006). *Il corpo e le sue sociologie*. Roma: Armando.
- Dyson B., Casey A. (2012). *Cooperative Learning in Physical Education: A Research-based Approach*. London & New York: Routledge.



- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers. In <https://www.european-agency.org> (ultima consultazione: 18/04/2020).
- Foucault M. (2000). *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli.
- Galifret-Granjon N. (1980). *Batteria Piaget-Head: test di orientamento destra-sinistra*. Firenze: Giunti.
- Gardou C. (2009). L'handicap alla prova delle culture. In A. Goussot (ed.), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (pp. 9-18). Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.
- Goffman E. (1970). *Stigma. L'identità negata*. Bari: Laterza.
- Gomez Paloma F. (Editor), Ianes D., Tafuri D. (co-editor) (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. Nova Science Publishers.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Goodwin D.L., Watkinson E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-60.
- Grenier M. (2006). A Social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 23, 245-260.
- Hardin B., Hardin M.M. (2004). The "Supercrip" in Sport Media: Wheelchair Athletes Discuss Hegemony's Disabled Hero. *Sociology of Sport Online* 7(1), v7i1_1 ref.many.
- Henderson S. E., Sugden D. A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. San Antonio, TX: The Psycholocial Corporation.
- Hersman B.L., Hodge S.R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757.
- Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2005). *Leadership e Apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Trento: Erickson.
- Joliffe W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. California: Sage.
- Kagan S., Kagan L. (1997). *Cooperative Learning and multiple intelligences for high school*. Sandy, Utah: Linton Professional Development Corporation.
- Ko B., Boswell B. (2013). Teachers' perceptions, teaching practices, and learning opportunities for inclusion. *Physical Educator*, 70(3), 253-269.
- Kudláček M. et al. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 280-299.
- Legrenzi P. (2005). *Creatività e innovazione*. Bologna: il Mulino.
- Linton S. (1998). *Claiming Disability*. New York: New York University Press.
- Medeghini R., Valtellina E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty M. (1980). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Meschiari M. (2016). Segni di guerra. Mutilazioni e decolonizzazione del corpo. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 2, 257-288.
- Mihye J., Block M.E. (2011). Physical Education Teachers' Beliefs and Intentions Toward Teaching Students With Disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), pp. 239-246.
- Miur - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione.
- Miur - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Miur - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), Indicazioni Nazionali



- e Nuovi Scenari per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione. Joliffe (2007).
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Morgulec-Adamowicz et al. (2015). *Adaptowana aktywność fizyczna dla fizjoterapeutów* [Adapted physical activity for physical therapist]. Warsaw, Poland: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- O'Brien D., Kudláček M., Howe P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2, 46-61.
- ONU. 2006. *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York: Nazioni Unite.
- Papadopoulou D., et al. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19, 104-111.
- Parisi I. (2016). Disabilità e nuove forme di rappresentazione del corpo protesico. *Comunicazioni sociali*, 2, 281-291.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla L. (ed.) (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pinnelli S., Fiorucci A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Pocock T., Miyahara M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766.
- Remotti F. (2013). *Fare umanità. I drammi dell'antropo-poiesi*. Roma-Bari: Laterza.
- Robinson D. (2017). Effective Inclusive Teacher Education for Special Educational Needs and Disabilities: Some More Thoughts on the Way Forward. *Teaching and Teacher Education* 61(1), 164-178.
- Rose D.H., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*, ASCD: Alexandria, VA.
- Runco M.A., Albert R.I. (Eds.). (1990). *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sassatelli R. (2000). *Anatomia della palestra. Cultura commerciale e disciplina del corpo*. Bologna: il Mulino.
- Schianchi M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Seymour H., Reid G., Bloom G.A. 2009. Friendship in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 26(3), 201-219.
- Shaheen R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(3), 166-169.
- Sharma U., Nuttal A. (2014). The Impact of Training on Pre-Service Teacher Attitudes, Concerns, and Efficacy Towards Inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 44(2), 142-155.
- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Simpson K., Mandich A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical & Health Education Journal*, 77(4), 18-21.
- Slininger D., Sherrill C., Jankowski C.M. (2000). Children's Attitudes Towards Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Smith A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 37-54.
- Sternberg R.J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Stiker H.J. (1982). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Paris: Dunod.
- Táboas-Pais M.I., Rey-Cao A. (2012). Disability in physical education textbooks: An analysis of image content. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 310-328.
- Tarantino C. (2017). *Lo stigma mutilato. Incidenze e coincidenze di Bebe Vio*. Relazione al



- Convegno "Con gli occhi di domani. Culture e linguaggi giovanili: la creatività come risorsa", Università degli Studi di Napoli "Federico II", Dipartimento di Scienze Sociali, 27 ottobre 2017.
- Theodorakis Y., Bagiatis K., Goudas M. (1995). Attitudes toward teaching individuals. *Adapted physical activity quarterly*, 12(2), 151-160.
- Tripp A., Rizzo T. (2006). Disability labels affect physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 310-326.
- UNESCO, UNICEF. (2015). World Bank. In Final report: World declaration on education for all—Meeting basic learning needs. March (pp. 5-9).
- van Amsterdam N., Knoppers A., Jongmans M. (2015). 'It's Actually Very Normal That I'm Different'. How Physically Disabled Youth Discursively Construct and Position Their Body/Self. *Sport, Education and Society* 20(2), 152-170.
- Wilson S. (2006). To be or not to be disabled: The perception of disability as eternal transition. *Psychodynamic Practice* 12(2), 177-191.
- Watkins A. (2012). Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers. *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Yaron G. et al. (2018). Recognizing Difference: In/Visibility in the Everyday Life of Individuals with Facial Limb Absence. *Disability & Society* 33(5), 743-762.
- Zitzelsberger H. (2005). (In)Visibility: Accounts of Embodiment of Women with Physical Disabilities and Differences. *Disability & Society* 20(4), 389-403.