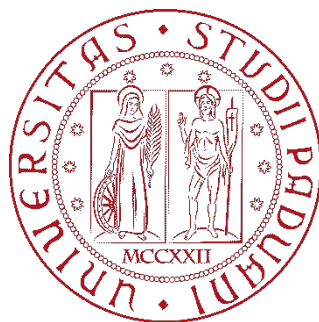




UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua

Tesi di Laurea Magistrale

La collaborazione tra le figure educative per una scuola più inclusiva. Ricerca quantitativa con un gruppo di educatori professionali e insegnanti di alcuni istituti comprensivi in provincia di Catanzaro.

Relatore:

Prof. Simone Visentin

Laureanda:

Ottavia Iazzolino

Matricola 1220468

Anno Accademico 2021/2022

*A mio padre, mia madre,
mia sorella e mio fratello,
l'essenza della mia vita.*

*A Renato,
l'amore della mia vita.*

Indice

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1 – COSTRUIRE LA SCUOLA INCLUSIVA	
1. L’evoluzione del sistema scolastico italiano: Dall’esclusione all’inclusione	9
2. La scuola in movimento: verso culture, politiche e pratiche inclusive.....	17
2.1. Creare culture inclusive.....	19
2.2. Produrre politiche inclusive	21
2.2.1. Riferimenti normativi	21
2.2.2. Le politiche inclusive.....	24
2.3. Sviluppare pratiche inclusive.....	26
CAPITOLO 2 – L’EDUCATORE PROFESSIONALE A SCUOLA. UNA RISORSA PER L’INCLUSIONE	
1. L’Educatore professionale nel contesto scolastico: Competenze e pratiche.....	31
2. Una preziosa collaborazione tra educatori professionali e insegnanti.....	37
CAPITOLO 3 – LA RICERCA	
1. Introduzione.....	41
2. Metodologia della ricerca.....	42
2.1 Campione.....	42
2.2 Strumento.....	43
2.3 Procedure.....	44
3. Risultati.....	45
RIFLESSIONI CONCLUSIVE.....	57
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	61
ALLEGATI	65

Introduzione

*«Se si perdono i ragazzi più difficili,
la scuola non è più scuola.
È un ospedale che cura i sani
e respinge i malati».*
(Lorenzo Milani)

Ancora oggi, nonostante le diverse leggi, la scuola fatica a concretizzarsi come comunità realmente inclusiva, così come i professionisti dell'educazione faticano a sentirsi riconosciuti nel contesto scolastico. Per tale motivo, si è ritenuto opportuno osservare come l'istituzione scolastica sia cambiata nel tempo a favore della diversità, prestando particolare attenzione alla figura dell'educatore professionale nella scuola e alla collaborazione con gli insegnanti. Inoltre, si è considerato interessante indagare, attraverso una ricerca quantitativa, come i docenti e gli educatori professionali di alcuni istituti comprensivi della provincia di Catanzaro percepiscano la figura del professionista dell'educazione nel contesto scolastico, l'inclusione e il rapporto fra di loro.

L'Italia, negli anni, ha emanato numerose leggi che hanno radicalmente trasformato il sistema scolastico in chiave inclusiva. Nel primo capitolo, attraverso una dettagliata analisi dei più significativi documenti normativi inerenti al tema della disabilità nel contesto scolastico, si ripercorrono le tappe dell'evoluzione della scuola italiana. Il viaggio evolutivo parte dalla logica dell'esclusione, diffusa fino ai primi anni del Novecento, secondo la quale i bambini in situazione di difficoltà non possono frequentare la scuola. Prosegue con la logica della medicalizzazione, introdotta dalla Riforma Gentile

del 1923, caratterizzata dall'istituzione delle scuole speciali per i bambini ciechi e sordomuti, ai quali, però, viene riservato un trattamento assistenziale. Poi, procede con la logica dell'inserimento, introdotta dalla legge 118 del 1971, caratterizzata dal trasferimento degli alunni delle scuole speciali nelle scuole normali. Continua con la logica dell'integrazione, diffusa dalla metà degli anni Settanta, secondo la quale le scuole speciali non possono più esistere e risulta necessario che la scuola normale cambi per poter rispondere adeguatamente ai bisogni di tutti gli studenti, soprattutto di quelli in situazione di disabilità. Il viaggio termina con la diffusione della logica dell'inclusione, caratterizzata dall'accoglienza positiva della diversità e dalla valorizzazione della stessa (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011). Una logica che "mette" la scuola in movimento e la guida a ripensare le culture, le politiche e le pratiche in chiave più inclusiva (Booth & Ainscow, 2008). Nel secondo capitolo, evidenziando la complessità della contemporaneità, si dedica particolare attenzione alla figura dell'educatore professionale nel contesto scolastico, delineandone, nello specifico, le competenze e le pratiche. La sua presenza a scuola risulta essere una risorsa strategica per garantire una qualità maggiore dei processi inclusivi (Pugnaghi, 2020). Infatti, grazie alle sue abilità, che non sono "*un sapere pre-costruito*" (Gaspari, 2018), bensì il frutto dell'integrazione di tre saperi: sapere, saper fare e saper essere, è specificamente preparato per fronteggiare la complessità dei processi educativi. Ciò, gli consente di mettere in atto delle buone pratiche educative che riguardano principalmente:

- tutti gli alunni, con cui interagisce positivamente supportandoli nella partecipazione e nell'apprendimento;
- gli insegnanti, con cui collabora nella lettura dei bisogni educativi speciali, nelle fasi di progettazione e nella gestione delle situazioni difficili;

- le famiglie e i servizi sanitari e sociali, con i quali costruisce relazioni di mediazione e di cooperazione. (Calapriceo, 2016).

In sintesi, l'educatore professionale è portatore *“di un sapere relativo alla cura della persona che, quando può esprimersi, si rivela estremamente significativo anche in ambito scolastico”* (Dainese, 2019, p.145). Nel terzo capitolo, con una ricerca quantitativa condotta con un gruppo di educatori professionali e insegnanti di alcuni istituti comprensivi della provincia di Catanzaro, si è osservato, attraverso il loro punto di vista, quali siano secondo loro le competenze, le pratiche e le responsabilità dei professionisti dell'educazione nel contesto scolastico e come viene percepita la relazione fra di loro. Inoltre, si è indagato se:

- le mansioni svolte nella scuola, dagli educatori professionali, rispecchiano quelle da loro indicate come pratiche che dovrebbero caratterizzare il loro profilo professionale;
- si conosce il co-teaching e con chi si pratica;
- esiste una relazione tra la percezione del rapporto con le altre figure educative e la percezione dell'inclusione all'interno della scuola di appartenenza.

La ricerca nasce con l'intento di:

- rispondere alle seguenti domande di ricerca: Come viene percepita la figura dell'educatore nella scuola? Come si rapportano fra loro le diverse figure educative?
- Confermare o rifiutare la seguente ipotesi: quanto maggiormente positiva è la percezione del rapporto fra le figure educative, tanto maggiormente positiva è la percezione dell'inclusione nella scuola in cui lavorano.

1 – Costruire la scuola inclusiva

1. L’evoluzione del sistema scolastico italiano: Dall’esclusione all’inclusione

Dopo lunghi anni di indifferenza, nel Settecento, lo Stato si interessa per la prima volta delle scuole fino a quel tempo gestite dai Comuni e dalle associazioni laiche e religiose. Il pieno controllo da parte dello Stato sulle istituzioni scolastiche, però, avviene nel 1848 quando Re Carlo Alberto firma una legge proposta dal ministro Bon Compagni che riconosce come autorità centrale il Ministero della pubblica Istruzione. Da essa, undici anni dopo, prende spunto il Ministro Casati. La sua legge del 1859 oltre a definire le autorità preposte all’amministrazione della scuola e a manifestare la necessità che tutti i Comuni ne abbiano una, suddivide l’istruzione elementare in grado superiore e grado inferiore. Viene sancita l’obbligatorietà e la gratuità di quest’ultimo che prevede l’insegnamento della religione e delle abilità strumentali di base (L. n.3725/1859). La medesima legge, però, non presta attenzione ai bambini con disabilità ai quali non è consentito frequentare la scuola. È solo nel 1923, con la Riforma Gentile, che l’obbligatorietà viene estesa anche ad essi, nello specifico ai bambini ciechi e sordomuti, grazie all’istituzione delle scuole speciali (Merlo, 2015). Questo evento segna il passaggio da una logica dell’esclusione ad una logica della medicalizzazione (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, pp.69-71) - segregazione. Cinque anni dopo, questa nuova logica viene implicitamente espressa anche nel Regio Decreto del 1928 n. 1297 che ribadisce *“la frequenza, per i fanciulli ciechi e sordomuti, delle scuole ad essi riservate”* (Art.405 R.D. n.1297/1928) e vieta

qualsiasi violenta punizione. Delibera anche che *“quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su parere conforme dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel Comune o, secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi”* (Art.415 R.D. n.1297/1928). Si parla di logica della medicalizzazione-segregazione perché l'approccio utilizzato nei confronti degli alunni con disabilità è di tipo medico e si tende a rinchiudere la “non normalità” lontano dalla “normalità”. Ciò che caratterizza il periodo è la classificazione degli alunni e di conseguenza l'attribuzione ad essi di etichette in base alla propria diagnosi che portano inevitabilmente all'identificazione del soggetto con la sua “malattia”. Dunque, si percepisce il bambino con disabilità unicamente come malato con basse potenzialità che a seconda della propria malattia necessita di cure appropriate.

Nel 1948, con l'entrata in vigore della Costituzione Italiana che sancisce il diritto all'educazione di “inabili” e “minorati”, l'istruzione si apre anche ad essi e cresce notevolmente il numero delle scuole speciali che si distinguono dalle classi differenziali per gli alunni accolti: mentre le prime sono destinate agli alunni con disabilità psicofisiche, le seconde sono destinate agli alunni con problemi comportamentali che non impediscono un futuro inserimento nelle classi normali. A partire dagli anni Settanta, invece, grazie soprattutto alla legge 118 del 1971, molti alunni con disabilità iniziano a frequentare la scuola normale abbandonando quella speciale, la quale registra un importante calo degli iscritti. La scuola, però, non è pronta ad accoglierli né strutturalmente né professionalmente ed è proprio per questo motivo che si iniziano ad

intraprendere nuovi studi pedagogici e didattici con lo scopo di migliorarla (Merlo, 2015).

L'apertura delle scuole comuni agli alunni con disabilità introduce una nuova logica: quella dell'inserimento, che nella metà degli anni Settanta compie il salto di qualità diventando logica dell'integrazione (Associazione TreeLLLe et al., 2011, pp.72-73).

Dopo aver sperimentato l'inserimento e aver capito che non è sufficiente il mero riconoscimento del diritto all'uguaglianza, risulta necessario compiere un ulteriore passo in avanti per garantire e favorire agli alunni lo sviluppo delle potenzialità fino a quel tempo considerate limitate, modificando la scuola e rendendola sempre più idonea ai bisogni di tutti gli alunni. A tal proposito, il Ministero della Pubblica Istruzione, nel 1975, nomina una Commissione di esperti presieduta dall'onorevole Franca Falcucci che con la pubblicazione della "Relazione conclusiva [...] concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati" getta le basi della legge 517 del 1977. La Relazione Falcucci si presenta come una vera e propria rivoluzione culturale perché per la prima volta non è il soggetto a doversi adattare all'ambiente, bensì il contrario. Infatti, nelle premesse viene subito spiegato come la scuola debba necessariamente imparare a riconoscere l'alunno come protagonista della propria crescita e come soggetto con proprie potenzialità da sviluppare e alle quali rapportare l'azione educativa. Viene citata anche la necessità di ampliare il concetto di apprendimento prendendo in considerazione, insieme all'intelligenza logica-astratta, quella sensorio-motrice per dare spazio e valorizzare le forme espressive di ogni alunno. Per quanto riguarda il progetto educativo, invece, risulta fondamentale il superamento del rapporto dualistico insegnante-classe a favore del rapporto insegnanti-alunni, secondo il quale vi è una corresponsabilità tra insegnati e specialisti nei confronti di un gruppo di alunni. Inizia ad essere riconosciuta l'importanza della continuità e dell'aggiornamento permanente degli insegnanti e la co-operazione di

questi con gli specialisti chiamati ad offrire specifiche competenze. Inoltre, viene esplicitata la necessità di garantire assistenti a tutti i bambini con disabilità e soprattutto l'esigenza che le scuole siano strutturalmente idonee ad accogliere tutti gli alunni con difficoltà motorie. Infine, in base alla gravità del deficit vengono identificati percorsi distinti di inserimento scolastico:

- per i bambini con deficit sui quali sia possibile intervenire positivamente con trattamenti intensivi e adeguati vi è l'obbligo di seguire un trattamento precoce medio-lungo in una struttura speciale volto a favorire l'inserimento a scuola;
- per i bambini con deficit sui quali non sia possibile intervenire positivamente con interventi riabilitativi, comunque doverosi, vi sono due possibilità: la prima è quella di essere inseriti nella scuola normale nonostante la gravità, qualora non siano più necessari interventi di recupero; la seconda, per i soggetti gravemente carenti di cure familiari, è quella di permanere in strutture speciali fino al raggiungimento di sufficienti livelli di autonomia.

Come già anticipato, nel 1977 viene emanata la legge n.517 che norma i concetti esposti dalla Relazione Falcucci e abolisce le classi differenziali, definendo una nuova visione della scuola che inizia ad essere percepita come una comunità responsabile di tutti i propri alunni. Per poter garantire a tutti il diritto allo studio e la formazione della persona, la didattica inizia a cambiare e ad interagire con le diverse esigenze dei bambini. La programmazione educativa, infatti, comincia a comprendere attività formative integrative e individualizzate con la prestazione di insegnanti specializzati. (Art.2, L. n.517/1977). Inoltre, a supporto dell'integrazione nella scuola degli alunni con disabilità, risulta sempre più opportuna e funzionale la cooperazione e la collaborazione tra la scuola, gli Enti locali e il Servizio sanitario nazionale (UU.SS.LL.) che viene esplicitata nella

Circolare Ministeriale n.258 del 22 settembre 1983. Questa intesa “[...] dovrebbe mirare alla finalità di perseguire unitariamente in favore di tutti gli alunni e, in particolare, di quelli portatori di handicaps, l’attuazione dei precoci interventi atti a prevenirne il disadattamento e l’emarginazione; e la piena realizzazione del diritto allo studio” (Circ. min. n.258/1983, Allegato I). Per far sì che questo avvenga è necessario che vengano definiti compiti e obiettivi comuni, tra cui *“l’identificazione dell’handicap”*, *“la programmazione del piano educativo individualizzato”* e *“la prevenzione di stati di disagio e di disadattamento”* (Ibidem). In merito all’identificazione dell’handicap, per i bambini segnalati dalle famiglie come alunni con difficoltà e bisognosi di interventi di sostegno, si richiede ai genitori di presentare a scuola, documentazioni mediche convalidate dal Servizio sanitario; per i bambini che vengono segnalati dalla scuola come possibili portatori di handicaps, invece, si richiede ai docenti di contattare i genitori per poter ottenere informazioni e poi di consultare il Servizio sanitario nazionale. Alle USL (oggi ASL) spetta il compito di sintetizzare le difficoltà dell’alunno in un profilo-diagnosi da aggiornare costantemente. Per quanto riguarda la programmazione del Piano Educativo Individualizzato, sono chiamati a definirlo insieme scuole, famiglie e servizi territoriali. Infine, in riferimento alla prevenzione, *“i gruppi professionali, sopra citati, intervengono per prevenire, rimuovere risolvere i problemi di alunni che presentano difficoltà connesse a stati di disagio e di disadattamento”* (Ibidem). Inoltre, la circolare, per poter favorire gli interventi interprofessionali, nell’allegato II presenta una proposta di piano educativo personalizzato che segue un itinerario operativo composto da quattro

parti:

- parte 1: *“identificazione della situazione al momento di ingresso del soggetto portatore di handicaps nella scuola”* durante la quale viene “costruito” il profilo del soggetto;
- parte 2: *“valutazione approfondita”* mediante l’osservazione che rende possibile l’acquisizione di ulteriori dati;
- parte 3: *“piano educativo individualizzato”*: un programma nel quale vengono individuati gli obiettivi e gli interventi didattici e terapeutico-riabilitativi;
- parte 4: *“verifica”* durante la quale viene espressa dal gruppo una valutazione complessiva sul programma svolto e viene riformulato per obiettivi (Circ. min. n.258/1983, Allegato II).

La disabilità, dunque, non può comportare un ostacolo all’apprendimento e la scuola deve garantire e offrire a tutti gli alunni opportunità formative. Tale necessità si legge nelle prime righe della Circolare Ministeriale n.250 del 3 settembre 1985, che riprende molti temi esposti nella Circolare precedente del 1983. Al fine di progettare interventi più adeguati alle esigenze e alle potenzialità degli alunni, evidenzia l’importanza di “accompagnare” il profilo-diagnosi con una diagnosi funzionale nella quale si cerca di “disegnare” *“il profilo dell'alunno dal punto di vista fisico, psichico, sociale e affettivo, comportamentale, e [...] [si mettono] in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap, e le relative possibilità di recupero, sia le capacità ed abilità possedute, che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate”* (Circ. min. n.250/1985). Sempre con lo scopo di progettare interventi più adeguati alle esigenze e alle potenzialità degli alunni, la Circolare sottolinea anche che, per quelli con disabilità, è possibile progettare in tempi

più lunghi che vadano oltre il limite dell'anno scolastico e che l'attuazione del progetto non riguarda esclusivamente il docente di sostegno, bensì tutti i docenti di classe. Delegare tale compito al solo insegnante di sostegno compromette l'integrazione dell'alunno incentivando l'isolamento (Ibidem).

L'attenzione rivolta all'integrazione scolastica manifestata nei documenti sopra citati, seppur in crescita a livello teorico, in alcuni casi incontra difficoltà a livello pratico. Ne è la dimostrazione la sentenza della Corte costituzionale n.215 del 1987, risultato di un ricorso presentato al TAR del Lazio dai genitori di un'alunna non ammessa al primo anno di scuola superiore a causa della sua disabilità. La sentenza, dopo aver citato le leggi emanate negli anni a favore degli alunni con disabilità, evidenzia che nessuno di essi può essere considerato irrecuperabile e che l'inserimento e l'integrazione nella scuola sono una risorsa importante per favorire il loro recupero. Inoltre, sottolinea che il compito della scuola dell'obbligo non coincide con la fine delle esigenze di socializzazione e di apprendimento degli alunni con disabilità e che una brusca interruzione della partecipazione scolastica può compromettere il loro sviluppo della personalità. La scuola, dunque, che svolge un ruolo importante poiché può costruire insieme al soggetto concrete possibilità di inserimento nella società e nel mondo del lavoro, non può impedire l'apprendimento e la partecipazione alle esperienze formative (Corte cost.215/1987).

In merito a quanto appena detto, rivoluzionaria è la Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, che dedica l'intero articolo 12 al "Diritto all'educazione e all'istruzione", nel quale viene sottolineata l'importanza *"[del] l'integrazione scolastica [che] ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione"* (Art.12, c.3, L.n.104/1992). Viene anche assicurato ai bambini con

disabilità il diritto all'educazione e all'istruzione in tutte le scuole di ogni ordine e grado e sancito che né la disabilità né i problemi di salute possono ostacolare l'esercizio del diritto all'educazione. Infatti, nel caso in cui il bambino malato non possa frequentare la scuola dell'obbligo, è prevista la frequenza delle *“classi ordinarie quali sezioni staccate della scuola statale”* (Art.12, c.9, L.n.104/1992). In sintesi, la legge 104/92 si pone le seguenti finalità:

- garantire il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia delle persone con disabilità, promuovere la loro integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società;
- prevenire e rimuovere le condizioni invalidanti, che ostacolano lo sviluppo e l'autonomia delle stesse persone e limitano la loro partecipazione alla collettività, attraverso alcuni obiettivi quali: lo sviluppo della ricerca, la prevenzione, la diagnosi e la terapia prenatale, il supporto psicologico, psicopedagogico ed economico alle persone con disabilità e alle famiglie;
- assicurare, a chi ne ha bisogno, i servizi e gli interventi di prevenzione, di cura e di riabilitazione;
- contrastare l'emarginazione e l'esclusione sociale.

Gli anni in cui viene sancita la legge precedentemente citata sono caratterizzati da una sempre maggiore consapevolezza, da parte della scuola, dell'eterogeneità degli alunni che non è più riconducibile esclusivamente alla disabilità, ma anche ad altri fattori personali, ambientali e sociali. A supporto di questa nuova consapevolezza, un importante contributo viene offerto dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) che negli anni 2000 introduce il modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute). Esso propone una classificazione *“che interpreta la salute e il*

funzionamento umano come risultante dell'interazione complessa, globale e multidimensionale tra fattori biologici, biostrutturali, funzionali, di capacità, di partecipazione sociale e di fattori contestuali ambientali e personali" (Associazione TreeLLLe et al., 2011, pp.82-83). Quanto appena detto ha portato la scuola a riflettere sulle proprie politiche e sulle proprie pratiche con lo scopo di pensare e dare risposte più adeguate ai nuovi bisogni speciali, poiché il suo principale compito risulta essere quello di offrire esperienze formative accoglienti e pertinenti ai bisogni di tutti gli alunni. Questa nuova necessità porta l'istituzione scolastica e l'intera comunità ad andare oltre la logica dell'integrazione e a introdurre quella dell'inclusione (Ibidem, pp.81-82).

Il medesimo cambiamento avvia una significativa evoluzione sia nella percezione della disabilità, sia nel linguaggio. Infatti, pian piano, cambiano i modi di rapportarsi con essa e di rivolgersi ad essa, nello specifico, accantonando parole etichettanti quali handicappato, menomato e deficitario, e accogliendo la persona in quanto tale e in quanto essere distinto dal deficit.

In merito a quanto anzidetto, la scuola svolgerà un compito importantissimo: quello di farsi viva promotrice e attuatrice di tale cambiamento.

2. La scuola in movimento: verso culture, politiche e pratiche inclusive

Come riscontrato nell'Index per l'inclusione (2002/2008), una scuola inclusiva è una scuola capace: di relazionarsi con il territorio, di accogliere tutte le diversità e di riorganizzarsi per offrire risposte adeguate. Dunque, una scuola in movimento, poiché l'inclusione è un processo di crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni, che implica l'identificazione degli ostacoli e delle risorse e dei supporti da attivare per superarli o ridurli (Booth & Ainscow, 2008). Gli ostacoli sono tutto quello

che limita la partecipazione e l'apprendimento e si possono trovare sia all'interno della scuola che al di fuori di essa. Le risorse, invece, sono l'apporto che ogni persona può offrire per il raggiungimento dello scopo finale. Per cui, non sono esclusivamente disponibilità economiche, ma anche conoscenze e competenze celate degli alunni, delle famiglie, della scuola e dell'intera comunità che possono emergere attraverso un dialogo autentico e collettivo (Demo, 2017). Infine, il sostegno, non più riducibile alla relazione diadica tra insegnante di sostegno e alunno, sono tutte *“le attività che aumentano la capacità di una scuola di rispondere alla diversità di bambini e ragazzi, così da valorizzarli in modo uguale”* (Ibidem, p.20). Possono essere:

- il sostegno diffuso di Canevaro, che fa riferimento ad una progettazione degli ambienti di apprendimento che tenga conto delle eterogeneità degli interessi, delle esperienze e delle capacità degli alunni;
- il sostegno fra pari, che consiste nell'aiuto e nel supporto reciproco tra compagni;
- il sostegno individuale, che seppur limitante in chiave inclusiva, dove necessario, viene garantito con modalità che favoriscano l'indipendenza del bambino.

(Demo,2017).

Per realizzare una scuola accogliente che sappia offrire esperienze formative adatte a tutti gli alunni e sappia garantire le risorse necessarie per una piena partecipazione ed un efficace apprendimento, risulta necessario ripensare le culture, le politiche e le pratiche in un'ottica più inclusiva. Queste tre dimensioni interconnesse e similmente importanti vengono rappresentate da Booth e Ainscow (2014) tramite un triangolo equilatero (figura 1.1) alla base del quale vengono poste le culture. Codesta scelta non è casuale, esse, infatti, sono il fondamento del processo inclusivo poiché *“svolgono un ruolo di orientamento rispetto alle politiche e alle pratiche”* (Ibidem, p.28). Ciò significa che per

poter progettare politiche e pratiche inclusive è fondamentale credere e condividere valori inclusivi.



Figura 1. Le tre dimensioni dell'Index. (L'Index per l'inclusione, 2008)

2.1. Creare culture inclusive

Creare culture inclusive significa pensare e progettare la scuola come una comunità nella quale condividere e praticare valori inclusivi. *“Questa dimensione [infatti] è volta a creare una comunità sicura, tollerante, cooperativa, stimolante e accogliente, in cui ognuno è valorizzato”* (Demo, 2017, p.29). L'inclusione, quindi, non riguarda soltanto i soggetti con disabilità, poiché tutti hanno bisogno di essere accolti e di sentirsi parte attiva della scuola. Essere coinvolti e considerarsi protagonisti di una comunità, oltre a favorire lo sviluppo di un senso di appartenenza e la creazione di relazioni autentiche di supporto e di cooperazione, valorizza ogni individuo nella sua unicità promuovendo la diversità. Per tale motivo, progettare la scuola come una comunità vuol dire costruire un'istituzione capace di accogliere positivamente tutti gli alunni, i docenti, le famiglie e i membri della

società e di instaurare con essi relazioni trasparenti, condividendo informazioni accessibili a tutti. Dunque, un'istituzione che promuova il dialogo e il confronto collettivo, la partecipazione attiva di tutti e le relazioni autentiche caratterizzate da collaborazione, rispetto e sostegno (Demo, 2017). *“Le scuole come comunità inclusive sono: “luoghi in cui le differenze di natura economica, religiosa, culturale e d'altra natura sono accolte insieme in un tutto caratterizzato da reciproco rispetto” (Sergiovanni, 2002, p. 85). La trasformazione della scuola in comunità si ha nel momento in cui si condividono idee in grado di trasformare l'IO in NOI (Sergiovanni, 2002)”* (Ruzzante, 2017, p.259).

Per poter realizzare quanto appena detto è fondamentale che l'intera collettività accolga e condivida spontaneamente idee inclusive, poiché è proprio questa adesione volontaria che rende autentico l'impegno di tutta la comunità nella riorganizzazione della scuola in chiave inclusiva. Prendere parte al processo di partecipazione senza credere nei valori inclusivi e senza identificarsi con essi potrebbe compromettere la sua realizzazione, poiché si rischierebbe di considerarlo come un cambiamento obbligatorio e privo di consenso (Demo, 2017). I valori, se realmente accolti, *“sono guide fondamentali e un impulso per l'azione”* (Ibidem, p.31) che aiutano l'intera comunità a promuovere l'inclusione e ad agire secondo i suoi principi. Per tale motivo la scuola ha il compito importantissimo di farli propri e di condividerli con gli alunni, le famiglie e l'intera comunità. I valori a cui si fa riferimento, riprendendo la lista di Booth (2014), sono: innanzitutto riconoscere a tutti ugual valore e uguali diritti; poi, garantire la piena partecipazione di tutti sia nelle decisioni che riguardano la propria vita, sia in quelle che riguardano la propria comunità; rispettare la diversità; costruire comunità e senso di appartenenza; investire nella sostenibilità ambientale; rifiutare ogni forma di violenza

incentivando l'ascolto e la negoziazione per la risoluzione dei conflitti; avere fiducia nelle potenzialità apprenditive di tutti e supportarle; sostenere l'onestà e il coraggio di esprimere liberamente la propria opinione; progettare percorsi di apprendimento coinvolgenti, soddisfacenti e stimolanti; infine, promuovere ed educare all'empatia, all'amore, alla speranza, alla bellezza e alla gentilezza (Demo, 2017).

Questi valori sono i punti cardine che delineano la strada da percorrere per l'inclusività. Essi, dunque, sono necessari per trasformare l'istituzione scolastica in un luogo sicuro e confortevole che riduce gli ostacoli e offre efficaci opportunità di partecipazione e apprendimento a tutti, ossia una comunità capace di accogliere positivamente la diversità e di valorizzarla come risorsa.

2.2. Produrre politiche inclusive

Come già detto nel primo capitolo, negli anni, la scuola italiana ha continuamente ripensato le proprie politiche con lo scopo di riorganizzarle, in un'ottica più inclusiva, a favore della pluralità delle esigenze grazie anche al supporto di importanti leggi.

2.2.1. Riferimenti normativi

Tra le leggi significative che hanno "accompagnato" tale processo di cambiamento, si citano:

- a) la legge 104/1992 che assicura il diritto all'istruzione a tutti i bambini, incentiva gli interventi assistenziali ed introduce *“la programmazione individualizzata, l'arricchimento dell'offerta formativa, l'apertura a modalità organizzative flessibili e funzionali, la programmazione collegiale tra i docenti e con gli operatori sociosanitari, le figure degli insegnanti di sostegno e la riduzione del*

numero di alunni per classe in presenza di compagni con disabilità” (Pugnaghi, 2020, p.85);

- b) la legge 170/2010 che riconosce i Disturbi Specifici dell’Apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) e si pone l’obiettivo di tutelare gli alunni che li manifestano prevedendo: la costruzione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), ossia un programma didattico costruito ad hoc in base alle esigenze e alle potenzialità dell’alunno; l’adozione di forme di verifica e di valutazione maggiormente flessibili; e la fruizione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative (L.n.170/2010);
- c) la legge 107/2015, conosciuta come “Buona Scuola”, che presta attenzione anche al tema dell’inclusione scolastica. Essa, infatti, prevede: *“l’obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell’integrazione scolastica”* e *“l’obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull’assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica”* (Art.1, c.181, lettera c), L. n.107/2015,). Inoltre, determina: la ridefinizione del ruolo dei docenti di sostegno a favore dell’inclusione scolastica; la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli del sostegno didattico con l’obiettivo di garantire continuità al bambino nei diversi ordini e gradi di istruzione; *“la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture*

pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili”

(Ibidem) dalla legge;

- d) il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.66, promulgato a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge precedentemente descritta, che evidenzia l'importanza, in chiave inclusiva, della co-progettazione di percorsi formativi ed educativi personalizzati, individualizzati e differenziati, insieme agli alunni, alle famiglie e a tutte le figure professionali interne alla scuola ed esterne ad essa che interagiscono con i bambini in oggetto. Inoltre, determina che ogni scuola predisponga di un Piano per l'inclusione *“che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica”* (Art.8, c.1, D.L.n.66/2017); poi, stabilisce che il progetto individuale e il PEI vengano costruiti sulla base del Profilo di funzionamento; infine, cosa molto importante, istituisce diversi organi: il Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR) presso ogni Ufficio scolastico regionale; il Gruppo per l'inclusione territoriale (GIT), presso ogni ambito territoriale, che valuta le proposte dei dirigenti delle risorse di sostegno didattico e le propone all'Ufficio scolastico regionale; il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI), presso ogni istituto scolastico, che ha il compito di supportare i docenti nella progettazione e realizzazione del Piano per l'inclusione e dei PEI (D.L.n.66/2017).

2.2.2. Le politiche inclusive

Con il termine ‘politiche scolastiche’ si fa riferimento a *“tutte quelle scelte, decisioni e azioni, proprie degli attori del contesto scolastico riconducibili ai processi riorganizzativo-gestionali ed educativo-didattici che connotano la qualità dei processi d’insegnamento-apprendimento e di conseguenza il successo formativo diffuso”* (Pomponi, 2020, pp.519-520). Affinché la scuola possa trasformarsi in una comunità è necessario che, anche esse, evolvano in chiave inclusiva: cioè che vengano pensate e prodotte con lo scopo di favorire la partecipazione e l’apprendimento di tutti e di eliminare o ridurre ogni forma di esclusione. Per far sì che questo avvenga, risulta fondamentale che l’intera comunità scolastica discuti e rifletta sulle proprie capacità organizzative-progettuali-gestionali (Pomponi, 2020).

La scuola, quindi, per poter essere inclusiva, deve inevitabilmente garantire a tutti la piena partecipazione ai processi di sviluppo, rendendo la propria struttura fisicamente accessibile a tutte le persone e attribuendo ad ognuna di loro compiti e ruoli che facciano emergere le proprie potenzialità e la valorizzino. Deve anche supportare e favorire l’inserimento di tutti, incoraggiando l’accoglienza e la condivisione di informazioni utili a comprendere il modo in cui la scuola sia organizzata. Questo faciliterebbe l’instaurazione di un clima positivo e di una serena collocazione di tutti i membri nella comunità. Inoltre, la scuola, sempre per favorire l’inclusione, deve costruire le classi nel modo più eterogeneo possibile e aiutare gli alunni a scoprire i loro punti di forza valorizzandoli come risorsa preziosa per la progettazione del futuro. Per quanto riguarda la pianificazione del sostegno, invece, deve coordinare tutte le forme di supporto per renderle maggiormente efficaci e progettare attività formative che valorizzino la diversità e rispondano adeguatamente alle differenti esigenze degli alunni. Deve, inoltre, prevenire

e respingere ogni forma di violenza, garantire la frequenza pure agli alunni che per molteplici motivi non possono recarsi fisicamente a scuola e incentivare la condivisione delle regole fra colleghi e allievi, soprattutto supportando gli ultimi nel rispetto delle stesse, così da contrastare le situazioni di sanzione e di allontanamento dall'istituto che potrebbero degenerare nel fenomeno dell'abbandono scolastico (Demo, 2017).

Costruire una scuola inclusiva, quindi, significa creare un ambiente a cui tutti possano accedere e nel quale tutti possano sentirsi preziosi, un luogo in cui la diversità venga promossa come risorsa e normalità. Assicurare a tutti la possibilità di partecipare e di apprendere vuol dire fondamentalmente progettare spazi e offerte formative adeguati alle singole esigenze e favorire la creazione di un clima positivo e accogliente che incoraggi l'accettazione dei valori culturali e l'identificazione con gli stessi. Per tale motivo, la scuola deve necessariamente organizzarsi culturalmente, strutturalmente e didatticamente a favore della diversità e a supporto dei bisogni dell'intera comunità, così da poter accogliere adeguatamente ciascun individuo garantendogli il diritto all'istruzione. La differenza, dunque, diviene *“una condizione di base di cui tener conto per costruire ambienti in grado di accogliere tutti”* (Cottini, 2018, p.11).

In conclusione, la scuola, attraverso un confronto e un dialogo con l'intera collettività sulla base dei valori inclusivi condivisi, tenendo sempre presente l'eterogeneità con cui è chiamata ad interagire, deve organizzare le proprie politiche con lo scopo di progettare ed offrire servizi efficaci e idonei alle richieste della comunità. Ma per far sì che questo si concretizzi risulta necessario che tutti gli attori coinvolti prendano spontaneamente e attivamente parte a questa riorganizzazione delle politiche, interessandosi anche della compilazione di alcuni documenti (RAV, PDM, PTOF, PAI) che favoriscono i processi di autoanalisi, autovalutazione e automiglioramento (Pomponi, 2020) i quali *“offrono*

un'importante occasione di ripensamento e di attualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, e del sistema formativo in generale, finalizzata al miglioramento dei livelli di apprendimento e di partecipazione di tutti gli allievi, anche e soprattutto quelli "più fragili" e/o in difficoltà" (Damiani & Demo, 2016, p.84).

2.3. Sviluppare pratiche inclusive

Sviluppare pratiche inclusive significa progettare le attività didattiche, e quindi l'apprendimento, tenendo conto dei valori e delle politiche inclusive, in modo da renderle il più possibile sensibili all'eterogeneità degli alunni (Demo, 2017). Per far sì che questo accada, è necessario che si presti attenzione al contesto fisico e organizzativo, all'approccio didattico e alle esigenze particolari degli alunni. Nel primo caso, perché il contesto, sia fisico sia organizzativo, può incentivare oppure ostacolare la partecipazione e l'apprendimento. Infatti, come più volte detto, è fondamentale che si costruisca un luogo sicuro, accogliente e accessibile a tutti nel quale si respiri un clima di cooperazione e rispetto tra gli operatori scolastici, gli alunni, le famiglie e gli enti locali. È necessario, anche, che la progettazione del curriculum tenga conto delle differenze di ogni alunno e si fondi su di esse, poiché la progettazione differenziata *"ha l'obiettivo di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi in un clima educativo favorevole per affrontare il lavoro con modalità differenziate"* (Cottini, 2018, p.13). Nel caso dell'approccio didattico, invece, perché esso può essere un importante strumento inclusivo. La didattica, infatti, può favorire l'inclusione se adopera una metodologia e un approccio che facilitino la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni, caldeggiando il ruolo attivo di ogni studente, insegnando agli stessi a gestire efficacemente le proprie emozioni e incentivando i rapporti interattivi e di supporto

reciproco. Dunque, per la promozione dell'inclusione nei contesti scolastici, risulta essere sostanziale la creazione di un clima positivo che favorisca il benessere di tutti gli alunni e che consenta agli stessi: di partecipare attivamente al loro processo apprenditivo, di conoscere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri, di imparare ad imparare e di cooperare fra loro. Un approccio che supporta significativamente la didattica inclusiva è l'Universal Design for Learning, che, visti gli studi condotti dalle scienze dell'apprendimento e dalle neuroscienze che confermano la diversità cerebrale e l'unicità dei processi di acquisizione degli studenti, propone delle linee guida per poter identificare le potenziali barriere all'apprendimento e ridurle attraverso una didattica accessibile, così da garantire concretamente a tutti il diritto allo studio. Esso si sviluppa in tre principi:

- 1) fornire molteplici mezzi di rappresentazione, cioè presentare le informazioni in modo tale che tutti gli alunni possano percepirla e comprenderla;
- 2) fornire molteplici mezzi di azione e di espressione, cioè offrire diverse opzioni che permettano agli studenti di affrontare le sfide dell'apprendimento e di esprimere ciò che sanno;
- 3) fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, cioè offrire diversi stimoli che motivino gli alunni ad apprendere (Savia, 2016).

Infine, nel caso dell'attenzione ai bisogni speciali, perché sono il punto chiave da cui partire per poter offrire a tutti una reale possibilità di partecipazione e di apprendimento (Cottini, 2018). Per cui, in un'ottica inclusiva e riprendendo i principi dell'UDL *“invece di partire dall'etichetta (alunno/a H, DSA, BES, ecc.) per evidenziare bisogni educativi speciali e pianificare a posteriori interventi individuali per alcuni alunni presenti nella classe”* sarebbe opportuno partire *“semplicemente dal concetto di persona per evidenziare bisogni educativi speciali e progettare, fin dall'inizio, interventi*

personalizzabili per tutti gli studenti, senza alcuna distinzione potenzialmente discriminante nei processi di apprendimento e di insegnamento” (Savia, 2016, pp.22-23).

Affinché la scuola riesca a garantire a tutti concrete possibilità di apprendimento, tenendo conto delle differenti esigenze e capacità degli studenti e soprattutto supportando la partecipazione degli stessi, deve necessariamente incoraggiare la cooperazione e le relazioni di supporto fra tutti gli attori coinvolti, ma soprattutto fra *“il personale che costruisce, organizza e coordina le attività, gli strumenti e gli ambienti di apprendimento”* (Demo, 2017, p. 41). A tale proposito, risulta fondamentale che gli insegnanti si riconoscano responsabili degli apprendimenti di tutti gli alunni e abbandonino il diffuso atteggiamento di delega nei confronti dei docenti specializzati. L’inclusione, infatti, richiede la corresponsabilizzazione educativa di tutti gli attori della comunità scolastica per contrastare il rischio che nessuno se ne interessi (Santi & Ruzzante, 2016). Codesta corresponsabilità, oltre a osteggiare qualsiasi forma di esclusione sia dei docenti di sostegno sia degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, qualifica le pratiche offrendo all’intera classe, e non più ad alcuni, un insegnante *“in grado di riconoscere le differenze nei funzionamenti individuali e di potenziare le autonomie di tutti, implementando una pluralità di strategie didattiche e garantendo così pari opportunità formative”* (Pugnaghi, 2020, p.91). In breve, nella scuola inclusiva, l’insegnante specializzato non è percepito come diverso dagli altri e le proprie conoscenze e competenze non sono destinate esclusivamente al bambino in difficoltà che gli viene assegnato, bensì a tutti gli alunni della classe.

In riferimento a quanto detto sull’importanza della cooperazione fra docenti, significativo è il modello del co-teaching: *“una pratica in cui due o più insegnanti, uno curricolare e uno di sostegno, co-progettano (co-planning), co-insegnano (co-instructing) e co-*

valutano (co-assessing) per un gruppo eterogeneo di studenti all'interno della medesima aula, nella stessa realtà scolastica, con differenti approcci” (Ghedin, Aquario, & Di Masi, 2013, p.160). Tale modello, oltre a promuovere un'educazione inclusiva, può essere una risorsa interessante per i docenti stessi, ma anche per gli alunni e la scuola. Nel primo caso, perché coinvolgendo tutte le figure educative, contrasta la delega e l'isolamento dell'insegnante specializzato e incentiva la corresponsabilità sugli apprendimenti e i successi formativi di tutti gli allievi. Poi, perché promuovendo la collaborazione fra i docenti nella progettazione, nella presentazione e nella valutazione, offre momenti autentici di confronto e di arricchimento. Anche nel caso degli alunni, innanzitutto perché riduce l'esclusione degli studenti con disabilità, sostenendo la collaborazione fra pari e le relazioni di supporto. Poi, perché concede strategie didattiche differenziate e flessibili prestando particolare attenzione alle esigenze di tutti gli studenti. Infine, in riferimento alla scuola, perché facilita la diffusione e condivisione di una cultura fondata sul reciproco aiuto e la collaborazione (Ghedin, Aquario, & Di Masi, 2013).

2 - L'Educatore professionale a scuola. Una risorsa per l'inclusione

1. L'Educatore professionale nel contesto scolastico: Competenze e pratiche

A causa del cambiamento e della perdita dei valori della società che rendono difficile e complesso il processo educativo, la scuola, da sola, fatica a rispondere adeguatamente ai nuovi bisogni educativi. Per fronteggiare tale difficoltà risulta opportuno introdurre, anche nel contesto scolastico, le figure dell'educatore professionale e del pedagogo, specificamente preparate a gestire la complessità dei processi educativi e a mediare e promuovere i rapporti tra gli alunni e gli insegnanti, la scuola, la famiglia e il territorio. (Calapriceo, 2016).

“L'educatore professionale socio-pedagogico è un professionista che svolge funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, con l'uso di strumenti conoscitivi specifici di tipo teorico e metodologico, per la progettazione, programmazione, intervento e valutazione degli esiti degli interventi educativi e supervisione” e opera in diversi ambiti, fra cui quello scolastico (D.D.L. N.2443, 2017).

Determinante per l'inserimento della figura dell'educatore professionale nella scuola, è stata senza dubbio la Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (104/92), che con il suo art. 13, comma 3, sancisce l'obbligo per gli enti locali di fornire assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli studenti in una condizione di disabilità. Il professionista dell'educazione, dunque, si inserisce nel contesto scolastico per poter supportare gli insegnanti e gli alunni offrendo

loro le proprie conoscenze e competenze (Calapriceo, 2016). Ciò che contraddistingue la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico, dalle altre figure educative, è la *“specificità educativo-didattica del prendersi cura dell'esperienza formativa dell'altro”*. Infatti, attraverso l'osservazione, l'ascolto empatico e la progettazione, supporta l'inclusione scolastica e sociale e accompagna tutti gli alunni, soprattutto quelli in una situazione di disabilità, a *“riprendersi cura di sé [...] valorizzando le possibili risorse esistenti”* (Gaspari, 2018, p.36).

La professione dell'educatore professionale socio-pedagogico è molto complessa perché non è finalizzata al *“semplice raggiungimento di obiettivi più o meno parziali, ma [...] alla valorizzazione di una pluralità di dimensioni presenti nella personalità di ogni e di qualsiasi soggetto”* (ibidem, p.34). Questa complessità rende, perciò, necessaria l'acquisizione di conoscenze e competenze che permettano al professionista di intervenire e gestire adeguatamente la complessità dei contesti e dei processi educativi (Gaspari, 2018).

Con il termine “competenze” si fa riferimento alla capacità di un soggetto di manifestare comportamenti appropriati nelle diverse situazioni. Nel caso specifico dell'educatore professionale socio-pedagogico, vista la difficoltà dei contesti in cui è chiamato ad operare, la sua competenza deve obbligatoriamente andare *“oltre il possesso di un sapere pre-costruito”* e presentarsi come una *“costante ricerca finalizzata ad unire il noto all'ignoto, ad individuare i confini della realtà spesso variegati e poliedrici, interconnettendoli”* (Ibidem, p.35). Le capacità di cui necessita non sono tecniche standardizzate e definite a priori, bensì prodotti dell'esperienza (Gaspari, 2018). Proprio per questo motivo, durante la formazione del professionista dell'educazione si presta particolare attenzione all'integrazione di competenze cognitive (sapere), di competenze

metodologiche (saper fare) e di abilità personali (saper essere). Le abilità cognitive sono fondamentali perché orientano le pratiche, vivendo con esse un rapporto di reciprocità e circolarità; le capacità di azione e di individuazione degli strumenti e delle strategie, invece, sono importanti perché consentono all'educatore professionale di sviluppare una capacità procedurale che consente di realizzare interventi di crescita, di sviluppo e di cambiamento; infine, le capacità psico-sociali dell'individuo sono necessarie perché permettono di rispondere ai bisogni individuali e sociali e di svolgere, in modo efficace, un'attività o un compito mentre si interagisce correttamente con la realtà in cui si opera (Fornasari, 2017).

L'eterogeneità e la complessità degli interventi e dei contesti in cui interviene l'educatore professionale socio-pedagogico e la varietà dell'utenza con cui interagisce, rendono necessario l'acquisizione di un buon bagaglio di conoscenze teoriche, di metodologie pratiche, di abilità psicosociali e di competenze trasversali, essenziali per le buone pratiche anche nel contesto scolastico. Infatti, il percorso formativo del professionista dell'educazione è caratterizzato dall'acquisizione di nozioni di cultura generale e di competenze raffinate, quali abilità psico-sociali-pedagogiche, abilità verso settori particolari e abilità relative all'indagine, all'osservazione e alla ricerca, tutte necessarie per poter fronteggiare le difficoltà che possono emergere nelle relazioni educative (Ibidem). Nel contesto scolastico, essendo una figura di supporto per il team degli insegnanti nell'individuazione delle situazioni di disagio, dei punti di forza e di debolezza di ogni alunno, e nella progettazione di piani educativi individualizzati, necessita di competenze specifiche per l'individuazione e l'analisi della complessità delle situazioni educative e per l'utilizzo, in modo critico e autonomo, delle strategie della progettazione educativo-didattica. (Cinque & Dessardo, 2020). Necessita anche di abilità comunicative,

capacità relazionali e capacità di cooperazione, tutte indispensabili per poter costruire relazioni educative con gli studenti e per poter lavorare in modo efficace con il gruppo degli insegnanti. Inoltre, necessita di competenze qualificate che favoriscano i processi di sviluppo e di crescita emotiva, comunicativa, relazionale e sociale. Infine, svolgendo un lavoro dinamico e flessibile, necessita di competenze che gli permettano *“di riflettere sul proprio operato, sulla propria professionalità, di sviluppare competenze metacognitive e promuovere azioni mirate all’autoaggiornamento”* (Ibidem, p.178). Oltre a tutte le competenze anzi dette, l’educatore professionale, appartenente alla *“categoria dei professionisti dell’aiuto”* cioè di coloro che entrano in contatto diretto con varie tipologie di utenti che necessitano di sostegno” (Calapriceo, 2016, p.328), deve inevitabilmente possedere la *“capacità di comprendere lo stato d’animo e la situazione emotiva di un’altra persona”* (vocabolario online Treccani), comunemente chiamata empatia. Questa comprensione così profonda aiuta il professionista dell’educazione a costruire una relazione intima e autentica con gli insegnanti e con gli alunni e a cogliere le informazioni essenziali per una corretta lettura dei bisogni e per un’adeguata progettazione. Dunque, l’educatore professionale socio-pedagogico che opera nel contesto scolastico è quel professionista, specificamente formato, che possiede le competenze necessarie per facilitare la comunicazione, stimolare lo sviluppo dell’autonomia e delle abilità sociali, potenziare le relazioni, supportare gli alunni nella partecipazione alle attività scolastiche, *“partecipare alla programmazione didattico-educativa e gestire le relazioni con gli operatori psico-socio-sanitari, in vista di progetti di intervento”* (Calapriceo, 2016, p.327).

Le competenze che gli educatori professionali socio-pedagogici acquisiscono durante il loro percorso di studi e le loro esperienze professionali, come già detto, risultano

necessarie per poter svolgere delle buone pratiche, poiché nella pratica lavorativa, il professionista dell'educazione, si serve sia di una sensibilità personale, sia delle conoscenze acquisite, sia delle capacità procedurali sempre più sofisticate. (Fornasari, 2017).

Con il termine “pratiche” si fa riferimento proprio a quelle attività che possono essere eseguite da un soggetto, ricoprente una carica specifica, in un determinato contesto. Nel caso dell'educatore professionale socio-pedagogico che opera nella scuola, le pratiche riguardano: l'interazione con tutti gli alunni, la condivisione del Piano Educativo Individualizzato e la collaborazione: con il team degli insegnanti di classe, con le famiglie e con i servizi sanitari e sociali (Calapriceo, 2016). L'interazione con tutti gli alunni è molto importante perché consente al professionista di relazionarsi con gli stessi e di mediare il loro rapporto con i compagni e con gli insegnanti. Inoltre, costruire una relazione con gli alunni, permette all'educatore professionale socio-pedagogico di entrare in contatto con i loro vissuti più profondi e dunque, di identificare una possibile condizione di disagio e di comprendere i messaggi impliciti che vengono manifestati attraverso i comportamenti, in alcuni casi di rifiuto e di ribellione. *“Qualunque manifestazione dei soggetti, anche le più inadeguate al contesto, hanno un loro significato, ovvero [...] manifestano qualcosa del Sé. Ogni manifestazione è pertanto importante e va colta per il suo potenziale espressivo e la sua intenzione comunicativa”* (Ibidem, p. 329). Il professionista dell'educazione, dunque, nella relazione con gli alunni, costruisce una relazione di aiuto e di cura educativa, attraverso la quale accompagna gli studenti nell'apprendimento e nella socializzazione senza mai sostituirsi ad essi e imporre decisioni e comportamenti. Per quanto riguarda il Piano Educativo Individualizzato, che viene elaborato dagli organismi scolastici insieme alla famiglia e alle ASL, l'educatore

professionale socio-pedagogico, è chiamato a svolgere un compito di *“monitoraggio quotidiano dei punti di forza e dei deficit del minore, che permette a tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, di costruire una serie percorribile di obiettivi e di attività per l'alunno, in quella specifica situazione, con le risorse realmente a disposizione. [...] Oltre che monitorare il raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati, l'educatore [professionale socio-pedagogico] deve valutare anche il grado di generalizzazione delle abilità, il grado di mantenimento nel tempo delle competenze acquisite e il livello raggiunto rispetto alle capacità di autoregolazione autonoma dell'alunno nell'esecuzione di un dato compito.”* (Ibidem, pp.330-331). Queste pratiche rendono necessaria la collaborazione del professionista dell'educazione con le famiglie e con i servizi sanitari. La cooperazione con la famiglia è importantissima perché i genitori sono *“fonti preziose di informazioni e supporto”* (Ibidem, p.331). Inoltre, la loro partecipazione attiva al progetto educativo favorisce il successo dello stesso. Anche la collaborazione con i servizi sociali e sanitari risulta essere rilevante. Infatti, per il professionista dell'educazione, è fondamentale lo scambio di informazioni pertinenti all'alunno in situazioni di disagio e di disabilità, tra le quali *“i principali eventi che hanno segnato lo sviluppo fisico e psichico”* dello studente, il possibile miglioramento delle sue condizioni fisiche, *“oppure se esiste una tendenza al peggioramento”* (Ibidem). L'interazione e la collaborazione del professionista dell'educazione con gli insegnanti è indispensabile perché consente ad entrambi di confrontarsi sulle strategie educative e sulle regole di conduzione della classe con lo scopo di scegliere quelle più idonee ai bisogni degli alunni. È importante anche, perché consente all'educatore professionale socio pedagogico di intervenire, supportando gli insegnanti, nella gestione delle situazioni complesse di disagio e di difficoltà e di offrire un interessante contributo: per la

valorizzazione delle risorse umane, per la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e per la promozione della partecipazione. Inoltre, la collaborazione tra le due figure educative, oltre ad offrire importanti occasioni di confronto, contrasta l'atteggiamento delegante, spesso assunto dai docenti curricolari nei confronti del docente specializzato e del professionista dell'educazione, quando si trovano ad affrontare le difficoltà e il disagio di qualche alunno (Calapriceo, 2016).

La presenza dell'educatore professionale socio-pedagogico nella scuola, quindi, risulta essere strategica perché, insieme agli insegnanti, guida la scuola nel processo dell'inclusione, innovando anche le modalità metodologiche-didattiche e divenendo egli stesso sia un *«fattore ambientale facilitante» dell'attività e della partecipazione degli allievi* (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018, p.131), sia *“un vero e proprio esperto, orientato a costituire «uno dei punti di riferimento» per diffondere, sviluppare e documentare buone pratiche educative”* (Ibidem, p.122).

2. Una preziosa collaborazione tra educatori professionali e insegnanti

Come già ampiamente discusso, *“se si pensa che tutto l'impegno educativo che oggi la Buona Scuola richiede possa essere assolto solo dall'insegnante, significa partire educativamente con il piede sbagliato”* (Calapriceo, 2016, p.333). Infatti, *“poiché la Scuola resta ancora l'agenzia educativa nella quale intercettare, individuare e fronteggiare forme di disagio e/o di disturbo nei bambini e quindi il cuore di importanti processi, culturali, sociali, educativi”* (Calapriceo, 2016, p.327), necessita inevitabilmente del supporto dei professionisti dell'educazione.

La collaborazione tra gli educatori professionali socio-pedagogici e gli insegnanti risulta preziosa perché può offrire ad entrambi un supporto e un confronto importante per quanto

riguarda la gestione delle difficoltà. Anche un buon legame tra i professionisti che svolgono lo stesso lavoro, può risultare funzionale, perché può essere un ottimo sostegno nell'affrontare con maggiore maturità professionale le problematiche emergenti (Sisti, 2018).

L'educatore professionale socio-pedagogico, nel contesto scolastico, si presenta come una risorsa appositamente formata *“per fare da ponte tra soggetti in formazione e insegnanti, scuola, famiglia e territorio, per rispondere alle emergenze educative odierne, quali dispersione scolastica e disagio nelle sue varie forme, per orientare i giovani verso se stessi e il lavoro”*. Di conseguenza, per supportare e collaborare con gli insegnanti che da soli faticano a rispondere adeguatamente *“alle molteplici funzioni educative che un soggetto in sviluppo richiede”* (Calapriceo p.327). Inoltre, tale professionista è una risorsa che facilita la comunicazione, sviluppa le abilità e incoraggia le autonomie degli alunni. Coglie *“le differenze evolutive, culturali e personali che rendono unico e irripetibile ogni alunno”* (Monauni, 2021, p.164) e promuove, insieme agli insegnanti, la didattica differenziata con lo scopo di favorire processi di apprendimento significativi per tutti gli studenti. (Monauni, 2021).

L'educatore professionale socio-pedagogico, dunque, è un professionista che *“supporta tutti gli alunni”*, che condivide con gli insegnanti la responsabilità educativa e che collabora con gli stessi *“per promuovere il benessere e il successo formativo di tutti e di ciascun studente”* (ibidem, p.163). Per tale motivo è chiamato anche a partecipare ad un dialogo di confronto con gli insegnanti, con l'obiettivo comune di costruire ed integrare progetti formativi e di vita, idonei ai bisogni speciali degli studenti.

La collaborazione tra l'educatore professionale socio-pedagogico e gli insegnanti, nella progettazione e nell'attuazione del Progetto Individuale può comportare molteplici

vantaggi, soprattutto nella lettura dei bisogni, nella definizione degli obiettivi e nella gestione dei rapporti tra la scuola, la famiglia, i servizi sanitari e il territorio. Lo stesso vale per il Piano dell’Inclusione, per il quale, la cooperazione tra le diverse figure educative favorisce e supporta una riflessione critica sui bisogni dei singoli e su quelli dell’intera comunità scolastica, oltre che sui punti di forza e di debolezza delle culture, delle pratiche e delle politiche inclusive della scuola (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018).

Come già ampiamente detto nel primo capitolo, inclusione non significa annullare le differenze, bensì offrire concrete possibilità di emancipazione e partecipazione a tutti. Nello specifico, nel contesto scolastico, significa garantire a tutti il diritto all’educazione e quindi il diritto alla partecipazione e all’apprendimento. L’obiettivo della scuola inclusiva è proprio quello di ridurre ogni forma di esclusione e di accogliere positivamente tutti gli studenti, attraverso la progettazione di percorsi educativi e formativi individualizzati, personalizzati e differenziati, in base alle peculiarità dei singoli studenti (Booth & Ainscow, 2008). Accogliere e valorizzare la diversità, però, rende necessarie una riflessione e una innovazione della didattica in chiave inclusiva, affinché, questa, presti attenzione *“alle strategie da mettere in campo per soddisfare le esigenze di particolari allievi, [...] all’ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all’impiego funzionale delle tecnologie”* (Pugnaghi, 2020, p.86). In riferimento a quanto appena detto, la collaborazione tra le diverse figure educative che operano nel contesto scolastico risulta essere molto funzionale, in chiave inclusiva, per la *“realizzazione di contesti competenti, accoglienti e inclusivi, in grado di rispondere ai*

bisogni formativi di tutti gli alunni” (ibidem, p.90) e per il superamento della delega da parte dei docenti curricolari nei confronti degli specialisti. La cooperazione, di fatti, si presenta come un’importante strategia che favorisce il superamento della tradizionale relazione diadica sostegno/disabilità e che promuove la corresponsabilità educativa e formativa.

La collaborazione e le sinergie tra le diverse figure che partecipano alla comunità scolastica, risultano essenziali per la realizzazione di processi inclusivi qualitativamente validi. Le competenze relazionali e di cooperazione, infatti, sono strategiche *“nell’accogliere gli alunni nella loro eterogeneità e nell’accompagnarli in percorsi educativi e formativi che fondano la propria qualità sul riconoscimento delle differenze e sull’apertura della scuola al territorio e alla comunità per la realizzazione del progetto di vita”* (de Anna & Covelli, 2021, p.83). Perciò, per far sì che la scuola diventi realmente inclusiva, è indispensabile che l’intera comunità scolastica (dirigente, docenti, educatori, collaboratori, famiglie ecc.) attui politiche e pratiche inclusive, ma soprattutto che incarni e condivida valori inclusivi, grazie ai quali si possa costruire una comunità caratterizzata dalla cooperazione, dal supporto, dalla tolleranza e soprattutto dalla valorizzazione dell’unicità di ognuno. Comunità all’interno della quale i professionisti dell’educazione, gli insegnanti, gli alunni, le famiglie e tutti gli altri attori coinvolti, possano relazionarsi positivamente e confrontarsi attraverso un dialogo autentico (Demo, 2017).

La collaborazione, dunque, si presenta come uno strumento prezioso ed efficace per contrastare l’emarginazione, promuovere la creazione di uno spirito di solidarietà e favorire l’inclusione scolastica (Mura, Zurru & Tatulli, 2019).

3 – LA RICERCA

1. Introduzione

“La scuola intesa come organizzazione di qualità, che valorizza i legami e le relazioni tra le persone per promuoverne la sensibilità umana e professionale, dovrebbe caratterizzarsi come comunità in apprendimento che sviluppa il senso di appartenenza dei membri” (Tore, Gervasi, Bottazzo & Sola, 2021, p.71) e nella quale la conoscenza, le abilità e le responsabilità sono condivise fra i diversi professionisti che ne fanno parte. Vivere la collettività favorisce l’apprendimento di tutte le figure professionali coinvolte e promuove processi inclusivi (Mura, Zurru & Tatulli, 2019). Grazie alle sue competenze e alle sue pratiche, la figura dell’educatore professionale si presenta come una risorsa preziosa alla quale attingere sempre, non soltanto nelle situazioni di difficoltà. Insomma, un sapere specialistico che dialoga e interagisce con il sapere degli insegnanti, in un rapporto co-evolutivo.

In riferimento a quanto detto, si è ritenuto interessante indagare la figura dell’educatore professionale nel contesto scolastico e il suo rapporto con i docenti. L’obiettivo della ricerca è quello di indagare quali, secondo un gruppo di educatori professionali e insegnanti, siano le competenze, le pratiche e le responsabilità che caratterizzano il profilo del professionista dell’educazione nella scuola e se esiste una relazione tra la percezione del rapporto esistente fra le diverse figure educative e la percezione dell’inclusione all’interno della scuola di appartenenza.

L'intento è quello di:

- rispondere alle seguenti domande di ricerca: Come viene percepita la figura dell'educatore nella scuola? Come si rapportano fra loro le diverse figure educative?
- Confermare o rifiutare la seguente ipotesi: quanto maggiormente positiva è la percezione del rapporto fra le figure educative, tanto maggiormente positiva è la percezione dell'inclusione nella scuola in cui lavorano.

La scelta di condurre una ricerca quantitativa nasce dall'esigenza di coinvolgere un campione ampio e di raccogliere informazioni che consentano di eseguire comparazioni (Trobia, 2005, p.14) e correlazioni.

2. Metodologia della ricerca

2.1. Campione

La ricerca condotta ha coinvolto 70 soggetti, tra educatori professionali e insegnanti, provenienti da alcuni istituti comprensivi della provincia di Catanzaro.

Il campione, prevalentemente di sesso femminile (95,7%) con età media di 48 anni ($s=12,2$), comprende:

- 38 insegnanti curricolari: prevalentemente di sesso femminile (92,3%), con età media di 56 anni ($s=6,7$), che lavorano nella scuola in media da 24 anni ($s=10,4$).

La maggior parte è diplomata (65,7%) per lo più con il diploma di maturità magistrale (60,5%);

- 14 insegnanti di sostegno: tutte di sesso femminile con età media di 45 anni ($s=8,6$), che lavorano nella scuola in media da 12 anni ($s=10,2$) e che nel 50% dei casi

possiedono la laurea, mentre nel restante 50% possiedono il diploma, prevalentemente di maturità magistrale (43%);

- 17 educatori professionali: tutte di sesso femminile prevalentemente laureate (88,2%), con età media di 32 anni ($s=7,1$), che lavorano nella scuola in media da 3 anni ($s=3$),
- 1 specialista della lingua inglese: di sesso femminile, con 53 anni di età, che ha come titolo di studio il diploma di maturità magistrale e che lavora nella scuola da 30 anni.

Il campione è non probabilistico.

2.2. Strumento

Per raccogliere i dati utili allo scopo della ricerca, si è costruito e utilizzato un questionario semi-strutturato che tenesse conto dell'eterogeneità dei partecipanti e, dunque, che fosse rivolto sia agli educatori professionali sia agli insegnanti.

Il questionario è stato costruito direttamente sulla piattaforma Moduli di Google che ha notevolmente semplificato la sua diffusione e la raccolta dei dati.

Lo strumento composto da 24 quesiti, di cui 18 chiusi e 6 aperti, si suddivide nelle seguenti cinque aree di analisi:

- a) Le informazioni generali: sesso, età, titolo di studio, ruolo, anni di servizio;
- b) L'educatore professionale nel contesto scolastico: competenze, pratiche, responsabilità;
- c) L'inclusione scolastica;
- d) Il rapporto fra le figure educative: affinità dei valori, clima, collaborazione, soddisfazione;

e) Il co-teaching.

2.3 Procedure

La ricerca si è sviluppata in tre fasi:

- La fase della progettazione
- La fase dell'azione
- La fase della valutazione

Nella prima fase sono stati individuati il tema d'interesse e gli interrogativi ai quali lo studio intendeva rispondere, al fine di poter selezionare il tipo di ricerca più idoneo e di costruire uno strumento di raccolta dati pertinente allo scopo dell'indagine. Infatti, una volta trovato il macro-tema dell'inclusione scolastica e definite le tematiche da indagare, nello specifico: la figura dell'educatore professionale nel contesto scolastico e il rapporto esistente tra le diverse figure educative, si è proceduto con la scelta di intraprendere una ricerca quantitativa e di costruire un questionario semi-strutturato. Per la realizzazione degli item si è fatto principalmente riferimento all'Index (Booth & Ainscow, 2008) e ad alcuni testi presenti in letteratura sul ruolo dell'educatore professionale nella scuola (Calapriceo, 2016; Monauni, 2021; Fornasari, 2017; Gaspari, 2018; Sisti, 2018) e sulla collaborazione fra le figure educative (Santi & Ruzzante, 2016; Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013; Pugnaghi, 2020; Sisti, 2018; de Anna & Covelli, 2021). Come già anticipato, il questionario semi-strutturato è stato creato direttamente sulla piattaforma Moduli di Google, grazie alla quale è stato possibile ricavare un link che ha incrementato notevolmente la diffusione e l'accessibilità.

Nella seconda fase si è provveduto alla divulgazione del questionario tramite diversi canali di comunicazione on-line. In alcuni casi è stato condiviso direttamente nei gruppi

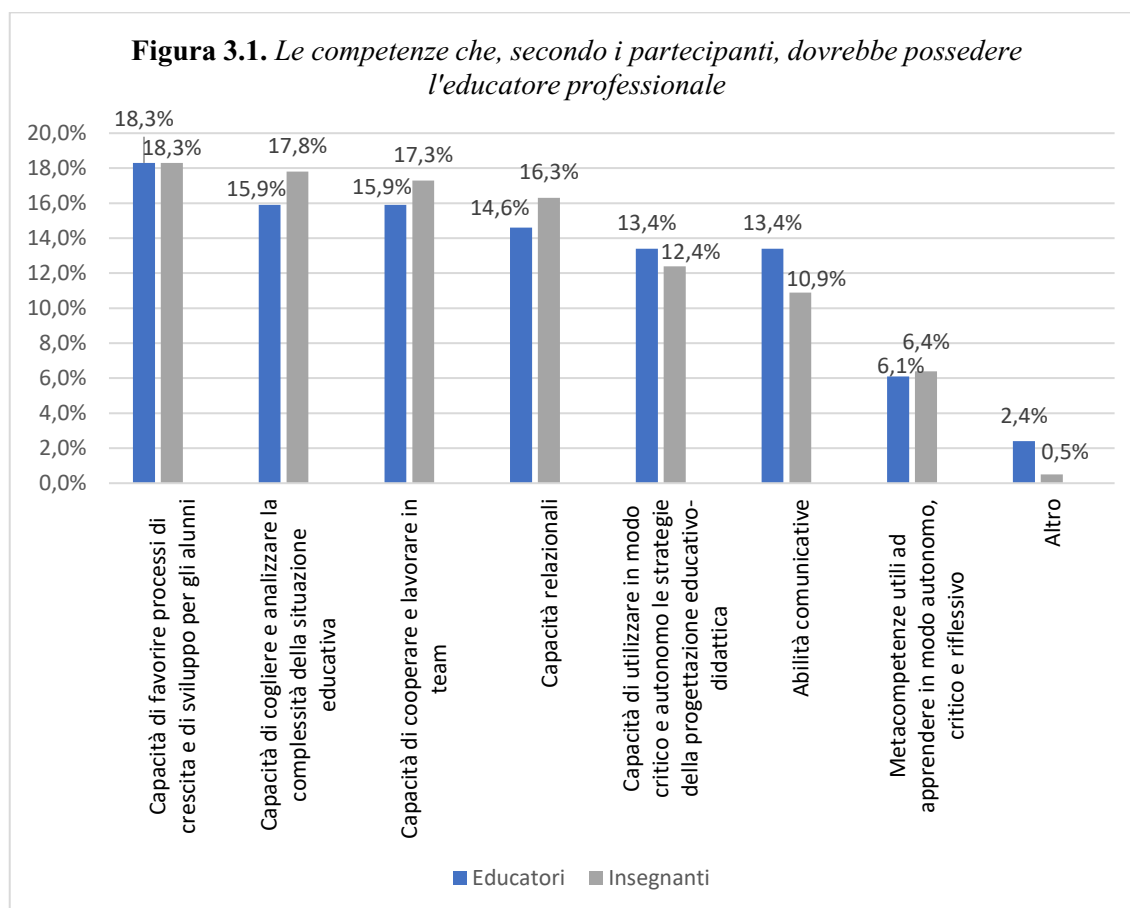
di insegnanti ed educatori professionali creati su WhatsApp; in altri casi, è stato condiviso con un singolo partecipante al quale è stato chiesto di inoltrarlo ai propri colleghi. Molti dei professionisti dell'educazione sono stati individuati dalle *graduatorie definitive per il reclutamento di figure professionali per il profilo di "Educatore professionale" per il supporto agli alunni diversamente abili*, pubblicate nella sezione "albo pretorio" sui siti on-line dei diversi istituti comprensivi, mentre molti degli insegnanti sono stati individuati dall'organigramma, anch'esso pubblicato nell'apposita sezione sui siti degli istituti. Nella terza fase si è proceduto con la raccolta, l'organizzazione, il calcolo, la lettura e l'analisi dei dati. Infatti, dopo aver adunato le risposte dei partecipanti e aver visionato, a grandi linee, i risultati che la stessa piattaforma Moduli di Google offriva, si è proseguito con il trasferimento dei dati raccolti sul foglio Excel, sul quale è stato possibile ordinarli in base alle esigenze dell'indagine ed eseguire tutti i calcoli necessari allo scopo della ricerca. Durante l'organizzazione dei dati, questi ultimi sono stati suddivisi per ruolo, in modo da poter consentire, dove possibile e necessario, una chiara distinzione tra le considerazioni degli insegnanti e quelle degli educatori professionali. Dopo i calcoli necessari si è proceduto con la lettura e l'analisi dei risultati.

3. Risultati

Per poter indagare e definire la figura del professionista dell'educazione nel contesto scolastico si è ritenuto opportuno chiedere, sia agli insegnanti sia agli educatori, quali fossero le competenze e le responsabilità che il professionista dovrebbe possedere e quali, invece, fossero le pratiche che, lo stesso, dovrebbe attuare.

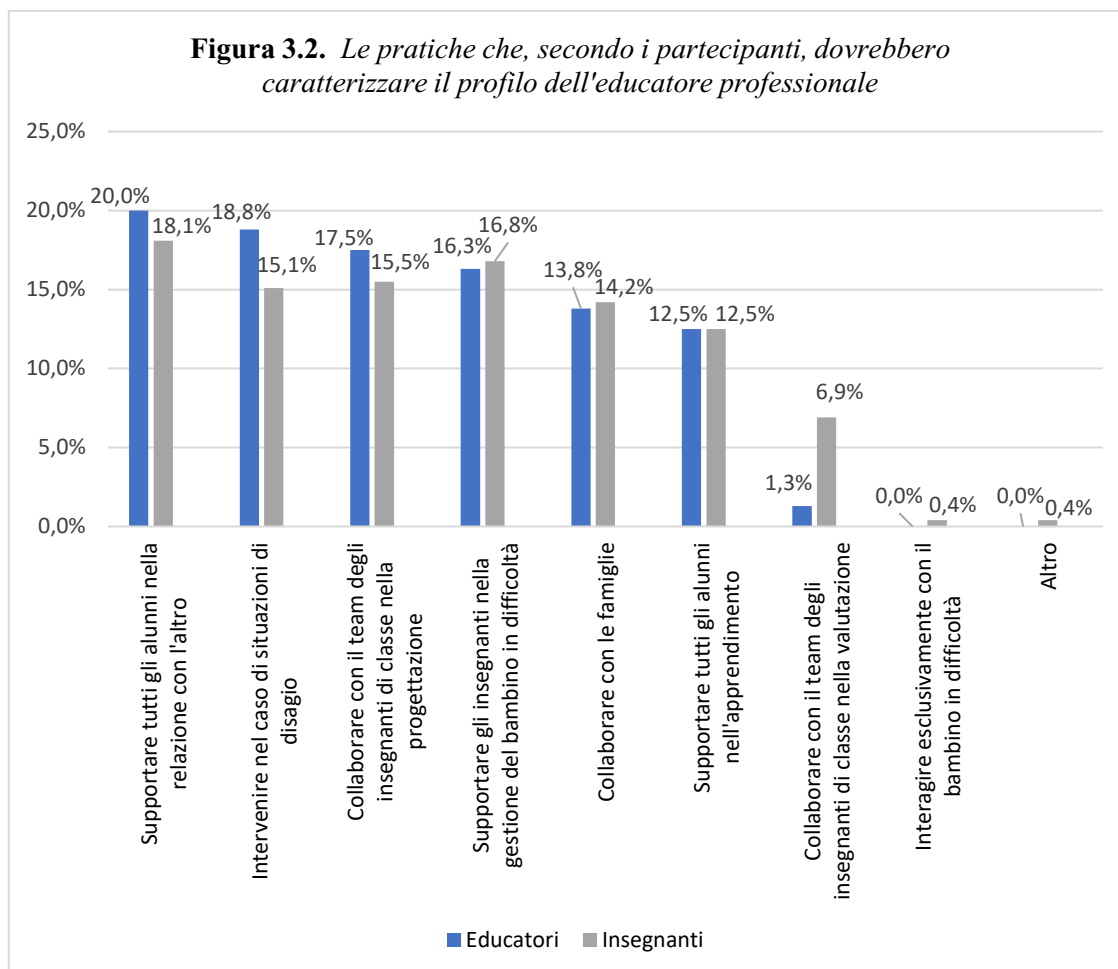
Al fine di poter eseguire delle comparazioni, i risultati ottenuti sono stati organizzati in due gruppi: quello degli insegnanti e quello degli educatori.

Come si evince dal grafico fig.3.1., inerente alle competenze che l'educatore professionale dovrebbe possedere, i risultati ottenuti dai due gruppi sono complessivamente simili tra di loro.



Gli insegnanti e gli educatori professionali complessivamente convergono sulle abilità che dovrebbero caratterizzare la figura del professionista dell'educazione. Il loro punto di vista è perfettamente coincidente nell'item relativo alla *capacità di favorire i processi di sviluppo per gli alunni*. È leggermente discordante nell'item attinente alle *abilità comunicative*, considerato importante da un numero maggiore di educatori professionali rispetto agli insegnanti. Le risposte dei partecipanti nell'item altro fanno tutte riferimento alla competenza empatica.

Anche nel caso delle pratiche, come si osserva dal grafico fig. 3.2., i risultati ottenuti dai due gruppi sono complessivamente simili tra di loro.

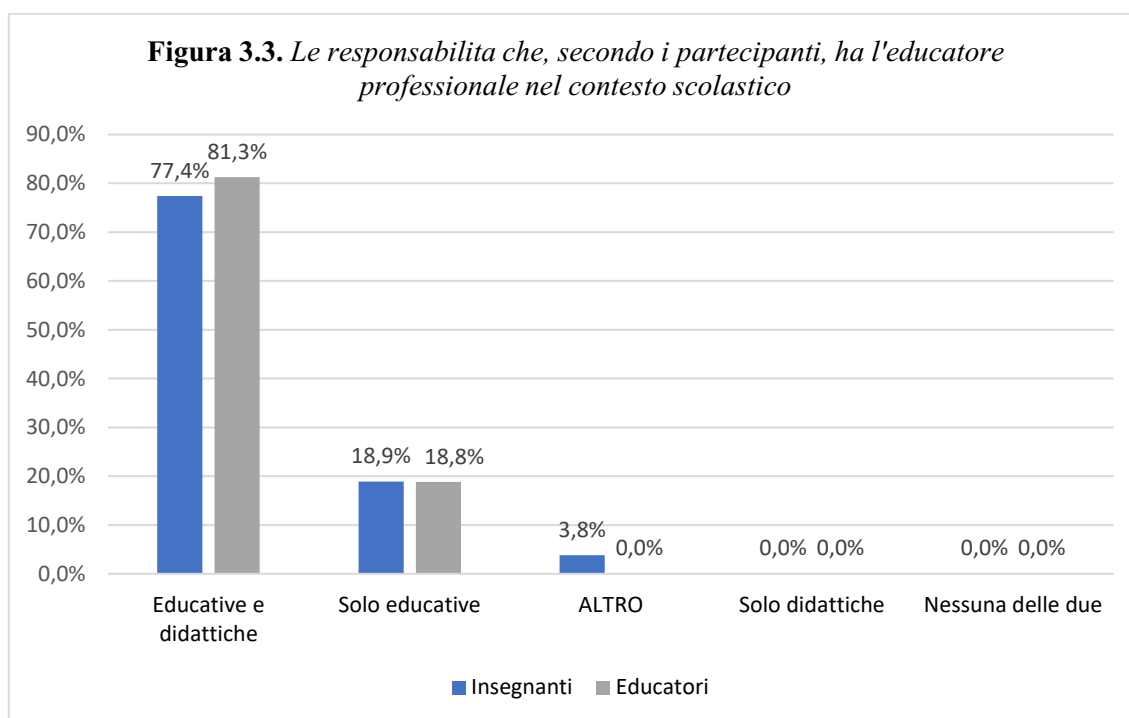


Gli insegnanti e gli educatori professionali complessivamente convergono sulle pratiche che dovrebbero caratterizzare la figura del professionista dell'educazione nel contesto scolastico. Il loro punto di vista è perfettamente coincidente nell'item inerente al *supporto di tutti gli alunni nell'apprendimento*. È leggermente discordante nell'item attinente all'*intervento del professionista nel caso di situazioni di disagio*, considerato importante da un numero maggiore di educatori professionali rispetto agli insegnanti. Mentre è notevolmente divergente nell'item attinente alla *collaborazione con gli insegnanti nella*

valutazione, considerato necessario da un numero maggiore di docenti rispetto ai professionisti dell'educazione. La risposta del partecipante nel item *altro* evidenzia l'importanza di tutte le pratiche.

Gli educatori professionali ai quali è stato chiesto di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto le pratiche svolte a scuola rispecchino quelle da loro indicate come caratterizzanti la loro figura professionale*, hanno risposto in media 3 ($s = 0,5$). Uno dei due partecipanti che ha risposto con un punteggio inferiore a 3 ha specificato che l'ostacolo che gli impedisce di attuarle è lo scarso numero di ore a disposizione.

Per quanto riguarda le responsabilità, come si desume dal grafico fig. 3.3., i risultati ottenuti dai due gruppi sono complessivamente simili tra di loro.



Gli insegnanti e gli educatori professionali complessivamente convergono sulle responsabilità del professionista dell'educazione nel contesto scolastico. Secondo la

maggior parte di loro, il professionista dell'educazione ha *responsabilità sia educative sia didattiche*, mentre secondo un numero inferiore di partecipanti, ha *solo responsabilità educative*.

Per poter studiare se esiste una relazione tra la percezione del rapporto esistente con le altre figure educative e la percezione dell'inclusione all'interno della scuola di appartenenza, si è ritenuto opportuno indagare come gli insegnanti e i professionisti dell'educazione vivano la relazione con le altre figure educative e quanto considerino inclusiva la scuola in cui lavorano. Per il tema dell'inclusione si è ritenuto sufficiente formulare un solo quesito, mentre per il tema della relazione si è considerato necessario formularne otto.

Dalla lettura e dallo studio dei dati raccolti al quesito in cui viene chiesto di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto sia inclusiva la scuola in cui i partecipanti lavorano*, emerge che: la risposta media degli insegnanti è 3,8 ($s = 0,4$), mentre la risposta media degli educatori professionali è 3,6 ($s = 0,5$).

Dall'analisi dei risultati inerenti ai quesiti sulla relazione tra le figure educative, invece, emerge che:

- alla domanda in cui si chiede di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto siano affini i propri valori con quelli delle altre figure educative*, gli insegnanti hanno risposto in media 3,7 ($s = 0,5$), mentre gli educatori professionali hanno risposto in media 3,4 ($s = 0,6$);
- al quesito in cui si chiede di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto si consideri di fiducia il clima costruito con le altre figure educative*, gli insegnanti hanno risposto in media 3,8 ($s = 0,4$), mentre i professionisti dell'educazione hanno risposto in media 3,6 ($s = 0,6$);

- alla domanda in cui si chiede di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto si consideri collaborativo il clima costruito con le altre figure educative*, gli insegnanti hanno risposto in media 3,8 ($s = 0,4$), mentre i professionisti dell'educazione hanno risposto in media 3,7 ($s = 0,5$);
- al quesito in cui si chiede di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto si collabori nella scelta delle strategie didattiche-educative con le altre figure educative*, gli insegnanti hanno risposto in media 3,6 ($s = 0,5$), mentre gli educatori professionali hanno risposto in media 3,1 ($s = 0,6$);
- alla domanda in cui si chiede di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto si collabori nella gestione delle situazioni difficili con le altre figure educative*, gli insegnanti hanno risposto in media 3,7 ($s = 0,5$), mentre gli educatori professionali hanno risposto in media 3,3 ($s = 0,6$);
- al quesito in cui si chiede di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto si collabori nella fase di rilevazione dei Bisogni Educativi Speciali con le altre figure educative*, gli insegnanti hanno risposto in media 3,6 ($s = 0,7$), mentre i professionisti dell'educazione hanno risposto in media 2,9 ($s = 1,0$);
- alla domanda in cui si chiede di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto si collabori nella fase della progettazione e della valutazione con le altre figure educative*, gli insegnanti hanno risposto in media 3,4 ($s = 0,8$), mentre gli educatori professionali hanno risposto in media 2,5 ($s = 1,0$);
- al quesito in cui si chiede di indicare, in una scala da 1 a 4, *quanto si sia complessivamente soddisfatti della relazione con le altre figure educative*, gli insegnanti hanno risposto in media 3,7 ($s = 0,5$), mentre i professionisti dell'educazione hanno risposto in media 3,4 ($s = 0,6$). Solo un partecipante del

gruppo degli educatori ha indicato un punteggio inferiore a 3, evidenziando come fattori che potrebbero rendere più soddisfacente la sua relazione con gli insegnanti la condivisione di una progettazione concreta sulle strategie di intervento da adottare e la cooperazione per il raggiungimento degli obiettivi minimi.

Per indagare se esiste una relazione tra la percezione del rapporto esistente tra le figure educative e la percezione dell'inclusività nel contesto scolastico, si è utilizzata la matrice di correlazione. Come si evince da quest'ultima (fig.3.4) tutti gli otto item, inerenti al rapporto fra insegnanti e educatori professionali, hanno una correlazione di tipo positivo con l'item relativo all'inclusività.

Figura 3.4. La correlazione tra la percezione del rapporto fra le figure educative e la percezione dell'inclusività nel contesto scolastico

	Scuola inclusiva	Valori affini	Fiducia	Collaborazione	Strategie D-E	Difficoltà	BES	Proget/Valut	Soddisfazione
Scuola inclusiva	1								
Valori affini	0,395883216	1							
Fiducia	0,665019896	0,687743799	1						
Collaborazione	0,614892403	0,510866244	0,707216	1					
Strategie D-E	0,280245527	0,499344093	0,496713	0,463884595	1				
Difficoltà	0,319147463	0,446649267	0,470916	0,420551947	0,669258746	1			
BES	0,251944188	0,47125532	0,463385	0,391474057	0,628542546	0,661532	1		
Proget/Valut	0,214848727	0,424539573	0,366923	0,326903495	0,513465992	0,55571	0,739864	1	
Soddisfazione	0,450850315	0,345039514	0,533731	0,426742867	0,436245664	0,512816	0,572089	0,410907182	1

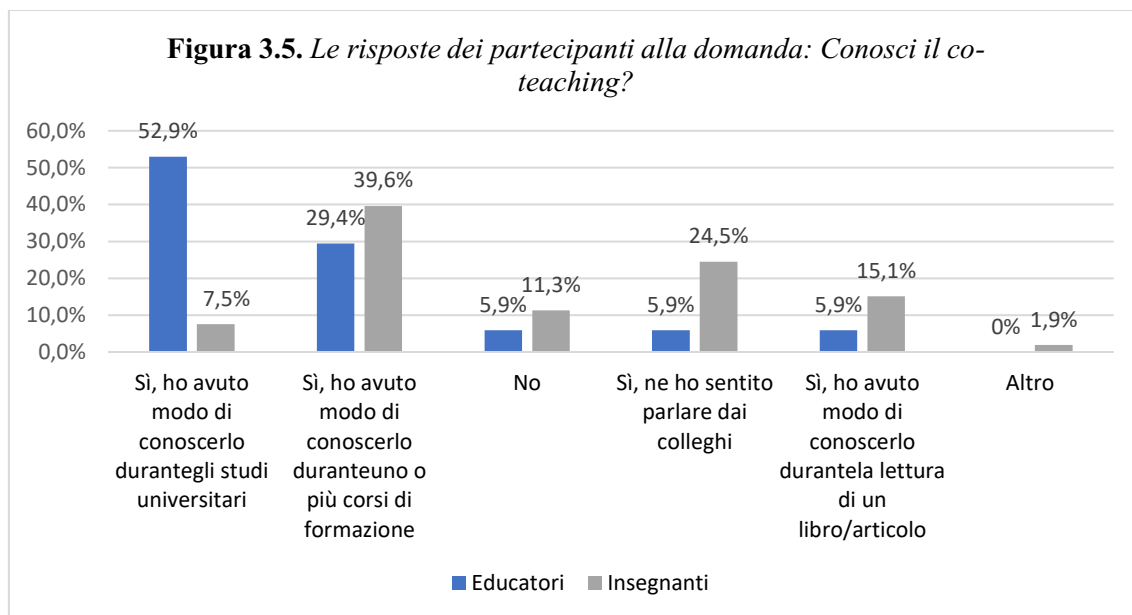
La maggiore intensità di correlazione dell'item relativo all'inclusione con gli item inerenti alla fiducia e alla collaborazione è emersa anche dalla regressione multipla, nella quale gli unici coefficienti che risultano essere significativamente diversi da zero sono quelli appena citati. Tutti gli altri, invece, risultano essere pari a zero e dunque non significativi.

Osservando l'R quadro corretto che risulta essere pari allo 0,5 si può affermare che gli otto item spiegano circa il 50% della variabilità totale della variabile inclusione.

Grazie ai dati raccolti è possibile affermare che esiste una relazione di dipendenza lineare e dunque, quanto maggiormente positiva sarà la percezione del rapporto esistente fra le

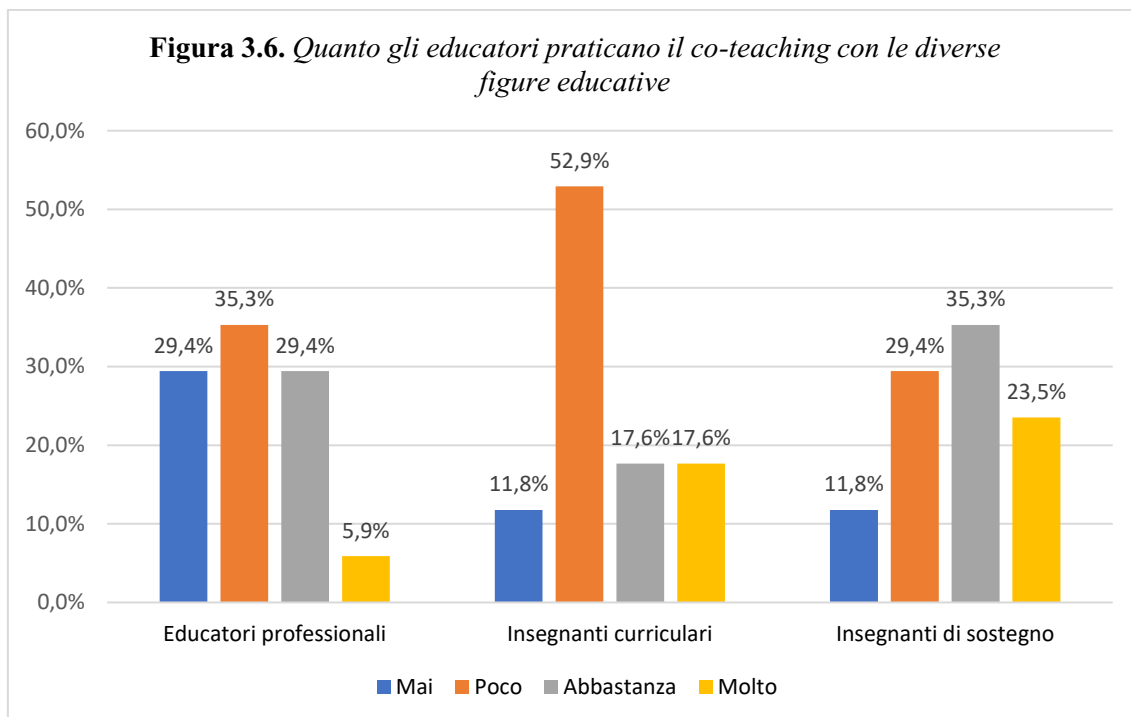
figure educative, tanto maggiormente positiva sarà la percezione dell'inclusione nella scuola in cui lavorano.

Per quanto riguarda il co-teaching, come si evince dal grafico fig. 3.5., i risultati ottenuti dai due gruppi sono complessivamente diversi tra di loro.



Mentre la maggior parte degli educatori professionali ha avuto modo di conoscere il co-teaching durante gli studi universitari, la maggior parte degli insegnanti lo ha conosciuto durante un corso di formazione.

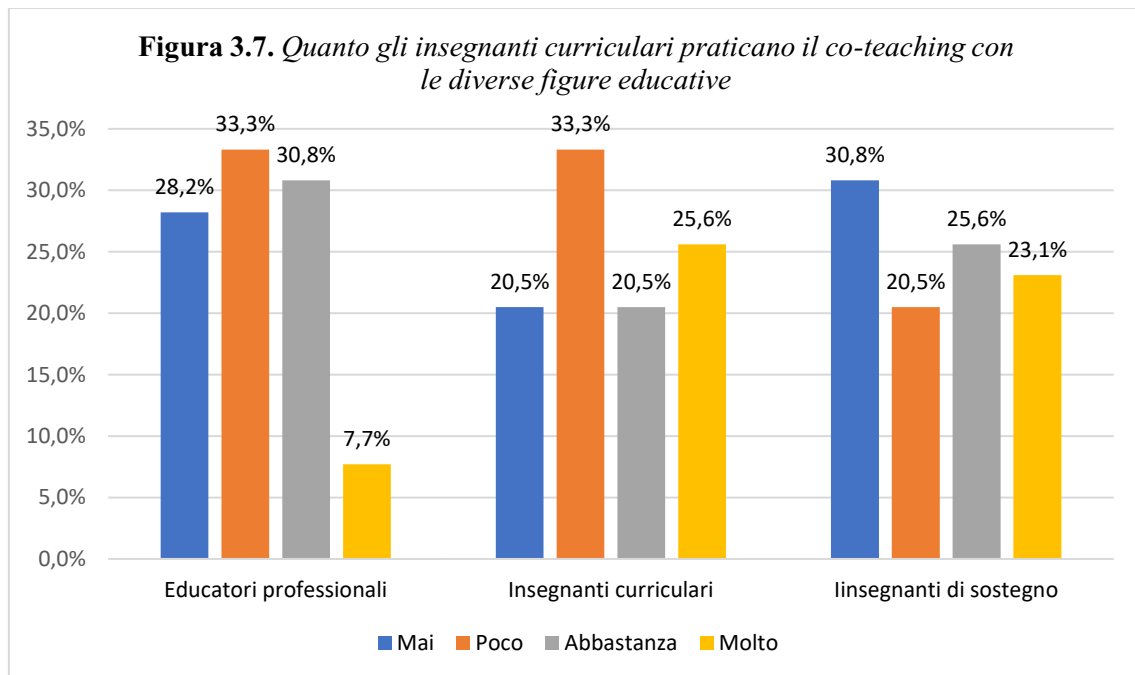
Come si evince dal grafico fig.3.6. gli educatori professionali tendono a praticare il co-teaching poco fra di loro e con gli insegnanti curricolari. Con gli insegnanti di sostegno, invece, nella maggior parte dei casi lo praticano abbastanza.



Nello specifico:

- tra gli educatori professionali: nella maggior parte dei casi è praticato poco (35,3%); in un numero rilevante di casi non è mai praticato (29,4%) oppure è praticato abbastanza (29,4%); in pochissimi casi è praticato molto (5,9%).
- tra educatori professionali e insegnanti curricolari: nella maggior parte dei casi è praticato poco (52,9%); in un numero rilevante di casi è praticato abbastanza (17,6%) oppure molto (17,6%); in un numero inferiore di casi non è mai praticato (11,8%).
- tra educatori professionali e insegnanti di sostegno: nella maggior parte dei casi è praticato abbastanza (35,3%); in un numero rilevante di casi è praticato poco (29,4%); in un numero ridotto di casi è praticato molto (23,5%); in un numero inferiore di casi non è mai praticato (11,8%).

Come si evince dal grafico fig.3.7. gli insegnanti curricolari tendono a praticare il co-teaching poco fra di loro e con gli educatori professionali. Con gli insegnanti di sostegno, invece, nella maggior parte dei casi non lo praticano mai.

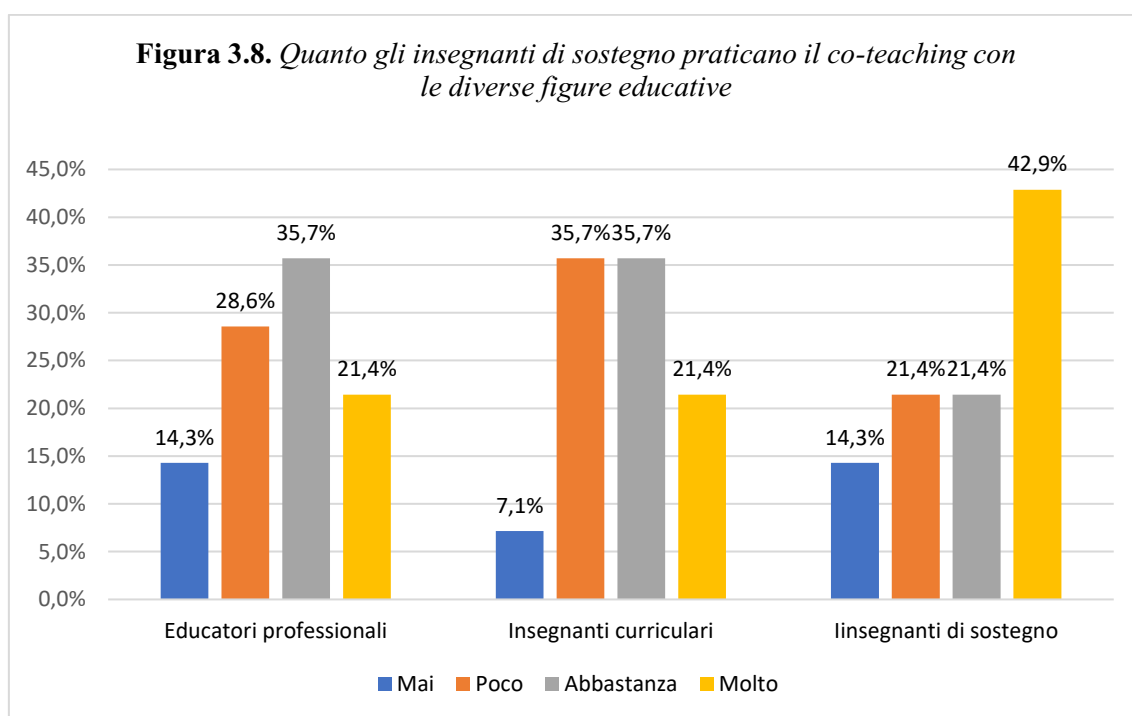


Nel dettaglio:

- tra insegnanti curricolari e educatori professionali: nella maggior parte dei casi è praticato poco (33,3%); in un numero rilevante di casi è praticato abbastanza (30,8%) in un numero ridotto di casi non è mai praticato (28,2%); in pochissimi casi è praticato molto (7,7%).
- tra insegnanti curricolari: nella maggior parte dei casi è praticato poco (33,3%); in un numero rilevante di casi è praticato molto (25,6%); in un numero inferiore di casi non è mai praticato (20,5%) oppure è praticato abbastanza (20,5%).

- tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno: nella maggior parte dei casi non è mai praticato (30,8%); in un numero rilevante di casi è praticato abbastanza (25,6%); in un numero ridotto di casi è praticato molto (23,1%); in un numero inferiore di casi è praticato poco (20,5%).

Come si evince dal grafico fig.3.8. gli insegnanti di sostegno tendono a praticare molto il co-teaching fra di loro, abbastanza con gli educatori professionali e poco o abbastanza con gli insegnanti curricolari.



Nello specifico:

- tra insegnanti di sostegno e educatori professionali: nella maggior parte dei casi è praticato abbastanza (37,7%); in un numero rilevante di casi è praticato poco (28,6%); in un numero ridotto di casi è praticato molto (21,4%); in pochissimi casi non è praticato (14,3%).

- tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari: nella maggior parte dei casi è praticato poco (35,7%) oppure è praticato abbastanza (35,7%); in un numero rilevante di casi è praticato molto (21,4%); in un numero inferiore di casi non è mai praticato (7,1%).
- Tra insegnanti di sostegno: nella maggior parte dei casi è praticato molto (42,9%); in un numero rilevante di casi è praticato poco (21,4%) oppure è praticato abbastanza (21,4%); in un numero inferiore di casi non è mai praticato (14,3%).

Alcuni dei partecipanti hanno voluto arricchire il questionario sottolineando il valore della collaborazione, della corresponsabilità, del co-insegnamento e della figura dell'educatore professionale nella scuola.

Riflessioni conclusive

La ricerca nasce con l'intento di approfondire la tematica dell'inclusione nel contesto scolastico, prestando particolare attenzione alla relazione fra gli insegnanti e gli educatori professionali. Uno dei principali obiettivi è quello di poter osservare come, all'interno della scuola, viene percepita la figura dell'educatore professionale, come le diverse figure educative si rapportano fra loro e se conoscono e praticano il co-teaching. L'ipotesi di partenza è che quanto maggiormente positiva è la percezione del rapporto fra le figure educative, tanto maggiormente positiva è la percezione dell'inclusione nella scuola in cui lavorano. Mentre le domande di ricerca sono:

I limiti che hanno caratterizzato la realizzazione della ricerca sono:

- La scelta metodologica, principalmente motivate dalla difficoltà riscontrata nel reperire i soggetti da intervistare, a causa delle norme anti-Covid che hanno limitato notevolmente l'accesso nelle scuole. Tale complessità ha reso opportuno condurre una ricerca quantitativa che prevedesse un questionario semi-strutturato facilmente reperibile.
- La diffusione del questionario semi-strutturato tramite alcune piattaforme di comunicazione online che hanno limitato i contatti diretti fra partecipante e ricercatore.
- Il campione ridotto e non probabilistico. Nonostante lo strumento di raccolta dati sia stato inoltrato a più di cento soggetti eterogenei, soltanto 70 di essi, per lo più insegnanti (75,7%), hanno partecipato alla ricerca.
- L'analisi dei dati. Nonostante il tema meritasse un esame dettagliato dei risultati, lo studio si è limitato ad eseguire un'analisi descrittiva.

Ad ogni modo, la ricerca sopra descritta è risultata molto utile allo scopo previsto. Essa, ha reso possibile osservare che i docenti e i professionisti di alcuni istituti comprensivi nella provincia di Catanzaro, complessivamente concordano sulle competenze e sulle responsabilità che il professionista dell'educazione dovrebbe avere e sulle pratiche che lo stesso dovrebbe attuare.

Secondo la maggior parte dei partecipanti:

1. Le quattro competenze necessarie sono:
 - la capacità di favorire processi di crescita e di sviluppo per gli alunni
 - la capacità di cogliere e analizzare la complessità della situazione educativa;
 - la capacità di cooperare e lavorare in team;
 - le capacità relazionali.
2. Le cinque pratiche fondamentali sono:
 - supportare tutti gli alunni nella relazione con l'altro;
 - supportare gli insegnanti nella gestione del bambino in difficoltà;
 - collaborare con il team degli insegnanti di classe nella progettazione;
 - intervenire nel caso di situazioni di disagio;
 - collaborare con le famiglie.
3. Le responsabilità sono educative e didattiche.

Secondo la maggior parte degli educatori professionali le pratiche svolte a scuola rispecchiano abbastanza quelle indicate come fondamentali per la propria figura professionale. In una scala da 1 a 4, la media delle risposte è uguale a 3 ($s = 0,5$).

Inoltre, la ricerca ha reso possibile osservare quanto gli insegnanti e i professionisti dell'educazione percepiscano inclusiva la scuola di appartenenza e quanto considerino

collaborativa e soddisfacente la relazione esistente fra di loro. In entrambi i casi il maggior numero di risposte è molto positivo.

In riferimento al co-teaching, si è potuto osservare che:

- mentre la maggior parte degli educatori professionali ha avuto modo di conoscerlo durante gli studi universitari, la maggior parte dei docenti lo ha conosciuto durante un corso di formazione.
- gli educatori professionali tendono a praticarlo poco fra di loro e con gli insegnanti curricolari. Con gli insegnanti di sostegno, invece, nella maggior parte dei casi lo praticano abbastanza.
- gli insegnanti curricolari tendono a praticarlo poco fra di loro e con gli educatori professionali. Con gli insegnanti di sostegno, invece, nella maggior parte dei casi non lo praticano mai.
- gli insegnanti di sostegno tendono a praticare molto il co-teaching fra di loro, abbastanza con gli educatori professionali e poco o abbastanza con gli insegnanti curricolari.

Infine, lo studio ha reso possibile osservare che esiste una correlazione positiva tra l'inclusione percepita nel contesto scolastico di appartenenza e la percezione del rapporto esistente fra insegnanti e professionisti dell'educazione. Grazie ad essa si è potuto confermare l'ipotesi secondo la quale le figure educative che vivono una relazione molto positiva con gli altri tendono a considerare maggiormente inclusiva la scuola in cui lavorano.

I risultati ottenuti sono in linea con quanto raccolto in letteratura:

- sono confermate le competenze, le pratiche e le responsabilità riconosciute agli educatori professionali nel contesto scolastico (Calapriceo, 2016; Monauni, 2021; Fornasari, 2017; Gaspari, 2018; Sisti, 2018);
- è confermata l'importanza della collaborazione fra le diverse figure che partecipano alla comunità scolastica (Santi & Ruzzante, 2016; Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013; Pugnaghi, 2020; Sisti, 2018; de Anna & Covelli, 2021).

Se la scuola vuole realmente concretizzarsi come una comunità inclusiva, deve necessariamente attivare processi partecipativi, in sintonia con l'Index, che favoriscano la costruzione di culture, politiche e pratiche inclusive. Inoltre, deve poter supportare la corresponsabilità e la collaborazione nelle fasi di progettazione, di azione e di valutazione, perché la cooperazione fra i diversi professionisti è l'elemento essenziale per la realizzazione di processi inclusivi qualitativamente validi. Il riconoscimento della figura del professionista dell'educazione nel contesto scolastico è sicuramente un importante traguardo. Sarebbe opportuno, però, che gli istituti comprensivi che accolgono tale professionista definissero chiaramente le sue mansioni e soprattutto che li coinvolgessero nei corsi di formazione. Vista la scarsa pratica del co-teaching riscontrata nella ricerca, sarebbe importante anche attivare nelle scuole processi di co-insegnamento, supportati da esperienze formative inerenti.

I risultati ottenuti dall'indagine verranno condivisi con le scuole coinvolte, sperando che possano essere uno stimolo per una riflessione interna sulle dinamiche collaborative.

La ricerca non pretende essere esaustiva nella trattazione dell'argomento in oggetto, piuttosto vuole costituire una base per percorsi di indagine futuri.

Bibliografia e sitografia

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Edizioni Erickson.
- Cajola, L. C. & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *ECPS Journal*, (17), 113-138. Doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-chia>
- Calapriceo, S. (2016). L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 321-333. doi:107346/-fei-XIV-03-16_22.
- Cinque, M. & Dessardo, A. (2020). Competenze trasversali e interdisciplinarietà come contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 169-185. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-9056>
- Circ.min. n.250 del 3 settembre 1985, Consultato da http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm250_85.html
- Circ.min n.258 del 22 settembre 1983. Consultato da https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm258_83.html
- Corte cost., sent. n.215 del 3-8 giugno 1987. Consultato da <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215>
- Cottini, L. (2018) La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19. Consultato da <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1547>
- Dainese, R. (a Cura di).(2019). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. FrancoAngeli.
- Damiani, P. & Demo, H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 83-101. Consultato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1793/1723>
- De Anna, L. & Covelli, A. (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica. Le valutazioni degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale* 20(1), 81-101. doi: 10.14605/ISS2012104.
- Decreto Legislativo n.66 de 13 aprile 2017. Consultato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Disegno di legge, n. 2443. *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista*. Consultato da <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/00980756.pdf>
- Fornasari A. (2017). Role and competences of the socio-pedagogical professional educator. The contribution of experimental pedagogy. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 357-371. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2405/2163>
- Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 27-41. Consultato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/3075/3051>
- Ghedin, E., Aquario, D. & Di Masi D., (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6(11), 157-175. Consultato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/191/179>
- Legge 104/92. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Consultato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>
- Legge 107/15. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Consultato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Legge 170/10. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Consultato da https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf
- Legge 517/77. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Consultato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>
- Legge 3725/59. Consultato da http://www.dircost.unito.it/root_subalp/docs/1859/1859-3725.pdf
- Merlo, G. (2015). *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale* (Vol. 158). Maggioli Editore.
- Ministero della Pubblica Istruzione, (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Consultato il, 12, 2011. Consultato da http://www.rivistadidattica.com/norme/norme_12.pdf
- Monauni, A. (2021). The school educator as facilitator of inclusive processes in the perspective of differentiated instruction. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (9)2, 162-167. <https://doi10.7346/sipes-02-2021-18>
- Mura, A., Zurru, A.L. & Tatulli, I. (2019). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 260-273. DOI: 10.7346/sipes-01-2020-19.

- Pomponi, M. (2020). Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 518-531. doi:10.7346/-fei-XVIII-01-20_44.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 81-108. doi:10.14605/ISS1912010.
- Regio Decreto n. 1297 del 26 aprile 1928. "Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare". Consultato da https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297_28.htm
- Ruzzante, G. (2017). La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 257-262. Consultato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2599/2306>
- Santi, M. & Ruzzante, G., (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57-74. Consultato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1922/1822>
- Savia, G. (a Cura di). (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Sergiovanni, T. (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Sisti, F. (2018). Educatori ed insegnanti di sostegno nella scuola di oggi. Incontro tra professionalità, ruoli e funzioni. *Percorsi di ricerca-azione. Formazione & Insegnamento* 16(2), 341-349. Consultato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3058/2679>
- Tore, R., Gervasi, C., Bottazzo, K. & Sola, A. (2021). Sperimentare il co-teaching tra docenti curricolari e specializzati per favorire l'inclusione di tutti gli studenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(3), 69-90. doi: 10.14605/ISS2032104.
- Treille, A., Italiana, C., & Agnelli, F. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Edizioni Erickson.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa* (Vol. 513). FrancoAngeli.
- Vocabolario online Treccani. Consultato da <https://www.treccani.it/vocabolario/empatia/>

Allegati

Questionario sulla collaborazione tra educatori professionali e insegnanti

Gentile _____ Signore/a,
sono Ottavia Iazzolino laureanda in Programmazione e gestione dei servizi educativi presso l'Università degli studi di Padova e sto svolgendo una ricerca inerente al tema dell'inclusione scolastica: nello specifico sulle competenze e sulle pratiche degli/delle educatori professionali/educatrici professionali nelle scuole e sulla loro collaborazione con _____ gli/le _____ insegnanti.

Essendo il questionario rivolto ad entrambe le figure educative, le chiedo: se lei è un educatore professionale /un'educatrice professionale, di rispondere alle domande riferendosi alla sua relazione con gli insegnanti. Se, invece, è un docente, di rispondere alle domande riferendosi alla sua relazione con gli/le educatori professionali /educatrici professionali.

Poiché la sua testimonianza risulta essere preziosa per lo scopo della ricerca, le chiedo gentilmente di prendere parte alla stessa e di rispondere con sincerità alle domande entro _____ il _____ 05/02/2022.

La sua partecipazione al questionario è assolutamente volontaria e anonima. I dati saranno raccolti, trattati e custoditi in ottemperanza alla legislazione che tutela la privacy _____ (Legge _____ 679/2016).

In caso di dubbi, può contattarmi all'indirizzo mail: ottaviaiazzolino@gmail.com

La ringrazio anticipatamente per la sua preziosa collaborazione.
I _____ più _____ cordiali _____ saluti,
Ottavia Iazzolino

*Campo obbligatorio

Qual è il suo genere? *

Qual è la sua età? *

Il/la sottoscritto/a, informato/a degli scopi e delle modalità della ricerca sopra descritta, avendo garanzia che i propri dati personali saranno trattati in forma anonima e che i risultati della ricerca saranno divulgati solo in forma aggregata senza alcuna possibilità di riconoscimento dei singoli partecipanti. La partecipazione è volontaria e si ha il

diritto di sapere, se lo si desidera, quali informazioni saranno archiviate e in quale modo. *

- **Acconsento e proseguo**

Qual è il suo titolo di studio? *

Qual è il suo ruolo? *

- **Educatore professionale/educatrice professionale**
- **Insegnante di sostegno**
- **Insegnante curricolare**

Da quanti anni lavora come educatore professionale/educatrice professionale/ docente nella scuola? *

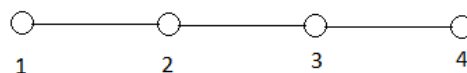
Secondo lei, quali delle seguenti competenze dovrebbe avere un educatore professionale/un'educatrice professionale? *

- **Capacità di cogliere e analizzare la complessità della situazione educativa**
- **Abilità comunicative**
- **Capacità relazionali**
- **Capacità di utilizzare in modo critico e autonomo le strategie della progettazione educativo-didattica**
- **Capacità di cooperare e lavorare in team**
- **Metacompetenze utili ad apprendere in modo autonomo, critico e riflessivo**
- **Capacità di favorire processi di crescita e di sviluppo per gli alunni**

Indichi quelle che, secondo lei, sono le 5 più importanti pratiche che dovrebbero caratterizzare il profilo dell'educatore professionale/educatrice professionale? *

- **Supportare tutti gli alunni nell'apprendimento**
- **Interagire esclusivamente con il bambino in difficoltà**
- **Supportare tutti gli alunni nella relazione con l'altro**
- **Intervenire nel caso di situazioni di disagio**
- **Collaborare con il team degli insegnanti di classe nella progettazione**
- **Collaborare con il team degli insegnanti di classe nella valutazione**
- **Supportare gli insegnanti nella gestione del bambino in difficoltà**
- **Collaborare con le famiglie**

Se lei è un educatore professionale/un'educatrice professionale, in una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto le pratiche da lei svolte a scuola rispecchiano quelle da lei indicate alla domanda precedente?

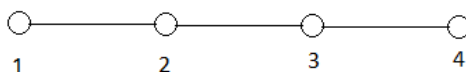


Se la sua risposta precedente è inferiore a 3, può indicarmi, secondo lei, quali sono gli ostacoli che le impediscono di attuare le pratiche da lei indicate come importanti?

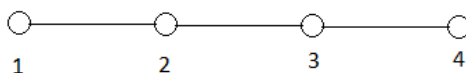
Secondo il suo parere, quali responsabilità ha l'educatore professionale/educatrice professionale nel contesto scolastico? *

- **Solo responsabilità educative**
- **Solo responsabilità didattiche**
- **Nessuna responsabilità**
- **Sia responsabilità educative sia responsabilità didattiche**

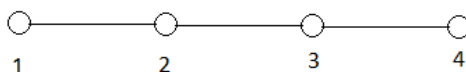
In una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto considera inclusiva la scuola in cui lavora? *



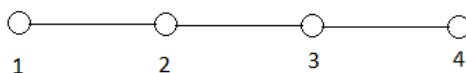
In una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto considera affini i propri valori con quelli degli/delle educatori professionali/educatrici professionali/ insegnanti con cui interagisce? *



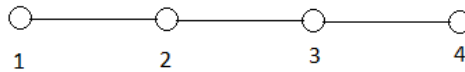
In una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto considera di fiducia il clima costruito con gli/le educatori professionali/educatrici professionali/ insegnanti con cui interagisce? *



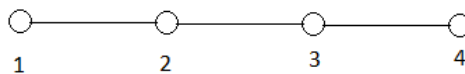
In una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto considera collaborativo il clima costruito con gli/le educatori professionali/educatrici professionali/ insegnanti con cui interagisce? *



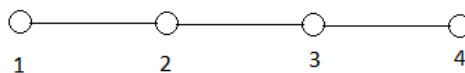
In una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto collabora nella scelta delle strategie didattiche-educative con gli/le educatori professionali/educatrici professionali/ insegnanti con cui interagisce? *



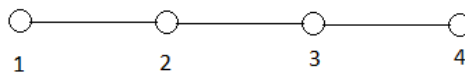
In una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto collabora nella gestione delle situazioni difficili con gli/le educatori professionali/educatrici professionali/ insegnanti con cui interagisce? *



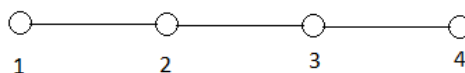
In una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto collabora nella fase della rilevazione dei Bisogni Educativi Speciali con gli/le educatori professionali/educatrici professionali/ insegnanti con cui interagisce? *



In una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto collabora nelle fasi della progettazione e della valutazione con gli/le educatori professionali/educatrici professionali/ insegnanti con cui interagisce? *



Se pensa complessivamente alla sua relazione professionale con gli/le educatori professionali/educatrici professionali/ insegnanti, in una scala da 1 a 4 (in cui 1=per nulla, 2= poco, 3= abbastanza, 4=molto) quanto si ritiene soddisfatto/a? *



Se la sua risposta precedente è inferiore a 3, può spiegarmi, secondo lei, quali fattori potrebbero rendere più soddisfacente la relazione che intrattiene con gli/le educatori professionali/educatrici professionali/ insegnanti?

Conosce il co-teaching? *

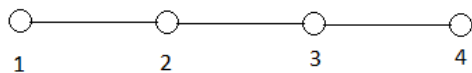
- ☐ **No**
- ☐ **Sì, ne ho sentito parlare dai colleghi**
- ☐ **Sì, ho avuto modo di conoscerlo durante gli studi universitari**
- ☐ **Sì, ho avuto modo di conoscerlo durante la lettura di un libro/articolo**
- ☐ **Sì, ho avuto modo di conoscerlo durante uno o più corsi di formazione**

Con quali delle seguenti figure educative pratica il co-teaching? *

Educatore professionale/educatrice professionale



Insegnante curricolare



Insegnante di sostegno



Infine, qualora fosse sua intenzione arricchire il questionario con ulteriori elementi e/o sue personali considerazioni inerenti al tema della ricerca, può farlo qui.
