

## **Educazione fisica inclusiva a scuola** **Uno studio pilota**

**Angela Magnanini**

**Abstract** – *The growing trend of inclusive physical education relies on different traditions amongst the European countries. In Italy it has been following the legislation on educational inclusion since the 1970s. Students with special educational needs, regardless of their health condition, must participate in physical activities together with all other students. The aim of this study is to carry out a pilot study showing if the regulation on physical education is actually matching with the practice of physical education at school in Italy. During the school year 2019-2020, 50 physical education teachers coming from high schools in Rome have been required to fill in the Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education (LIRSPE). The purpose of this rating scale is to evaluate the effort made by teachers to include people with disabilities in a general physical education environment.*

**Riassunto** – *La parabola dell'educazione fisica inclusiva segue itinerari differenti nei Paesi europei. In Italia, gli studenti con bisogni educativi speciali, indipendentemente dalle loro condizioni di salute, partecipano alle attività fisiche e sportive insieme a tutti gli altri (in continuità con le scelte inclusive legislative adottate fin dagli anni Settanta). L'obiettivo di questo saggio è presentare i risultati di uno studio pilota teso a evidenziare la eventuale “dimensione” inclusiva dell'educazione fisica nella scuola. Attraverso un campionamento a valanga, sono stati individuati 50 insegnanti di educazione fisica delle scuole secondarie di primo grado di Roma, ai quali è stata somministrata la Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education (LIRSPE) nell'anno scolastico 2019-2020. Lo scopo della Scala è quello di valutare lo sforzo compiuto dagli insegnanti per includere gli studenti con difficoltà in un contesto di educazione fisica generale.*

**Keywords** – *physical education, teacher, inclusive school, Lirpse Scale, special normality*

**Parole chiave** – *educazione fisica, insegnante, scuola inclusiva, Scala Lirpse, speciale normalità*

**Angela Magnanini** è Professoressa associata di *Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa* presso l'Università degli Studi di Roma “Foro Italico”. Nella stessa Università è Direttrice del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno didattico agli alunni con disabilità e Tutor del Dottorato in “Scienze del movimento umano e dello sport”. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Pedagogia speciale e sport. Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola* (Padova, Incontropiede, 2018); *Donne con disabilità e sport. La libertà di mettersi in gioco* (Milano, FrancoAngeli, 2019); *History of inclusive physical education in Western and Northern Europe* (in coll con S. Heck, O. Solenes, N. Cambell, London, Routledge, 2020); *Inclusion in Paralympic Sports from 2010 to 2021: A Systematic Review* (“The Educational Review”, 5, 9, 2021).

## 1. Introduzione: l'educazione fisica un diritto di tutti in una scuola inclusiva

L'evoluzione della normativa nel campo dell'attività fisica e dello sport<sup>1</sup> da una parte e dell'inclusione<sup>2</sup>, dall'altra, ha evidenziato una crescente attenzione alla diversità ed al diritto di accesso, partecipazione e uguaglianza, a prescindere dalle proprie condizioni di salute. La *Carta Europea dello Sport* (Rodi, 1994), recentemente rivisitata dal Comitato dei Ministri Europei (16 maggio 2021), all'articolo 1 raccomanda che la pratica dell'istruzione e dell'educazione fisica sia garantita per tutti i giovani. Sulla stessa linea, la revisione (2015) della *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport* dell'Unesco (1978) ribadisce, richiamando i principi della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e della Carta delle Nazioni Unite, che "ogni essere umano ha il diritto fondamentale all'educazione fisica, all'attività fisica e allo sport, senza discriminazione sulla base di origine etnica, genere, orientamento sessuale, lingua, religione, opinione politica o di altra natura, origine nazionale o sociale, economica o qualsiasi altra base" (articolo 1, 1.1)<sup>3</sup>.

In questa direzione, la Carta sottolinea che "opportunità inclusive, adattate e sicure di partecipazione all'educazione fisica, attività fisica e sport devono essere garantite a tutti gli esseri umani, in particolare ai bambini in età prescolare, alle donne e alle ragazze, agli anziani, alle persone con disabilità e alle popolazioni indigene" (articolo 1, 1.3)<sup>4</sup> e che "ogni sistema educativo deve assicurare la necessaria presenza ed importanza dell'educazione fisica, dell'attività fisica e dello sport, al fine di equilibrare e rafforzare i legami tra l'attività fisica e le altre componenti dell'educazione" (articolo 1, 1.7)<sup>5</sup>.

Il documento, inoltre, facendo proprie le istanze della letteratura internazionale, conferma come l'educazione fisica abbia notevoli ricadute sul processo di alfabetizzazione, benessere, salute, individuale e sociale<sup>6</sup>. A tal fine gli Stati devono assicurarsi che le "lezioni di educazione fisica di qualità ed inclusive, preferibilmente su base giornaliera, siano intese come una parte obbligatoria dell'istruzione primaria e secondaria e che lo sport e l'attività fisica a scuola e in tutti gli altri canali delle istituzioni educative svolgano un ruolo fondamentale nelle routine quotidiane dei bambini e dei giovani" (articolo 1,1.7)<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Si veda: M. Pittalis, *Sport e diritto. L'attività sportiva fra «performance» e vita quotidiana*, Padova, CEDAM, 2019.

<sup>2</sup> Si veda il recente: M.T. Saturno, *Storia dell'inclusione scolastica in Italia. Lettura pedagogica della normativa*, Milano, StreetLib, 2021.

<sup>3</sup> Unesco, *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport* <http://unesco-blob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Carta%20Sport%20ITA.pdf>, p. 3.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Si veda: R. Bailey, *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes* in "Journal of School Health", 76, 8, 2006, pp. 397-401; Sport England, *Review of evidence on the outcomes of sport and physical activity*, London, Sport England Org, 2017.

<sup>7</sup> Unesco, *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*, cit., p. 6.

L'educazione fisica viene riconosciuta come parte integrante del sistema educativo dell'uomo, un modo di inverarsi dell'educazione, che attraverso il movimento ed il corpo, ha finalità di crescita globale ed unitaria del soggetto coinvolto nel processo educativo stesso.

Del resto, l'educazione è un processo unitario, che non può avere finalità addestrative, ma che si serve di contenuti e di saperi formalizzati per perseguire la costruzione dell'uomo del domani. In questa tensione utopica e miglioristica, il corpo ha sempre più acquisito una centralità<sup>8</sup>, anche grazie alle recenti teorie dell'*embodied cognition*<sup>9</sup>, che hanno ribaltato la secolare supremazia della *res cogitans* sulla *res extensa*.

La *Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità* (2006) negli articoli 24 e 30, seguendo le stesse traiettorie concettuali, non solo ha posto l'attenzione sulla necessità del diritto all'educazione, all'istruzione ed alla pratica della attività fisica e sportiva, ma lo ha fatto declinando questi importanti dimensioni della vita in senso inclusivo.

La *Convenzione*, su questa linea, rivendica il diritto di ognuno a vivere in contesti inclusivi e ad usufruire e a partecipare in maniera attiva alle pratiche sociali. Il concetto è chiaro, leggendo il comma 5.a dell'articolo 30, quando si menziona il termine *ordinario*, sottolineando la necessità di rendere i contesti "normali", per consentire la partecipazione attiva di tutti gli individui. Il termine *ordinario* segna la tendenza sempre più percorsa dalla Pedagogia speciale di intervenire sui contesti non più solo con interventi specializzati, ma con interventi di ristrutturazione profonda<sup>10</sup>, rispondenti ai criteri dell'accessibilità e del design for all<sup>11</sup>.

Caldin, infatti, scrive: "l'inclusione indica una centratura sul contesto oltreché sul singolo... come possibilità e diritto per tutti di accedere ai percorsi scolastici ordinari e non speciali o segreganti"<sup>12</sup>. La scuola italiana fin dagli anni Settanta del Novecento ha percorso questa strada e con il DL 66/2017 ha ribadito che l'inclusione scolastica "riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita"<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011; A. Cunti, *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2011; M. Sibilio (a cura di), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*, Napoli, Liguori, 2012; A. Cunti, *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità, Educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016; A. Magnanini, *Corpo e educazione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Firenze, Le Monnier, 2016; C. Palumbo, *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*, Napoli, Edises, 2018

<sup>9</sup> Cfr. F. Gomez Paloma, *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Roma, Nuova Cultura, 2013.

<sup>10</sup> Si veda il testo: L. d'Alonzo, R. Caldin, (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori, 2012.

<sup>11</sup> A. Magnanini, *Le parole della Pedagogia speciale. Accessibilità*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Tra Scienza e Storia dell'educazione. In dialogo con Giovanni Genovesi*, Roma, Anicia, 2021.

<sup>12</sup> R. Caldin, *Voce Inclusione* in *Dizionario di Pedagogia speciale*, a cura di L. D'Alonzo, Brescia, Scholè, 2019, p. 261.

<sup>13</sup> DL 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, in "Gazzetta Ufficiale", n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.

Sulla base di questo sfondo normativo e culturale, l'educazione fisica viene ad essere un tassello fondamentale dell'educazione inclusiva. Di Palma e Ascione, ne sottolineano il ruolo per gli alunni con Bes, evidenziando i benefici effetti su tutta la classe<sup>14</sup>. L'educazione fisica ai sensi dell'art. 1 della Legge 7 febbraio 1958, n. 88, è obbligatoria in tutte le scuole e istituti di istruzione secondaria ed artistica. La C.M. 17 luglio 1987, n. 216, prot. n. 1771/A mette in rilievo che i programmi di educazione fisica per la scuola media (D.M. 9 febbraio 1979), non solo non limitano l'intervento educativo ai soli aspetti operativi o di esercitazioni pratiche, ma sottolineano l'opportunità che di esso usufruiscano anche gli alunni con disabilità psico-fisiche e che l'insegnamento sia calibrato ed individualizzato secondo le possibilità ed i bisogni degli alunni, tenendo conto degli aspetti pedagogici ed interdisciplinari che vi sono connessi.

Analogamente i programmi per le scuole e istituti di istruzione secondaria di II grado (D.P.R. 1 ottobre 1982, n. 908) comprendono attività di organizzazione e di regolamentazione eseguibili da tutti, nonché contenuti teorici e culturali quali le informazioni fondamentali sulla tutela della salute e sulle prevenzioni degli infortuni. Nella scuola secondaria, pertanto, le attività di educazione fisica offrono anche significative occasioni di socializzazione ed opportunità di formazione e di informazione culturale anche per quegli alunni non in grado di eseguire tutte o alcune delle esercitazioni pratiche.

La circolare n. 216/1987, chiarisce pur permanendo l'obbligatorietà dell'insegnamento dell'educazione fisica, che essa può assumere connotazioni diverse in relazione a determinate situazioni soggettive, ma non può in alcun caso essere disattesa. Nel caso di richiesta della famiglia di esonero del proprio figlio dalla lezione di educazione fisica, questo non esimerà l'alunno dal partecipare alle lezioni, limitatamente a quegli aspetti non incompatibili con le sue particolari condizioni soggettive.

A tal proposito, sarà cura del docente di educazione fisica coinvolgere gli alunni esonerati dalle esercitazioni pratiche, sia nei momenti interdisciplinari del suo insegnamento, sia sollecitandone il diretto intervento e l'attiva partecipazione nell'organizzazione delle attività. La legge 104 del 1992 nel sancire il diritto di tutti all'educazione ed all'istruzione all'articolo 23 espressamente afferma che "l'attività e la pratica delle discipline sportive debbano essere favorite senza limitazione alcuna"<sup>15</sup>.

Nelle stesse *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* del 2007 si sottolinea che "l'esperienza motoria deve connotarsi come vissuto positivo, mettendo in risalto le capacità di fare dell'alunno, rendendolo consapevole delle competenze motorie acquisite, senza forme discriminatorie e permettendo a ciascuna la più ampia forma di partecipazione nel rispetto delle diversità"<sup>16</sup>.

Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere esperienze di gruppo, rispetto alle varie forme di diversità, evitando le diseguaglianze<sup>17</sup>. Tali elementi sono ripresi anche nelle Indicazioni del 2012 per la scuola dell'Infanzia e Primo ciclo dove si sottolinea che particolare

<sup>14</sup> D. Di Palma, A. Ascione, *Le Scienze Motorie e Sportive per favorire un Sistema Inclusivo dei BES*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", 1, 3, 2017, p. 35.

<sup>15</sup> L. 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30.

<sup>16</sup> Miur, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2007, p. 33.

<sup>17</sup> P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie*, Roma, Armando, 2013, p. 239.

cura debba essere riservata agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella normale progettazione dell'offerta formativa. Inoltre, il documento riferisce come partecipare alle attività motorie e sportive significhi condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra<sup>18</sup>.

Tali linee di indirizzo sono evidenti anche in alcuni documenti di forte valore strategico per la scuola, quali "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" del 2007, "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" del 2009, e "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" del 2011. Niente, quindi, misure "speciali" ma attività nella classe e per la classe soprattutto nell'area della corporeità e del movimento<sup>19</sup>.

## 2. Le domande di ricerca: la centralità dell'insegnante

Alla luce della normativa e delle scelte culturali della scuola italiana, la presente ricerca parte da una domanda di fondo a cui si cercherà di dare risposta nel corso della trattazione: l'educazione fisica nella pratica scolastica risulta inclusiva? In altri termini Permette la partecipazione di tutti gli alunni alle attività proposte, senza discriminazione e indipendentemente dalle condizioni di funzionamento di ogni allievo? E su tale linea può l'educazione fisica essere una risorsa per l'inclusione? Una inclusione intesa, sulla base degli assunti contenuti nei testi *Effective schools for all* e *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*<sup>20</sup>, come un processo intento a aumentare la partecipazione in tutti i contesti, implicando la creazione di ambienti e sistemi che rispondano alle diversità di ognuno, valorizzandole allo stesso modo, nell'ottica della speciale normalità.

Una normalità intesa come uguaglianza di valore, di bisogno, di diritto e di partecipazione. La normalità per Ianes è "fare come tutti, vivere con tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno, nelle istituzioni, nelle aspettative, nelle consuetudini, nelle abitudini, nei rituali, nei luoghi «normali», quelli cioè «di tutti», non soltanto di qualcuno<sup>21</sup>, rispettando sempre le differenze.

---

<sup>18</sup> Miur, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, "Gazzetta Ufficiale" del 5 febbraio 2013, Serie Generale, n. 30.

<sup>19</sup> Cfr. S. Heck, O. Solenes, A. Magnanini, N. Campbell, *History of inclusive physical education in Western and Northern Europe*, in S. Heck, M. E. Block, *Inclusive physical Education Around the world. Origins, cultures, practices*, New York, Routledge, 2020.

<sup>20</sup> M. Ainscow, *Effective schools for all*, London, Fulton, 1991; T. Booth, M. Ainscow et al., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2002. Si vedano anche: M. Ainscow, D. Hopkins, G. Southworth, M. West, *Creating the conditions for school improvement*, London, Fulton, 1996; M. Ainscow, *Understanding the development of inclusive schools*, London, Falmer, 1999.

<sup>21</sup> D. Ianes, *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2006, p. 12.

Per rispondere ai quesiti sopra esposti si è dato vita ad uno studio pilota, che potesse fare emergere alcune prime ed importanti indicazioni sulla dimensione inclusiva della educazione fisica scolastica italiana, da approfondire successivamente su scala più vasta.

Per chiarire questa dimensione è stato scelto di “interrogare” gli insegnanti di educazione fisica, che per primi, attraverso le loro azioni, i loro comportamenti, scelte e strategie attuate, possono dare vita ad attività integrate ed inclusive per tutta la classe. Lo studio è stato condotto nella piena consapevolezza che le risposte degli insegnanti rappresentano solo un angolo visuale, ma privilegiato, della lettura del fenomeno, in grado, però, di suggerire importanti indicazioni al fine di una formazione iniziale ed *in itinere* sempre più rispondente ai bisogni di ogni allievo.

L'insegnante può rappresentare un fattore facilitante, in prospettiva ICF (*International Classification of Functioning*, 2001)<sup>22</sup>, creando pratiche inclusive in grado di ridurre l'emarginazione sociale, attraverso l'organizzazione e la progettazione di un contesto accessibile e facilitante, rimuovendo ostacoli e barriere e progettando attività universali, secondo le logiche dell'*universal design for learning*<sup>23</sup>. Secondo Fiorucci, in questa direzione, l'insegnante è fondamentale per predisporre “contesti culturali di accoglienza agendo sulla rimozione degli ostacoli” e svolgendo la funzione di mediatore e di modello può agevolare l'inclusione avviando percorsi di conoscenza dell'alterità e di educazione alle differenze<sup>24</sup>.

Questo ruolo è ben sottolineato nel volume curato da Ciraci e Cajola, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*<sup>25</sup> ed è proprio sulla spinta di queste riflessioni che diviene fondamentale analizzare come l'insegnante di educazione fisica possa attraverso la propria attività teorica e pratica consentire agli studenti parità di accesso, partecipazione e uguali opportunità. Questi tre elementi sono le tre dimensioni portanti dell'agire educativo inclusivo, nella ideazione del contesto, nell'invenzione ed uso originale del materiale, nell'uso di strategie (come ad. es il peer tutoring o l'apprendimento cooperativo) e nella preparazione di attività e giochi adatti alle diverse competenze presenti in aula. L'inclusione non può essere realizzata, infatti, secondo Tripp, Rizzo ed Webbert, solo attraverso l'aggiunta di un “para-educatore” o l'adattamento dei giochi<sup>26</sup> ma richiede l'uso di tecniche e strategie basate su nuovi presupposti che rappresentano una cultura comunitaria e condivisa nel settore dell'educazione fisica<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> Si veda: P. Moliterni P., A. Magnanini, A. Ferraro, *L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche*, in “Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione”, V. 16, 1, Suppl., 2018, pp. 83-94.

<sup>23</sup> In questa direzione si veda: L. Cottini, *Universal design for learning e curricolo inclusivo*, Firenze, Giunti, 2018.

<sup>24</sup> M. Fiorucci, *La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva*, in “Formazione, lavoro, persona”, VII, 20, 2019, p. 84.

<sup>25</sup> A. M. Ciraci, L. Chiappetta Cajola, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando, 2013.

<sup>26</sup> A. Tripp, T.L. Rizzo, L. Webbert, *Inclusion in Physical Education: Changing the Culture*, in “Journal of Physical Education, Recreation & Dance”, 78, 2, 2007, p. 33 (la traduzione è nostra).

<sup>27</sup> L. J. Lieberman, A. R. James & N. Ludwa, *The impact of inclusion in general physical education for all students*, in “Journal of Physical Education, Recreation & Dance”, 75, 5, 2004.

Diversi studi a livello internazionale, pur ribadendo il ruolo decisivo dell'educazione fisica nei processi di inclusione<sup>28</sup>, hanno messo in evidenza le difficoltà che riscontrano gli insegnanti di educazione fisica nei riguardi della prospettiva inclusiva. Queste, ad esempio, sono causate dalla severità della disabilità<sup>29</sup>, dallo scarso supporto<sup>30</sup> e dalle iniziative di formazione adottate<sup>31</sup>, ed ancora dall'apprensione verso gli alunni con difficoltà e la conseguente non comprensione delle attitudini e capacità, insieme alla non conoscenza del "come fare" inclusione<sup>32</sup> e degli scarsi strumenti a disposizione.

Questi argomenti di ricerca cominciano ad essere esplorati anche nella letteratura italiana in un contesto più ampio di studi approfonditi sul tema dell'educazione fisica e dell'inclusione<sup>33</sup> e sul ruolo del docente di educazione fisica<sup>34</sup>. Un recente studio di Altomari e colleghi ha indagato la percezione e l'agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica, attraverso l'individuazione delle dimensioni principali connesse sia alla percezione del corpo con disabilità da

<sup>28</sup> J. Qi, A. S. Ha, *Inclusion in Physical Education: A review of literature*, in "International Journal of Disability, Development and Education", 59, 3, 2021.

<sup>29</sup> Cfr. D. Morley, R. Bailey *et al.*, *Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities*, in "Physical Education. European Physical Education Review", 11, 2005; E. Avramidis, B. Norwich, *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, in "European Journal of Special Needs education", 12, 2002.

<sup>30</sup> Cfr. D. Haycock, A. Smith, *To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England*, in "International Journal of Inclusive Education", 15, 8, 2011; L. Tristani, J. Tomasone, H. Gainforth, R. Bassett-Gunter, *Taking Steps to Inclusion: A Content Analysis of a Resource Aimed to Support Teachers in Delivering Inclusive Physical Education*, in "International Journal of Disability, Development and Education", 68, 1, 2011.

<sup>31</sup> Si veda: L. K. Tristani, J. Tomasone, J. Fraser-Thomas, R. Bassett-Gunter, *Examining Factors Related to Teachers' Decisions to Adopt Teacher-Training Resources for Inclusive Physical Education*, in "Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation", 43, 2, 2020; J. K. Coates, *Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments?*, in "Physical Education and Sport Pedagogy", 17, 4, 2021; S. J. Pedersen, P. D. Cooley, K. Hernandez, *Are Australian pre-service physical education teachers prepared to teach inclusive physical education?*, in "Australian Journal of Teacher Education", 39, 8, 2014; J. K. Coates, *Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments?*, in "Physical Education and Sport Pedagogy", 17, 4, 2021.

<sup>32</sup> Cfr. B. Hardin, *Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion*, in "Physical Educator", 62, 1, 2005; S. Combs, S. Elliott, K. Whipple, *Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation*, in "International Journal of special education", 25, 1, 2010; D. Tafuri, D. Di Palma, A. Ascione & F. Peluso Cassese, *The educational contribution of sport for the formation of the disabled*, in "Formazione & Insegnamento", XV, 3, 2017.

<sup>33</sup> F. Gomez Paloma, D. Ianes (a cura di), *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*, Trento: Erickson, 2014; A. Magnanini, *Pedagogia speciale e sport*, Padova, Incontro-piede, 2018; F. Casolo, G. Mari, F. Molinari, *Sport e inclusione*, Brescia, Vita e Pensiero, 2019; M. A. Milani, *Sport e inclusione. La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, Bologna, Bononia University Press, 2020; M. Benetton, S. Visentin, *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*, Milano, Guerini, 2021; A. Magnanini, G. Morelli, *Sport e inclusione: uno studio esplorativo sul Sitting Volley*, in "Ricerche Pedagogiche", LV, 219, 2021.

<sup>34</sup> Interessanti per il nostro studio: G. Raiola *et al.*, *The Dimension of the Physical Education Teacher's Role as Support for the Inclusive Perspective*, in "Journal of Sports Science", 5, 2017; R. Sgambelluri, V. Vinci *Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati*, in "Formazione & Insegnamento", XVIII, 1, 2020.

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 sensoriali<sup>35</sup>. Tra gli altri Di Palma ed Ascione hanno sottolineato il ruolo centrale del docente di educazione fisica per la promozione delle competenze trasversali<sup>36</sup> e Moliterni et al. hanno evidenziato come l'educazione fisica sia importante per lo sviluppo delle competenze sociali e civiche<sup>37</sup>.

Si apre, così una interessante pista per la ricerca pedagogica speciale: esplorare l'inclusione attraverso l'educazione fisica ed i suoi insegnanti, mettendo in rilievo l'accezione di inclusione intesa come processo pluridirezionale, che si nutre di diversi livelli e che si attua pienamente nella scuola attraverso la costruzione di significati condivisi, di scambi reciproci, di progettualità comuni, per creare identità, senso di appartenenza e interazioni costruttive.

### 3. Articolazione dello Studio Pilota: Procedure e struttura della ricerca

Per rispondere alle domande di ricerca, sopra esposte, si è proceduto alla somministrazione della Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education (LIRSPE)<sup>38</sup>, perché rispondente agli obiettivi preposti. Lo scopo, infatti, della scala è quello di misurare le azioni messe in atto dagli insegnanti per fare in modo che gli studenti con disabilità possano partecipare alle attività di educazione fisica insieme ai propri compagni su base di pari opportunità e partecipazione. La scala non valuta la complessità delle variabili dell'inclusione, per esempio non indaga le interazioni e gli scambi tra gli studenti (livello di integrazione), ma si sofferma sulle azioni ed i comportamenti messi in atto dagli insegnanti per garantire una importante dimensione dell'inclusione: la partecipazione di tutti gli studenti, garantendo pari opportunità<sup>39</sup>, così come ben espresso da Kiuppis<sup>40</sup>.

La scala, messa a punto dai ricercatori statunitensi Lauren J. Lieberman e Ali Brian, è stata validata nel 2017 ed è composta da 28 descrittori articolati nelle seguenti macro-aree: 1. Inizio della Lezione, 2. Introduzione, 3. Riscaldamento, 4. Velocità del gioco durante la lezione, 5. Istruzioni diversificate, 6. Istruzioni a sostegno dell'autonomia, 7. Dimostrazioni, 8. Utilizzo di educatori, 9. Pari-compagno e attività a coppie, 10. Gioco/Attività/sport di squadra, 11. Attrezzatura, 12. Contesto, 13. Valutazione, 14. Feedback, 15. Conclusione della attività.

Tali aree rappresentano gli elementi cardine attorno ai quali saranno condotte le analisi dei dati. Un punteggio per ogni descrittore sopra a 3 indica l'impegno ed il comportamento inclusivo dell'insegnante verso la propria classe, sfociante in azioni ed attività miranti a consentire accesso e partecipazione nell'ora di educazione fisica.

<sup>35</sup> N. Atonomani, R. Sgambelluri, A. M. Straniero, *Percezione e agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica. Risultati di una indagine esplorativa* in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 1, 2020, p. 438.

<sup>36</sup> D. Di Palma, A. Ascione, *Op. cit.*

<sup>37</sup> Moliterni P., Magnanini A., Ferraro A., *Op. cit.*

<sup>38</sup> L. J. Lieberman, A. Brian, M. Grenier, *The Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education*, in "European Physical Education Review", 25, 1, 2017.

<sup>39</sup> *Ibidem*, la traduzione dell'articolo è a cura di A. Magnanini.

<sup>40</sup> F. Kippus, *Inclusion in sport: disability and participation*, in "Sport in Society", 21, 1, 2018.

Lo studio pilota si è articolato in 4 fasi:

#### Fase 1: Traduzione e controlli di pertinenza

Traduzione della scale LIRPSE in lingua italiana (secondo *TC Guidelines for Translating and Adapting Tests*<sup>41</sup>) con un approccio a più fasi. Questo approccio si avvale dei seguenti passaggi: il metodo della back-translation, una revisione da parte di un comitato di esperti e un pre-test in un piccolo gruppo.

Come primo passo, due esperti bilingue del settore hanno tradotto le istruzioni in lingua italiana. In seguito, due esperti accademici bilingui le hanno ritradotte alla cieca nella lingua di partenza. Come secondo passo, il comitato di esperti, che comprendeva anche i due traduttori interpellati nella prima fase, ha prima valutato il grado di somiglianza, equivalenza linguistica e funzionalità tra le due versioni, inglese e italiana, del LIRPSE e poi ha sviluppato su accordo consensuale tra gli esperti del comitato una prima versione finale del LIRPSE italiano. Come terzo passo, questa versione finale è stata somministrata a un piccolo gruppo di insegnanti di educazione fisica e a un piccolo gruppo di 5 esperti universitari in educazione fisica inclusiva (processo Delphy) per esaminare la comprensione di tutti gli item e valutare eventuali cambiamenti, che non si sono resi necessari. Alla fine di questa procedura, gli esperti hanno concordato collegialmente la versione del LIRPSE italiano che è stata utilizzata in questo studio. Questo processo consente la validazione della scala in italiano (così come è avvenuto in Germania)<sup>42</sup>.

#### Fase 2: Campionamento

La scelta del campione è stata effettuata tramite la tecnica del “campionamento a valanga”, con la primaria individuazione di 3 docenti di educazione fisica di scuola secondaria di primo grado, che collaborano alla cattedra di Didattica e Pedagogia speciale nel corso magistrale di Scienza e Tecnica dello sport dell'Università degli studi di Roma “Foro Italico”, chiedendo loro di identificare altri soggetti con caratteristiche simili (- essere docenti di ruolo su posto di educazione fisica da almeno 5 anni, - avere in classe soggetti con disabilità, - non aver mai svolto insegnamento su posto di sostegno, - insegnare nella scuola media di primo grado nel territorio urbano di Roma nord) per fornire indicazioni similari<sup>43</sup>. Il numero totale degli insegnanti partecipanti è stato di 50.

---

<sup>41</sup> International Test Commission, *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second edition)*, 2017, in [www.InTestCom.org](http://www.InTestCom.org).

<sup>42</sup> M. Giese, S. Meier, *LIRSPSE-Germany: Deutschsprachige Entwicklung & Validierung der Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for PE*, 2019, disponibile in <https://www.researchgate.net/project/LIRSPSE-Germany-German-language-translation-and-validation-of-the-the-Lieberman-Brian-Inclusion-Rating-Scale-for-PE>.

<sup>43</sup> P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2007, p. 138.

Le caratteristiche del Campione sono così riassumibili: Età media: 44 anni; Sesso: 30M, 20F; Provenienza: Roma; Anni di esperienza professionale (Educazione fisica): 8,7.

### Fase 3: Somministrazione del Questionario

Ad ogni docente nell'a.s.2019-2020 (mese di ottobre) è stato presentato di persona il Questionario e consegnato con una Rubrica<sup>44</sup> esplicativa. Il ricercatore si è reso disponibile ad ogni eventuale chiarimento.

A differenza della somministrazione del questionario originale, secondo il protocollo di Liberman&Brian<sup>45</sup>, si è scelto di non utilizzare la valutazione esterna (ossia il ricercatore non ha indicato i gradi di inclusività degli item, rispondendo ad essi), ma di video-registrare le lezioni per consentire ad ogni insegnante di rivedersi e compilare il questionario in un momento successivo la propria attività. Questo per permettere alla Scala di funzionare anche da regolazione della propria attività, consentendo al docente di introdurre modifiche alle proprie proposte didattiche, riflettendo sui punti di forza o di criticità della propria attività.

La scala è articolata in 5 punti (da 1 per nulla inclusivo a 5 pienamente inclusivo)<sup>46</sup>. La rubrica consegnata agli insegnanti chiariva questi punti per tutti i 28 descrittori. Ad esempio, nella Macroarea 3 (descrittore: La classe fa il riscaldamento insieme con i bambini che seguono il loro ritmo.) la Rubrica chiariva: 1. L'alunno con disabilità non partecipa al riscaldamento con gli altri (punteggio 1 – studente per nulla incluso); 2. Lo studente partecipa con obiettivi differenti (punteggio 2 – raramente incluso); 3. La classe fa riscaldamento insieme ma alcuni studenti devono aspettare per compiere l'attività poiché le istruzioni sono diversificate (punteggio 3 – talvolta incluso ma non sempre); 4. La classe fa riscaldamento insieme ma lo studente con disabilità può fermarsi quando vuole (punteggio 4 – lo studente è incluso); 5. Tutti i membri della classe eseguono e completano il riscaldamento nello stesso tempo (punteggio 5 pienamente incluso).

## 4. Analisi dei dati e discussione

I dati sono stati trattati attraverso il programma di analisi Statistica SPSS, effettuando una analisi descrittiva non parametrica (Anova).

<sup>44</sup> Titolo originario *LIRSPE Rubrics for Each Item*, consultabile in <https://www.nchpad.org/fppics/LIRSPE%20Rubrics.6.18.pdf>. La traduzione della rubrica ha seguito lo stesso processo di revisione della Scala.

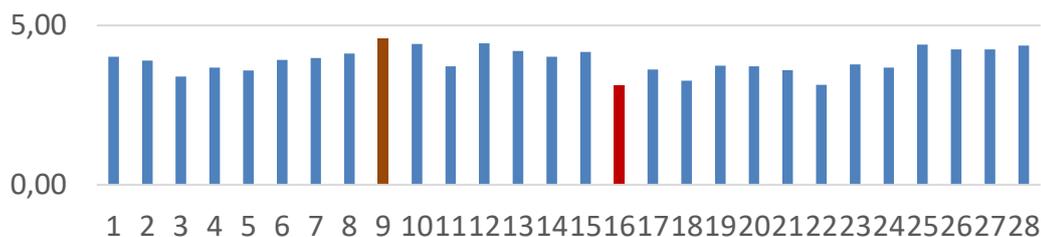
<sup>45</sup> Come suggerito in L. J. Lieberman, M. Grenier, A. Brian, *How Inclusive Is Your Physical Education Class? Introducing the Lieberman/Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education*, in "Journal of Physical Education, Recreation & Dance", 90, 2, 2019, pp. 3-4.

<sup>46</sup> Nello specifico, il punteggio attribuito ai vari Item varia da: 1 = Scarso – Lo studente non è incluso nella lezione; 2 = Inferiore alla media – Lo studente è raramente incluso nella lezione; 3 = Nella media – Lo studente a volte è incluso ma non sempre; 4 = Superiore alla media – Lo studente è quasi sempre incluso nella lezione; 5 = Eccellente – Lo studente è sempre pienamente incluso.

Il punteggio medio ottenuto dal Campione è di 3,9, consentendo, quindi, di affermare che le azioni e quindi, i comportamenti, dei docenti per garantire la partecipazione e le condizioni di pari opportunità degli studenti, si può definire inclusivo, senza significative differenze tra maschi e femmine, come dimostrato in tabella attraverso l'esecuzione del T-test:

Maschi M(DS)	Femmine M(DS)	T	GL	Significatività (a due code)
3,90 (0,26)	3,88 (0,31)	0,228*	48*	0,821*
N=50 (Maschi=30; Femmine= 20). *Valore calcolato presumendo varianze uguali in base ai risultati del Test di Levene (F=0,172; p=0,680)				

L'analisi individuale degli item, come testimoniato nel grafico, mostra come la distribuzione dei punteggi vari da un minimo di 3,11 (descrittore 16) a un massimo di 4,60 (descrittore 9), suggerendo che non tutti i comportamenti esaminati sono ugualmente inclusivi.



Partendo dalle macro-aree in cui è articolata la scala possiamo evidenziare quali sono le attività e le fasi in cui le azioni ed i comportamenti degli insegnanti sono maggiormente volti all'inclusione ed alla partecipazione degli alunni con disabilità alle attività di classe.

Macro-area 1 e 2 – Inizio della Lezione e Prime istruzioni. Gli alunni sono accolti in palestra tutti insieme, senza distinzioni (4.02) ed insieme ricevono le prime istruzioni (3.90).

Il punteggio nella Macro-area 3 e 4 scende tra 3,40 e 3,68 quando viene chiesto all'insegnante se il riscaldamento viene eseguito assieme, pur con tempi diversi e se la velocità di gioco viene variata in base al livello attuale di prestazione di tutti i bambini, compresi i bambini con disabilità, in modo da non lasciare nessuno indietro.

Nella Macro-area 5 – Istruzioni diversificate. Il punteggio medio si attesta tra 3,59 e 3.92 per gli item che indagano come l'istruzione sia fornita in modo da permettere a tutti gli studenti di avere successo e di beneficiare del programma generale, accogliendo diversi stili di apprendimento e garantendo varietà di scelta tra le varie attività proposte.

Nella Macro-area 6 – Istruzioni a sostegno dell'autonomia – gli insegnanti dichiarano (4,12/item 8) di utilizzare strategie in grado di supportare l'autonomia decisionale dello studente.

Nella Macro-area 7 – Dimostrazioni. L'item 9 ottiene il punteggio di 4,60 (pienamente inclusivo). Si chiede al docente se utilizza diversi membri della classe, compresi i bambini con disabilità, per dimostrare le attività alla classe stessa. Qui gli insegnanti intervistati mostrano la capacità di fare leva sulle risorse e sulle capacità di tutti gli studenti, utilizzando strategie molto praticate in educazione fisica, come quella del modellaggio<sup>47</sup> e della imitazione, attraverso, però, l'attivazione della risorsa compagni<sup>48</sup>. Tale risposta è in linea con la letteratura pedagogica e didattica inclusiva, che insiste sul ruolo dei compagni come mediatori dell'apprendimento e sull'utilizzo di strategie a mediazione sociale<sup>49</sup>.

Il ruolo dei compagni e della attività di coppia è evidente anche nella Macro-area 9 (item da 12 a 15) che, in continuità con le risposte date all'item 9, si attesta su una distribuzione media tra 4.02 e 4.44, evidenziando come l'insegnante pianifichi in anticipo le attività con i compagni, attribuendo ruoli specifici ed assicurandosi che siano rappresentate le diverse competenze in campo.

Nella Macro-area 8 gli insegnanti (4,42) mostrano la collaborazione, l'aiuto ed il supporto dato alle varie attività dagli educatori e dagli insegnanti di sostegno presenti. Gli insegnanti, però, mettono in evidenza che questi ultimi incoraggiano sempre l'interazione tra compagni, non dando vita ad un rapporto individuale ed esclusivo con l'alunno con disabilità (4,20).

Le Macro-aree 11 e 12, riguardanti le attrezzature e i contesti, rivelano ancora delle difficoltà presenti nell'organizzazione delle attività di educazione fisica a scuola. Sebbene entrambi i punteggi siano superiori a 3, palesano, però, la necessità di avere a disposizione materiali diversificati ed adatti e contesti ed ambienti più appropriati. Il punteggio medio ottenuto circa il contesto in cui si realizza l'attività è, infatti, pari a 3,14, mostrando le difficoltà legate ai rumori ed alla confusione che spesso si vengono a determinare nelle palestre degli istituti scolastici. Uno studio di Maffei, Iannace, Lembo sottolinea, a tal proposito, che molti insegnanti di educazione fisica abbandonano le palestre in quanto non sono nella possibilità di svolgere le proprie funzioni per l'ambiente non ritenuto idoneo<sup>50</sup>. Anche Cittadinanzattiva, attraverso l'annuale *Rapporto su sicurezza, qualità e comfort delle scuole*, rileva alcune problematiche circa la presenza e le condizioni in cui versano le palestre scolastiche. Dal *Rapporto 2017* emerge come le palestre manchino nel 28% delle scuole monitorate. Il 37% presenta muffe, infiltrazioni o altri segni di fatiscenza, più di una su quattro (28%) ha distacchi di intonaco. La pulizia scarseggia: polvere

<sup>47</sup> N. C. Valentini, M. E. Rudisill, *An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities*, in "Adapted Physical Activity Quarterly", 21, 4, 2004.

<sup>48</sup> A. Klavina, M. Block, *The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education*, in "Adapted Physical Activity Quarterly", 25, 20, 2008.

<sup>49</sup> Si veda: C. Compagno, F. Anello, F. Pedone, *Orientamenti nella formazione del docente per l'inclusione*, in "Lifelong, Lifewide, Learning", 16, 35, 2020; C. Panciroli et al., *Didattica innovativa. Soluzioni efficaci per contesti complessi*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", 18, 2.

<sup>50</sup> L. Maffei, G. Iannace, P. Dispama, *Esposizione al rumore di docenti in ambienti scolastici destinati all'educazione fisica*, Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Acustica, 2004, in [https://www.researchgate.net/publication/235195671\\_ESPOSIZIONE\\_AL\\_RUMORE\\_DI\\_DOCENTI\\_IN\\_AMBIENTI\\_SCOLASTICI\\_DESTINATI\\_ALL\\_EDUCAZIONE\\_FISICA](https://www.researchgate.net/publication/235195671_ESPOSIZIONE_AL_RUMORE_DI_DOCENTI_IN_AMBIENTI_SCOLASTICI_DESTINATI_ALL_EDUCAZIONE_FISICA).

(29%), sporcizia (25%) e cattivi odori (21%) caratterizzano circa una palestra su quattro<sup>51</sup>. Questa situazione rappresenta sicuramente una barriera ai processi di inclusione, ma non è strettamente legata al comportamento del docente, che può comunque scegliere l'attività outdoor laddove vi siano le condizioni di disponibilità.

Nella Macro-area 13 gli item legati alla valutazione (23-24) mostrano (3,78, 3,68) una specifica attenzione e conoscenza delle teorie e delle metodologie proprie degli studi sulla attività fisica adattata ed inclusiva da parte degli insegnanti<sup>52</sup>. Le risposte fornite alla Macro-area 14 relativa al Feedback sulle abilità rivelano particolare attenzione e un atteggiamento inclusivo degli insegnanti. Negli Item 25 (Il feedback sull'abilità della performance viene dato durante la lezione a tutti i bambini quando possibile) e 28 (L'insegnante verifica la comprensione di tutti i bambini durante la conclusione) hanno rispettivamente ottenuto un punteggio pari a 4,40 e 4,37, mettendo in rilievo l'uso da parte del docente del rinforzo positivo (evidente nell'item 26 - Il feedback sull'abilità della performance è positivo in generale e/o positivo nello specifico utilizzando i nomi propri, 4,25) e dell'ascolto attivo in grado di favorire sia processi di generalizzazione degli apprendimenti<sup>53</sup>, sia la capacità dell'insegnante di verificare che il proprio input sia stato ben compreso dagli alunni stessi.

Anche nelle attività di chiusura (Macro-area 15): Le risposte degli insegnanti si attestano tra il punteggio di 4,25 e 4,37, rivelando la particolare attenzione riservata alla presenza di tutti nel momento del congedo finale, assicurandosi che la lezione sia stata compresa da tutti gli alunni.

Il punteggio più basso 3,11 viene riportato nella Macro-area 10 (Gioco/Attività/Sport di squadra), indicando delle problematiche nella gestione delle attività di gruppo, di tipo collaborativo e cooperativo. La complessità della progettazione di tali attività implica una preparazione specifica ed approfondita<sup>54</sup>, che ha evidentemente bisogno di essere generalizzata e diffusa.

Sebbene le risposte degli insegnanti si attestino mediamente al 3,9 mostrando una tendenza ad attivare azioni inclusive nei confronti della classe durante le attività di educazione fisica, i dati fanno emergere dei chiaro-scuri. Se le attività iniziali e finali prevedono la partecipazione di tutti gli studenti, con una attenzione specifica ai compagni come risorsa e ad una pianificazione attenta delle fasi della attività stessa, quando si entra nel gioco vero e proprio, l'insegnante mostra ancora delle difficoltà organizzative e gestionali.

Le risposte degli insegnanti sottolineano, quindi, da una parte:

---

<sup>51</sup> Cittadinanzattiva, *Rapporto su sicurezza, qualità e comfort delle scuole. Report 2917*, consultabile in <https://www.cittadinanzattiva.it/comunicati/scuola/10626-presentato-il-xv-rapporto-sulla-sicurezza-delle-scuole.html>.

<sup>52</sup> Si veda tra gli altri: A. Farinella, C.O. Mosso, D. Leonardi, *Attività motoria e sportiva come strategia per promuovere l'inclusione: una prospettiva dell'attività fisica adattata*, in "Formazione&Insegnamento", XIV, 3, 2016; D. Colella, S. Bellantonio, C. D'Arando, D. Monacis, *Interventi per la promozione delle attività motorie nella scuola primaria. Valutazione delle prestazioni motorie in relazione all'autoefficacia percepita e al godimento*, in "Rivista Italiana di Ricerca Educativa", 25, 2020.

<sup>53</sup> M. Drabeni, L. Eid (a cura di), *L'attività fisica adattata per disabili. Prospettive della realtà italiana ed europea*, Milano, Libreria dello Sport, 2008.

<sup>54</sup> Si veda a tal proposito: D. W. Johnson, R.T. Johnson, *Learning together and alone*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1987; S. Kagan, *Co-op Co-op: a flexible cooperative learning technique*, in R. Slavin et al., *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York, Plenum.

a) la piena presenza dell'alunno alle attività, la sua partecipazione con gli altri, nello stesso luogo e nello stesso tempo, anche attraverso la costruzione di alleanze con gli educatori, gli insegnanti di sostegno e i compagni, che risultano fondamentali nella riuscita delle attività di educazione fisica stessa.

b) La preparazione teorica degli insegnanti sui principi teorici didattici inclusivi e dall'altra parte evidenziano:

a) La difficoltà di passare dalla presenza e partecipazione alla integrazione vera e propria (data dallo scambio, partecipazione attiva al gioco ed al gruppo stesso, con ruoli anche specifici, creando interazioni attive e reciproche tra tutti i compagni).

b) Lacune metodologiche, con difficoltà a tradurre nella pratica i principi generali dell'inclusione, in modo da garantire accesso, aumento di partecipazione ed effettiva espressione di sé ad ognuno.

Queste riflessioni sono in linea con le considerazioni emergenti dalla letteratura che sostengono come gli insegnanti, anche i più aggiornati, ritengono di non possedere le competenze necessarie e idonee per rispondere alle differenti esigenze degli studenti con disabilità<sup>55</sup> e nello specifico, come evidenziato dallo studio di Hodge *et al.*, gli insegnanti di educazione fisica, nonostante le loro convinzioni e conoscenze siano favorevoli all'inclusione, si sentono inadeguatamente preparati o non hanno il supporto e le risorse per insegnare efficacemente agli studenti con disabilità più gravi<sup>56</sup>.

L'analisi delle risposte degli insegnanti alla Scala LIRPSE mostra come l'insegnante lavori alla architettura inclusiva della propria disciplina, comprendendone il valore, ma ha bisogno di una formazione più approfondita e specifica, per renderla realmente una occasione di apprendimento significativo per tutti. Per comprendere le esigenze formative degli insegnanti, il successivo passaggio della nostra ricerca sarà effettuare un'indagine qualitativa attraverso interviste per entrare maggiormente nel merito delle attività didattiche degli insegnanti e dei loro bisogni formativi.

## 6. Conclusioni

L'utilizzo della Scala LIRPSE nel contesto italiano mostra la tendenza degli insegnanti di educazione fisica intervistati a mettere in atto strategie di inclusione nel proprio contesto classe, ponendo molta attenzione alla costruzione della propria attività in termini di partecipazione, accesso e pari opportunità per i propri studenti. Questo rappresenta il segno di una interconnessione tra la politica scolastica e la pratica inclusiva e sostiene la scelta che la scuola e la politica italiana hanno compiuto già dagli anni Settanta del Novecento per una scuola aperta a tutti.

<sup>55</sup> M. Fiorucci, *Op. cit.* p. 83.

<sup>56</sup> S. Hodge, J. Ammah, K. Casebolt, K. Lamaster, M. O'Sullivan, *High School General Physical Education Teachers' Behaviors and Beliefs Associated with Inclusion*, in "Sport, Education and Society", 9, 3, 2004.

Data l'importanza dell'educazione fisica nei processi di inclusione ed il ruolo primario che essa può assumere nella progettualità di vita di ogni alunno, diviene fondamentale che ogni insegnante curricolare sia formato alla cultura didattica-pedagogica speciale, per non lasciare indietro nessuno studente.

L'analisi mostra che c'è ancora da lavorare in questa direzione e che se i principi generali sono di dominio del corpo insegnante, ora è necessario lavorare affinché essi si traducano davvero in una pratica inclusiva ed integrata nella classe, in modo che oltre all'accesso si realizzi una piena ed attiva partecipazione in ogni segmento dell'attività, senza tralasciare le differenze. Non basta stare assieme, ma è necessario che ogni attività proposta sia costruita dalle fondamenta e pensata in modo che ognuno possa essere protagonista del proprio apprendimento.

## 7. Bibliografia di riferimento

Ainscow M., *Effective schools for all*, London, Fulton, 1991.

Atonomani N., Sgambelluri R., Straniero A. M., *Percezione e agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica. Risultati di una indagine esplorativa*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 1, 2020, pp. 434-450.

Avramidis E., Norwich B., *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, in "European Journal of Special Needs education", 12, 2002, pp. 129-147.

Avramidis E., Norwich B., *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*, in "European Journal of Special Needs Education", 12, 2002, pp. 129-147.

Bailey R., *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, in "Journal of School Health", 76, 8, 2006, pp. 397-401.

Benetton M., Visentin S., *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*, Milano, Guerini, 2021.

Black K., Williamson D., *Designing Inclusive Physical Activities and Games*, London, Routledge, 2011.

Block M. E., *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*, Baltimore, Paul H. Brookes Pub., 2007.

Booth T., Ainscow M. et al., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2002.

Bredahl A. M., *Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability* in "Adapted Physical Activity Quarterly", 30, 2013, pp. 40-58.

Caldin R., *Voce Inclusione in Dizionario di Pedagogia speciale*, a cura di L. D'Alonzo, Brescia, Scholè, 2019.

Casolo F., Mari G., Molinari F., *Sport e inclusione*, Brescia, Vita e Pensiero, 2019.

Casolo, F., Frattini, G., Casalini, L., Paloma F., G., *Verso una didattica inclusiva: il ruolo dell'Educazione Fisica*, in "Educazione fisica e sport nella scuola", LXX, 267-268, pp. 26-31.

Cecilian A., *Multilateralità, qualità e quantità per una didattica inclusiva in Educazione Fisica nella scuola primaria*, in Lucisano P. (a cura di), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*, Lecce, Pensamultimedia, 2018.

Ciraci A. M., Chiappetta Cajola L., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando, 2013.

Coates J. K., *Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments?*, in "Physical Education and Sport Pedagogy", 17, 4, , 2021, pp. 349-365.

Colella D., Bellantonio S., D'Arando C., Monacis D., *Interventi per la promozione delle attività motorie nella scuola primaria. Valutazione delle prestazioni motorie in relazione all'autoefficacia percepita e al godimento*, in "Rivista Italiana di Ricerca Educativa", 25, 2020, pp. 49-62.

Combs S., Elliott S., Whipple K., *Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation*, in "International Journal of special education", 25, 1, 2010, pp. 114-125.

Cottini L., *Universal design for learning e curricolo inclusivo*, Firenze, Giunti, 2018.

Cunti A., *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Cunti A., *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità, Educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

d'Alonzo L., Caldin R., (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori, 2012.

Di Palma D., Ascione A., *Le Scienze Motorie e Sportive per favorire un Sistema Inclusivo dei BES*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", 1, 3, 2017, pp. 32-37.

Drabeni M., Eid L. (a cura di), *L'attività fisica adattata per disabili. Prospettive della realtà italiana ed europea*, Milano, Libreria dello Sport, 2008.

Fiorucci M., *La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva*, in "Formazione, lavoro, persona", VII, 20, 2019, pp. 79-90.

Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011.

Gomez Paloma F., Buondonno E., *Scuole innovative. L'Embodied Cognition Design come paradigma dei nuovi spazi scolastici*, Roma, Nuova Cultura, 2019.

Gomez Paloma F., D. Ianes, (a cura di), *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*, Trento, Erickson, 2014.

Gomez Paloma F., *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Roma, Nuova Cultura, 2013.

Hardin B., *Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion*, in "Physical Educator", 62, 1, 2005, pp. 44-56.

Heck S., Solenes O., Magnanini A., Campbell N., *History of inclusive physical education in Western and Northern Europe*, in S. Heck, M. E. Block, *Inclusive physical Education Around the world. Origins, cultures, practices*, New York, Routledge, 2020, pp. 46-68.

Hodge S., Ammah J., Casebolt K., Lamaster K., O'Sullivan M., *High School General Physical Education Teachers' Behaviors and Beliefs Associated with Inclusion*, in "Sport, Education and Society", 9, 3, 2004, pp. 395-419.

Ianes D., *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2006.

Johnson D. W., Johnson R.T., *Learning together and alone*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1987.

Kagan S., *Co-op Co-op: a flexible cooperative learning technique*, in R. Slavin et al., *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York, Plenum, pp. 437-462.

Kippius F., Inclusion in sport: disability and participation, in "Sport in Society", 21, 1, 2018, pp. 4-21.

Klavina A., Block M., *The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education*, in "Adapted Physical Activity Quarterly", 25, 20, 2008, pp. 132-158.

Lieberman L. J., James A. R. & Ludwa N., *The impact of inclusion in general physical education for all students* in "Journal of Physical Education, Recreation & Dance", 75, 5, 2004, pp. 37-41.

Lieberman L. J., Brian A., Grenier M., *The Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education*, in "European Physical Education Review", 25, 1, 2017, pp. 1-14.

Lieberman L. J., Houston-Wilson C., *Strategies for inclusion: Physical education for all*. Champaign, IL, Human Kinetics, 2018.

Lieberman L. J., Grenier M., Brian A., *How Inclusive Is Your Physical Education Class? Introducing the Lieberman/Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education*, in "Journal of Physical Education, Recreation & Dance", 90, 2, 2019, pp. 3-4.

Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2007.

Magnanini A., *Corpo e educazione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Firenze, Le Monnier, 2016.

Magnanini A., *Le parole della Pedagogia speciale. Accessibilità*, in L. Bellatalla, E. Marscotti (a cura di), *Tra Scienza e Storia dell'educazione. In dialogo con Giovanni Genovesi*, Roma, Anicia, 2021.

Magnanini A., Moliterni P., *Football integrato: prática inclusiva*, in "Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.", Marília, 22, 2, 2020, pp. 193-202.

Magnanini A., *Pedagogia speciale e sport*, Padova, Incontropiede, 2018.

Moliterni P., *Didattica e scienze motorie*, Roma, Armando, 2013.

Moliterni P., Magnanini A., Ferraro A., *L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione", V. 16, 1, Suppl., 2018, pp. 83-94.

Morley D., Bailey R., et al., *Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities*, in "Physical Education. European Physical Education Review", 11, 2005.

Palumbo C., *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*, Napoli, Edises, 2018.

Pittalis M., *Sport e diritto. L'attività sportiva fra «performance» e vita quotidiana*, Padova, CEDAM, 2019.

Qi J., Ha A. S., *Inclusion in Physical Education: A review of literature*, in "International Journal of Disability, Development and Education", 59, 3, 2021, pp. 257-281.

Raiola G. et al., *The Dimension of the Physical Education Teacher's Role as Support for the Inclusive Perspective*, in "Journal of Sports Science", 5, 2017, pp. 167-171.

Sgambelluri R., Vinci V. *Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati*, in "Formazione & Insegnamento", XVIII, 1, 2020, pp. 362-375.

Sibilio M. (a cura di), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*, Napoli, Liguori, 2012.

Sport England, *Review of evidence on the outcomes of sport and physical activity*, London, Sport England Org, 2017.

Tafari D., Di Palma D., Ascione A., Peluso Cassese F., *The educational contribution of sport for the formation of the disabled*, in "Formazione & Insegnamento", XV, 3, 2017, pp. 395-400.

Tripp A., Rizzo T.L., Webbert L., *Inclusion in Physical Education: Changing the Culture*, in "Journal of Physical Education, Recreation & Dance", 78, 2, 2007, pp. 32-48.

Tristani L. K., Tomasone J., Fraser-Thomas J., Bassett-Gunter R., *Examining Factors Related to Teachers' Decisions to Adopt Teacher-Training Resources for Inclusive Physical Education*, in "Canadian Journal of Education", 43, 2, 2020, 367-396.

Tristani L., Tomasone J., Gainforth H., Bassett-Gunter R., *Taking Steps to Inclusion: A Content Analysis of a Resource Aimed to Support Teachers in Delivering Inclusive Physical Education* in "International Journal of Disability, Development and Education", 68, 1, 2011, pp. 116-135.

Valentini N. C., Rudisill M. E., *An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities* in "Adapted Physical Activity Quarterly", 21, 4, 2004, pp. 330-347.

**Data di ricezione dell'articolo: 25 settembre 2021**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 29 novembre 2021 e 3 dicembre 2021**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 13 dicembre 2021**