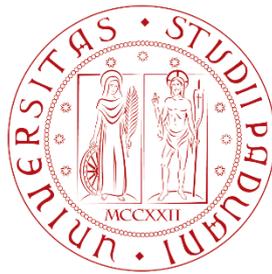


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
Corso di Laurea Magistrale in

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E
DELLA FORMAZIONE CONTINUA



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Tesi di Laurea Magistrale

La voce delle famiglie come condizione necessaria per il processo partecipativo. Indagine esplorativa rivolta a famiglie e docenti sulla percezione dei valori inclusivi

Relatore:
Prof. Simone Visentin

Laureanda: Ilaria Bolzon
Matricola: 2005777

Anno accademico 2021/2022

INDICE

Introduzione	p. 5
Capitolo I - Processo partecipativo, didattica inclusiva e documenti scolastici	p. 9
1.1 Definizione di inclusione	p. 9
1.2 Dall'inserimento all'inclusione	p. 14
1.2.1 La "Buona scuola" per l'inclusione	p. 17
1.2.2 Il decreto legislativo numero 66 del 2017	p.19
1.3 Caratteristiche di una scuola inclusiva	p. 22
1.3.1 La funzione docente in una prospettiva inclusiva	p.23
1.3.2 Alleanza educativa scuola-famiglia	p.25
1.3.3 La scuola inclusiva, il territorio e le reti di scuole	p. 27
1.4 I documenti scolastici	p. 30
1.4.1 Il piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)	p. 30
1.4.2 Il rapporto di autovalutazione (RAV)	p. 31
1.4.3 Il piano di miglioramento (PDM)	p. 33
1.4.4 Il piano per l'inclusione (PI)	p. 34
1.4.5 Il patto educativo di corresponsabilità	p. 35
Capitolo II – La ricerca	p. 37
2.1 Premessa della ricerca	p. 37
2.2 Il contesto di ricerca	p.38
2.3 Obiettivi della ricerca	p.41
2.4 Metodologia e disegno di ricerca	p. 42
2.5 Questionario tratto dall'Index per l'inclusione	p. 45

2.6 Partecipanti	p. 47
2.7 I risultati della ricerca	p. 51
2.7.1 Risultati del questionario rivolto alle famiglie	p. 51
2.7.2 Risultati del questionario rivolto ai docenti	p. 61
Conclusioni	p. 72
Bibliografia	p. 75

Introduzione

L'elaborato approfondisce il tema della scuola come promotrice di valori inclusivi. Gli istituti devono ricercare attività di collaborazione con i propri stakeholders e di partecipazione attiva con e per il territorio.

Nel primo capitolo viene data una definizione di inclusione, declinandola successivamente, nel contesto scolastico. Partendo da un'illustrazione generale su questo tema e da una riflessione sul quadro normativo di integrazione e partecipazione in ambito educativo-formativo, è stato possibile analizzare l'istituzione scolastica come realtà inclusiva che ambisce ad essere un'organizzazione attiva nel territorio, e che crea rete con i vari stakeholders.

L'Italia, infatti, da più di 40 anni si occupa a livello legislativo di inclusione scolastica a partire dalla prima legge del 1971 (L.118/71 art.28), passando per la legge 517 del 1977, fino ad approdare alla legge quadro 104/1992 e la legge 170/2010. Negli anni si è sviluppata anche la terminologia utilizzata: partendo dall'esclusione, passando per l'integrazione, fino ad arrivare a parlare di inclusione con le indicazioni operative sulla direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, con la circolare ministeriale numero 8 del 2013 e la legge 107/2015.

Dopo un breve excursus storico sulla normativa sono state analizzate le caratteristiche di una scuola inclusiva, soffermandosi sulla didattica, la collaborazione scuola-territorio e l'alleanza scuola-famiglia. L'inclusione diventa, così, un processo in cui si rimuovono gli ostacoli affinché la persona possa partecipare pienamente alla vita sociale, didattica ed educativa. La scuola, allora, differenziando la sua proposta formativa può adattarsi alla pluralità delle differenze e dei bisogni. L'istituzione scolastica deve essere in grado di "promuovere il diritto (dello studente) di essere considerato uguale agli

altri e diverso insieme agli altri” (Linee guida per l'integrazione nell'istruzione, 2009), e ha il compito di porre attenzione all'attività didattica dei docenti, in modo tale da garantire la partecipazione di tutti e la rimozione degli ostacoli all'apprendimento. Inoltre, le istituzioni scolastiche devono impegnarsi ad attuare una collaborazione efficace ed efficiente con le famiglie affinché si possa migliorare il processo inclusivo di ogni singolo studente. La scuola si può avvalere di tutti gli attori che la circondano al fine di essere promotrice e parte attiva di un vero processo partecipativo. Gli istituti basano il percorso inclusivo sui documenti scolastici come: il piano triennale per l'offerta formativa, il rapporto di autovalutazione, il piano di miglioramento, il piano per l'inclusione e il patto educativo. In quest'ottica di partecipazione, di azione e sviluppo, è possibile inserire la valutazione del grado dell'inclusione come punto chiave del monitoraggio delle attività didattiche e formative. Dopo una breve descrizione delle caratteristiche dei documenti scolastici, è stata proposta un'indagine esplorativa in una scuola secondaria di secondo grado sui valori inclusivi. La ricerca ha preso spunto dall'Index per l'inclusione come strumento utile per analizzare e valutare il processo partecipativo. L'indagine ha permesso di analizzare e valutare l'inclusione scolastica, la partecipazione degli studenti alle attività didattiche e la collaborazione scuola-famiglia.

Nel secondo capitolo vengono presentati i partecipanti, il contesto, il metodo, gli obiettivi e i risultati della ricerca. L'indagine ha avuto la finalità di: riflettere sulle credenze e i valori che caratterizzano la pratica didattica, costruire alleanze strategiche positive scuola-famiglia, comprendere se le scelte educative tra scuola e famiglia siano coerenti e avere indicazioni utili al miglioramento delle attività didattiche. Una volta indagati gli atteggiamenti e le opinioni dei docenti rispetto allo svolgimento delle loro attività didattiche e la collaborazione tra scuola e famiglia, è stato possibile analizzare e

approfondire i punti di forza, criticità e miglioramento necessari per potenziare il processo inclusivo e l'alleanza educativa.

Capitolo I - Processo partecipativo, didattica inclusiva e documenti scolastici

1.1 Definizione di inclusione

Il termine inclusione deriva dal termine inglese *inclusion*, che significa essere parte di qualcosa e sentirsi accolti. Nel processo partecipativo, la diversità è la base della società in cui l'essere inclusi è un modo di vivere assieme (Pavone, 2012). Il termine *inclusion* venne utilizzato nel 1994 nella Dichiarazione di Salamanca in cui per la prima volta la diversità venne intesa come valore in sé e, inoltre, venne riconosciuta una scuola accessibile a tutti.

La carta di Lussemburgo della commissione europea, inoltre, sostiene che l'inclusione deve avere l'obiettivo di promuovere una scuola "per tutti e per ciascuno". Questa affermazione considera le diversità come le fondamenta su cui è necessario organizzare gli ambienti e i contesti in modo da favorire la partecipazione di ogni persona. L'inclusione, perciò, si sviluppa su quattro piani: il piano dell'evidenza empirica, il piano organizzativo, il piano dei principi e il piano metodologico-didattico (Cottini, 2017a).

La scuola, dunque, deve basarsi su tre direttrici operative riferite a: organizzazione del contesto, utilizzo di un approccio didattico finalizzato a promuovere l'inclusione in tutte le attività formative e un'attenzione selettiva verso l'ambito della disabilità e dei disturbi specifici dell'apprendimento. La progettazione del contesto non si esaurisce nell'ambiente fisico, ma, è riferita a un'organizzazione, a un coordinamento tra i diversi attori che si interfacciano con la scuola, a un clima positivo nella classe e a una progettazione di curricoli disciplinari inclusivi. Per organizzazione si intende il

funzionamento dei gruppi di lavoro per l'inclusione, il coinvolgimento delle famiglie, l'interazione tra dirigente e insegnanti, nonché la programmazione congiunta tra colleghi (Pavone, 2014).

L'educazione inclusiva si basa sul modello sociale della disabilità, nato negli anni '70, in cui il termine menomazione non coincide con la parola disabilità. Le persone con disabilità e le loro famiglie devono poter godere di una piena partecipazione alle decisioni politiche e sociali. Questo modello pone l'attenzione sull'interazione della persona con deficit e il contesto in cui vive. La classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) rappresenta una sintesi tra il modello medico e sociale. La disabilità viene considerata come il risultato dell'interazione di diversi fattori: la condizione biologica, i fattori contestuali e le condizioni fisiche.

Grazie al modello sociale delle differenze (Oliver, 1990), all'importanza che ogni persona possa scegliere le azioni, gli obiettivi e i traguardi per raggiungere il suo benessere (Sen, 2006; Nussbaum, 2006) e all'affermazione dei *disability studies* (Medeghini, 2015), la prospettiva inclusiva si sta a mano a mano modificando, anche grazie all'affermazione del modello bio-psico-sociale dell'ICF (Ianes e Camerotti, 2011). In quest'ottica, la didattica partecipativa non solo è volta a soddisfare le esigenze di alcuni allievi, ma è una didattica attenta all'ambiente, alle strategie collaborative, alla progettazione condivisa, alla gestione delle emozioni, al clima e allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive.

L'inclusione rappresenta un percorso che si attiva, si alimenta, trasforma i contesti e necessita di una collaborazione tra culture, politiche e pratiche per la riuscita di un buon progetto scolastico e sociale.

Cultura, cittadinanza, appartenenza e democrazia sono i capisaldi dell'inclusione scolastica e sociale. Il processo partecipativo identifica la rimozione degli ostacoli e delle barriere economiche, sociali, culturali e strutturali come un primo passo verso l'autonomia personale, anche, grazie a contesti che permettono effettivamente il diritto alla cittadinanza attiva (Booth e Ainscow, 2014).

L'inclusione, quindi, cerca di eliminare tutte le forme di esclusione radicate nella società (Medeghini, 2015). La costruzione della cittadinanza attiva viene ostacolata dalla mancanza di opportunità culturali e formative (Mannarini, 2009). Inoltre, la riduzione delle esperienze influisce sullo stato di discriminazione ed emarginazione dovuto all'impovertimento culturale della persona (Da Milano, 2008).

Il rischio di una cultura impoverita si determina attraverso una mancanza nel riconoscere e comprendere l'Altro, facendo così emergere pregiudizi, disuguaglianze e stereotipi che possono sfociare in fenomeni di intolleranza, xenofobia e razzismo (Amnesty International, 2018).

Il processo inclusivo non riguarda unicamente le persone con disfunzionalità e/o limitazioni, ma riguarda tutti. Infatti, dove esiste una cultura inclusiva esiste una scuola in grado di attivare relazioni autentiche tra insegnanti e studenti, nonché, atteggiamenti collaborativi tra compagni (Cibinel, 2017).

Oggi giorno la scienza, la cultura e l'economia si sono concentrate sul concetto darwiniano di prospettiva evolutiva secondo cui lo sviluppo e la sopravvivenza sono date dalle funzioni adattive. In realtà, si potrebbe considerare anche l'"adattamento creativo" (exattamento) come una risorsa per l'essere umano al fine di rispondere alla necessità di sopravvivenza. L'"adattamento creativo" consiste nel fare qualcosa di nuovo utilizzando un mezzo o una funzione che fino ad allora erano usate specificatamente per altri scopi.

Questi termini prettamente biologici possono essere traslati nel contesto didattico attraverso i concetti di personalizzazione e individualizzazione che permettono all'allievo di promuovere nuove opportunità, sperimentando forme alternative della comunicazione, comprensione e cognizione (Wiggins & McTighe, 1998; Gardner, 1987, 1999). D'Alonzo (2016) afferma, inoltre, che la differenziazione della didattica permette di promuovere processi di apprendimento significativi per ogni allievo, prevedendo un supporto reciproco e una partecipazione di tutti gli studenti al processo d'apprendimento.

Sul piano operativo, l'exattamento non prevede interventi diretti sulle capacità residue del ragazzo, ma agisce sui contesti per ampliare le opportunità offerte a tutti da un diverso funzionamento (Santi, 2015). Da tale concetto emerge come l'inclusione non si avvalga di scadenze e termini prefissati, ma si basi piuttosto sulla maturazione di tempi appropriati per far emergere la positività dalle situazioni. Il processo partecipativo, quindi, dovrebbe assurgere ad essere forma dinamica del sistema scolastico affinché sia presente una co-evoluzione sistemica che non riguardi unicamente i ragazzi con bisogni educativi speciali, ma che si rivolga a tutto il contesto didattico. La scuola non è inclusiva perché includente, ma perché deve essere predisposta sistematicamente a non escludere (Santi e Ruzzante, 2016). Il processo partecipativo si realizza nell'incontro con l'Altro come momento di crescita individuale e collettiva. Goussot (2015) afferma che l'inclusione è sinonimo di accessibilità ai luoghi di vita, all'istruzione, alla socialità, alla cura e ai diritti di cittadinanza. Per questo motivo, le persone devono convivere nelle diversità e nelle differenze ed interagire attivamente in contesti accoglienti per favorire la partecipazione, sia scolastica, sia sociale.

L'inclusione si caratterizza, anche, attraverso il termine "procedura" intesa come aspetto metodologico di un'azione. La "procedura", al contempo, viene descritta come

l'opportunità di variazione, quindi, come un'apertura sistematica alla diversità. Tale concezione dovrebbe coinvolgere tutte le persone che operano nel sistema visto che la procedura, nonostante valorizzi le diversità di funzionamento di ogni alunno, non si caratterizza per una componente metodologica "speciale", ma è legata ad una prassi più ampia che coinvolge tutti gli alunni (Santi, 2016, 2014a, 2014b; Santi & Zorzi, 2016).

Le implicazioni organizzative e strutturali che nascono da questa prospettiva comportano un potenziamento della corresponsabilità educativa e una conoscenza, da parte dell'intero corpo docente, delle forme fondamentali della differenziazione e della variazione didattica. Considerando l'approccio inclusivo come processo, procedura e pratica è possibile valorizzare la diversità come occasione di scambio e trasformazione delle comunità. L'inclusione può essere vista come la relazione tra gli elementi di due insiemi. La scuola, perciò, attraverso le scelte pedagogiche e progettuali, dovrebbe garantire equità e giustizia, contribuendo così alla realizzazione ed espansione delle *capabilities* degli studenti (Biggeri e Santi, 2010). L'istituzione scolastica deve essere, quindi, in grado di garantire la possibilità di *agency* ai suoi studenti in modo tale che ciascuno possa coltivare i mezzi per realizzare le proprie aspirazioni partecipando alla crescita sociale. L'inclusione, dunque, è un atto di responsabilità e di scelta attraverso cui la scuola dà valore al curriculum di tutti gli studenti (Canevaro, 2013).

1.2 Dall'inserimento all'inclusione

Il nostro Paese è ritenuto all'avanguardia per le sue politiche scolastiche in tema di integrazione e disabilità. Le normative da oltre trent'anni hanno come obiettivo finale l'inclusione sociale (Santi, 2014). L'inserimento scolastico degli alunni con disabilità, tuttavia, è stato a lungo condizionato e racchiuso all'interno di un alone di pregiudizio. Nel finire degli anni '70 ed i primi anni '80, grazie ad un ampio processo di de-istituzionalizzazione, ci fu un ripensamento della scuola italiana che contribuì ad avviare un percorso di integrazione basandosi sui primi modelli bio-psico-sociali (Larocca, 2001).

Il percorso verso l'inclusione scolastica iniziò con la promulgazione della legge n. 118 del 1971. Prima di questa norma erano state istituite scuole speciali per garantire una forma primordiale di assistenza ai bambini con deficit.

Con la legge 118/1971 per la prima volta si codificò la logica dell'inserimento delle persone con disabilità all'interno della scuola garantendo ai minori invalidi civili la frequenza a scuole comuni salvo in caso di gravi deficienze intellettuali o menomazioni fisiche. Nonostante tale norma riguardasse unicamente i mutilati e gli invalidi civili, questa legge fu utilizzata come pretesto per l'integrazione degli alunni con qualsiasi disabilità all'interno della scuola.

Successivamente, con il documento Falcucci del 1975, l'alunno con disabilità venne visto sotto un nuovo punto di vista, ovvero come soggetto che pur trovandosi in una situazione di deficit, aveva comunque diritto a non essere discriminato sul piano umano e sociale. La scuola, allora, dovette necessariamente tenere conto dei processi di socializzazione. Il documento Falcucci mise anche l'accento sul termine "valutazione", che venne intesa come il grado di maturazione raggiunto dall'alunno, piuttosto che legata

al concetto di voto. Da questa nuova idea del termine “valutazione” nacque, quindi, la possibilità di stabilire obiettivi e valutare i risultati.

Dal documento Falcucci (227/1975) si passò alla legge 517/1977 che introdusse la figura dell’insegnante di sostegno, sia nella scuola primaria, sia nella scuola media, abolendo le classi differenziali, e, inserendo così il principio di individualizzazione dell’insegnamento.

Con la legge 517/77 si affermò, inoltre, il principio della contitolarità del docente specializzato attraverso cui il docente di sostegno risultò responsabile di tutti gli alunni della classe e non soltanto dei ragazzi certificati.

Il passo successivo fu sottolineato dalla sentenza della Corte Costituzionale 215/1987 che dichiarò il diritto degli alunni con disabilità di frequentare ogni ordine di scuola, compresa anche la scuola secondaria di secondo grado.

Tuttavia, il primo intervento legislativo organico che raccolse ed integrò i vari interventi legislativi fu la legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (L. 104/1992).

La legge 104/1992 aveva ed ha l’obiettivo di rimuovere le cause invalidanti, promuovere l’autonomia e realizzare l’integrazione sociale coinvolgendo e collaborando con i diversi attori presenti sul territorio. Con la legge 104/92, la diagnosi funzionale ed il piano educativo individualizzato (PEI) entrano a far parte delle risorse messe in atto per l’integrazione scolastica degli studenti con bisogni educativi speciali.

Il quadro normativo italiano venne poi completato anche da alcune norme che riguardano gli studenti con disturbi specifici dell’apprendimento (DSA). Con la legge 170/2010 venne garantito il diritto allo studio degli alunni con DSA. Con il Decreto Ministeriale del 27 dicembre 2012, invece, si parlò di BES per indicare una varietà di

condizioni, facendo esplicito riferimento al modello bio-psico-sociale e all'International Classification of Functioning (ICF). Con tale decreto, la scuola estese gli interventi di sostegno ed accoglienza a tutti i ragazzi con BES per combattere gli ostacoli all'apprendimento e al successo scolastico. Solamente con la circolare ministeriale 8/2013 si presentò la ridefinizione del concetto di handicap passando di fatto ad un'ottica inclusiva delle diversità. La circolare specificò sia le differenti azioni attuabili dalla singola scuola, ma, anche le iniziative a supporto dei processi inclusivi a livello locale promosse dai nuovi Centri Territoriali.

Con la legge 107/2015 (“Buona scuola”) si prevede la misurazione della qualità dell'inclusione scolastica anche attraverso l'istituzione dell'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica. Il decreto del 2017 rappresenta uno degli ultimi tasselli di un “mosaico” normativo in materia di inclusione. Infatti, con il decreto legislativo 66/2017, entrano in funzione il gruppo di lavoro interistituzionale regionale e il gruppo di lavoro per l'inclusione. Questi organi hanno il compito di sviluppare e condividere strategie per migliorare il processo inclusivo all'interno degli istituti scolastici. Accanto al decreto 2017 si trova l'allegato alla nota MIUR 1143 del 2018 “L'autonomia scolastica per il successo formativo” secondo cui l'apprendimento va garantito a tutti gli studenti attraverso molteplici modalità di insegnamento-apprendimento che siano in grado di soddisfare i bisogni formativi di ognuno (Rose e Meyer, 2007).

La scuola italiana ha raggiunto traguardi importanti grazie alla definizione del principio di inclusione scolastica dove il concetto di “diversità” rappresenta un “valore” e non uno stigma (Ianes, 2008).

1.2.1 La “Buona scuola” per l’inclusione

La legge “Buona scuola” sostiene che l’inclusione si basi su: nuove specializzazioni per i docenti per il sostegno, appositi ruoli per il sostegno, livelli essenziali, indicatori per l’autovalutazione e la valutazione, profilo di funzionamento, revisione degli organismi territoriali, aggiornamento obbligatorio per dirigenti, docenti, collaboratori e collaboratrici scolastiche, istruzione domiciliare e altre norme sull’inclusione.

La legge 107/2015 tratta, infatti, la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno ai fini dell’inclusione scolastica, anche, attraverso percorsi di formazione universitaria. Questo percorso dovrebbe prevedere un triennio di studi sulle didattiche comuni, accompagnato da approfondimenti sulle didattiche speciali in ogni disciplina, seguito poi, da un successivo biennio volto ad approfondire le diverse tecniche di insegnamento e su nozioni di pedagogia e psicologia dell’età evolutiva riferite alla didattica cooperativa. La norma intende, inoltre, garantire una continuità formativa all’alunno con bisogni educativi speciali.

La legge garantisce dei livelli essenziali che riguardano la scuola. Nel sistema normativo si assicura, anche, l’introduzione dell’accomodamento ragionevole, secondo cui è necessario garantire la realizzazione del diritto allo studio degli alunni con disabilità attraverso la realizzazione di una didattica individualizzata.

La norma prende in considerazione la presenza degli alunni con disabilità nelle classi, affermando che in una sezione possa essere presente un allievo con disabilità grave e non più di due con disabilità non grave. Inoltre, nei consigli di classe con ragazzi con bisogni educativi speciali, viene valutata la qualità inclusiva delle singole sezioni sulla base di indicatori specifici di qualità.

La legge sulla Buona scuola prevede tre incontri all'anno del gruppo di lavoro operativo per l'inclusione scolastica (GLHO) per la formulazione e la verifica del piano educativo individualizzato (PEI). Viene richiesto, anche, di assicurare la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione, competenti sulle specifiche disabilità, soprattutto sulle disabilità sensoriali.

La norma cita il profilo di funzionamento come documento redatto secondo l'ICF che permette di evidenziare le abilità del ragazzo in modo tale da poterle sviluppare attraverso percorsi multidisciplinari anche grazie all'aiuto di specialisti che seguono i ragazzi certificati. Un ulteriore punto inserito nella legge 107/2015 riguarda la revisione degli organismi territoriali per il supporto al processo inclusivo. A tal proposito, sarebbe necessario prevedere anche l'istituzione di un comitato interministeriale che possa impostare delle politiche inclusive scolastiche oltre che sociali e introdurre, per atto normativo i gruppi di lavoro interistituzionali regionali (GLIR) che coordinino a livello provinciale, o locale, i centri territoriali di supporto (CTS).

La legge 107/2015 prevede l'obbligo di una formazione iniziale per i docenti e dirigenti scolastici sui temi dell'inclusione scolastica. Il processo partecipativo potrà così assurgere ad essere un progetto scolastico che coinvolge tutte le figure che lavorano a scuola e non solamente gli insegnanti di sostegno. Non solo i docenti devono essere informati sui temi riguardanti l'inclusione, ma anche i collaboratori scolastici.

Nella norma, inoltre, prende forma anche l'idea di attivare, secondo determinati criteri, e, se necessario, l'istruzione domiciliare. Questo procedimento permetterebbe di inglobare nel processo inclusivo diversi studenti, che, per vari motivi, non possono accedere all'istruzione.

La legge ribadisce che, la scuola deve contrastare la dispersione scolastica, il bullismo e il cyberbullismo. Inoltre, l'istituzione scolastica è garante della realizzazione di percorsi individualizzati e personalizzati rivolti agli alunni con bisogni educativi speciali al fine di assicurare la piena partecipazione di tutti. Dal decreto emerge, anche, l'importanza di attuare reti di scuole per poter garantire un miglior processo inclusivo (Nocera e Tagliani, 2015). Con questa legge si afferma l'importanza del processo inclusivo attraverso cui l'istituzione scolastica assicura a tutti i suoi alunni un cammino che favorisce l'apprendimento, prevedendo anche la promozione e l'attuazione di azioni concrete.

1.2.2 Il decreto legislativo numero 66 del 2017

Il decreto legislativo 66 del 2017 afferente all'inclusione scolastica, dichiara che ogni alunno deve poter partecipare al processo d'apprendimento, sviluppando le proprie potenzialità nel rispetto del diritto all'accomodamento ragionevole e all'autodeterminazione. Ad ogni studente, perciò, si deve assicurare il successo formativo anche attraverso la partecipazione della famiglia e delle associazioni. Il processo inclusivo degli alunni con bisogni educativi speciali si attua con la predisposizione del piano educativo individualizzato (PEI).

Lo Stato, oltre che occuparsi di assegnare i docenti di sostegno ed i collaboratori alle scuole che accolgono studenti con disabilità, assegna alle istituzioni scolastiche un contributo economico, parametrato al numero degli studenti certificati accolti nella scuola. Oltre agli insegnanti di sostegno, è prevista anche la presenza di personale formato per l'assistenza, per l'autonomia e per la comunicazione, nonché l'accessibilità e la fruibilità degli spazi fisici delle scuole.

Il processo partecipativo si deve avvalere anche della valutazione della qualità dell'inclusione scolastica. L'INVALSI si occupa di definire gli indicatori per la valutazione della qualità inclusiva della scuola come:

- Realizzazione di percorsi per l'individualizzazione, la personalizzazione e la differenziazione dei processi di formazione, istruzione ed educazione;
- Livello di inclusività del piano triennale dell'offerta formativa riferito al piano per l'inclusione;
- Realizzazione di azioni riferite alla valorizzazione delle competenze del personale della scuola;
- Accessibilità e fruibilità delle risorse, spazi, strutture e attrezzature;
- Coinvolgimento dei soggetti nella redazione del piano per l'inclusione;
- Utilizzo di strumenti condivisi per la valutazione del percorso di apprendimento degli alunni;

Una volta accertata la condizione di disabilità degli studenti, viene redatto un profilo di funzionamento predisposto secondo il modello bio-psico-sociale dell'ICF, al fine di formulare: un progetto individuale per l'allievo, la redazione del piano educativo individualizzato (PEI), la tipologia delle misure di sostegno necessarie e le risorse strutturali fondamentali. Il profilo di funzionamento (PDF), invece, comprende la diagnosi funzionale ed il profilo dinamico-funzionale e viene aggiornato ad ogni passaggio di grado dell'istituzione scolastica. Il PDF viene redatto con la collaborazione della famiglia, dell'alunno ed un rappresentante dell'amministrazione scolastica.

Dall'altra parte, il piano educativo individualizzato (PEI) viene steso attraverso la compartecipazione delle famiglie, del consiglio di classe, dell'équipe multidisciplinare, dell'alunno e delle figure professionali che interagiscono con il ragazzo. Le finalità del

PEI sono: definire le modalità didattiche e i criteri di valutazione riferiti alla programmazione individualizzata e individuare strumenti e strategie significative per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo e partecipativo. Questo documento viene redatto all'inizio di ogni anno scolastico ed è soggetto a verifiche periodiche per appurare il raggiungimento degli obiettivi previsti.

Il decreto legislativo 66/2017 prevede anche la presenza di gruppi per l'inclusione scolastica. Ogni ufficio scolastico regionale (USR) ha un gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR), che si occupa della verifica ed attuazione degli accordi di programma rispetto alla continuità delle azioni sul territorio e i percorsi integrati territorio-scuola-lavoro. Il GLIR supporta le azioni dei gruppi per l'inclusione territoriale (GIT) e le reti di scuole per la progettazione e la realizzazione del piano di formazione per il personale docente. Il GIT, invece, è composto da un dirigente tecnico o scolastico che lo presiede, due docenti per il primo ciclo di istruzione e uno per il secondo ciclo e tre dirigenti scolastici dell'ambito territoriale. Il compito del GIT è quello di quantificare le risorse per il sostegno didattico. Per le attività di consultazione e programmazione delle attività, il GIT si avvale della collaborazione delle associazioni rappresentative delle persone con disabilità, delle aziende sanitarie e degli enti locali.

In ogni scuola è presente il gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) che si compone di docenti curricolari, personale ATA, docenti di sostegno e da professionisti dell'azienda sanitaria locale. Il GLI, presieduto dal dirigente scolastico, supporta il collegio docenti nella definizione del piano per l'inclusione e per i PEI.

Il decreto legislativo 66/2017 prevede anche la formazione dei docenti e del personale ATA per l'attuazione di un processo inclusivo efficace.

Il suddetto decreto contiene numerose novità nel contesto dell'inclusione e prevede la compartecipazione di diversi soggetti: dirigenti, collaboratori, docenti e famiglie. Il processo partecipativo si basa su alcuni documenti specifici come il profilo di funzionamento ed il piano educativo individualizzato. I gruppi di lavoro, inoltre, che coinvolgono le scuole e le regioni, sono indispensabili per l'attuazione efficace di un piano inclusivo.

1.3 Caratteristiche di una scuola inclusiva

La scuola dovrebbe caratterizzarsi innanzitutto per una didattica di qualità che coinvolga ogni studente. Il lavoro sull'inclusione, perciò, si occupa della riduzione e dell'eliminazione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Una delle soluzioni praticabili risulta essere quella del *co-teaching*, intesa come possibilità di lavorare insieme, prevedendo una proficua sinergia tra insegnanti e offrendo modelli ed esempi di didattica praticabile all'interno dei contesti d'aula (Ghedin, 2013a; Ghedin et al., 2013b; Ianes e Cramerotti, 2015). Il lavoro in compresenza permette di utilizzare diverse metodologie didattiche inclusive come: la didattica laboratoriale, l'utilizzo delle tecnologie, il cooperative learning e il tutoring (Johnson, Johnson, Olubec, 2015). Il *co-teaching* permette di avere dei benefici per tutti gli studenti. La collaborazione non deve essere presente solo durante le attività didattiche fra docenti, ma, deve anche coinvolgere la comunità in modo tale che le figure che contornano l'istituzione scolastica (insegnanti, famiglie, enti locali, servizi...) possano essere veramente agenti di cambiamento didattico, organizzativo, strutturale e culturale. La scuola inclusiva, tuttavia, non si caratterizza unicamente per la possibilità di attuare il *co-teaching*, ma essa viene

promossa anche dalla funzione docente, dall'alleanza educativa scuola-famiglia e dai rapporti che l'istituzione scolastica crea in collaborazione con il territorio.

1.3.1 La funzione docente in una prospettiva inclusiva

Il tema della funzione docente è di fondamentale importanza per il sistema educativo inclusivo. Considerando la *full inclusion* come paradigma teorico di riferimento, la descrizione delle competenze dei docenti si presenta complessa e non analizzabile in maniera lineare (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013). Dalle indagini OECD-CERI (1994, 1998) emergono quali dovrebbero essere le caratteristiche del “bravo insegnante” intese come competenze metodologico-didattiche, competenze organizzative, competenze disciplinari, competenze relazionali e comunicative e la riflessività (capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale). L'abilità metodologica-didattica si caratterizza per la capacità dell'insegnante di mediare la relazione tra l'allievo e la cultura tenendo conto delle soggettività di ogni studente (Rivoltella & Rossi, 2012). Le competenze disciplinari si legano inevitabilmente al linguaggio specialistico della materia e ai metodi di indagine e di ricerca affinché il docente possa proporre percorsi interdisciplinari avendo come fine ultimo la conoscenza e non la spiegazione (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013). Anche il momento della valutazione caratterizza un buon insegnante in quanto permette di analizzare i processi di insegnamento-apprendimento con lo scopo di migliorare l'organizzazione dell'istituzione scolastica (Domenici, 2009). La funzione disciplinare non è sufficiente per essere un buon docente in quanto, visti i nuovi paradigmi dell'educazione inclusiva, è necessario che i professori abbiano anche delle competenze per l'inclusione e l'integrazione (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013). Accanto a queste abilità si evidenzia, inoltre, la capacità dell'insegnante di leggere i

bisogni e le difficoltà dei propri allievi e del gruppo-classe sottolineando, quindi, l'importanza anche di competenze psicologiche e relazionali. Una didattica inclusiva richiede inevitabilmente l'impiego di strumenti tecnologici con l'obiettivo di riformulare le pratiche educative affinché sia possibile favorire la partecipazione di tutti gli allievi e la valorizzazione delle differenze (Aiello et al. 2014).

Nella relazione congiunta del Consiglio e della Commissione Europea sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e Formazione 2010" si rimarca, inoltre, l'importanza rivestita dall'applicazione pratica delle competenze chiave trasversali (Commissione Europea, 2010). La qualità dell'insegnamento e della leadership scolastica sono fattori interni al sistema educativo-formativo che influenzano notevolmente il rendimento degli studenti e la partecipazione di tutti gli alunni all'apprendimento.

La didattica collaborativa, infatti, pone l'attenzione sulla costruzione compartecipata della conoscenza in cui le interazioni tra pari hanno un ruolo nel favorire gli apprendimenti. Il *peer tutoring* e il *cooperative learning* sono le principali strategie che vengono attuate in tale didattica. Inoltre, per migliorare l'approccio didattico è possibile utilizzare l'autoregolazione, la didattica metacognitiva, la *flipped classroom*, l'educazione delle funzioni esecutive e l'insegnamento reciproco come procedure applicabili in tutti gli ambiti disciplinari che permettono di migliorare l'approccio didattico (Cottini, 2017a). Risulta di fondamentale importanza porre attenzione, anche, alla dimensione emozionale dello studente ed in particolar modo alla creazione di un clima e un contesto di classe positivo (Fedeli, 2013).

Una scuola che riesce a rispondere al diritto all'uguaglianza e alla diversità è una scuola inclusiva. Ogni studente deve avere pari opportunità nello sviluppo delle proprie

competenze. I modelli didattici, per questo motivo, devono essere flessibili e capaci di attuare una individualizzazione delle attività didattiche al fine di adattarsi agli stili di apprendimento caratteristici di ogni persona. La co-costruzione del processo di formazione permette una didattica inclusiva in grado di promuovere azioni che consentono un apprendimento partecipativo, significativo per gli studenti e che educi alla solidarietà, alla partecipazione e alla legalità.

1.3.2 Alleanza educativa scuola-famiglia

L'alleanza educativa scuola-famiglia è una relazione che risulta definita da due dimensioni: la qualità delle relazioni intraprese e la frequenza dei contatti tra questi due sistemi (Capperucci, Ciucci e Baroncelli, 2018). Una buona collaborazione educativa permette di promuovere un'attuazione concreta e fattiva del patto di corresponsabilità scuola-famiglia.

La scuola e la famiglia secondo il modello ecologico di Urie Bronfenbrenner (1979) possono essere considerate due "microsistemi" (insieme di attività, ruoli sociali in cui si attuano esperienze dirette). La parola sistema denota una realtà aperta, che scambia informazioni sia verso l'interno che l'esterno, che si autoregola e al contempo viene attraversata da processi di trasformazione e ricerca di stabilità. Ogni sistema non si caratterizza per la somma delle caratteristiche dei suoi membri, ma bensì, per l'essenza di un gruppo con una storia che si costruisce giorno dopo giorno (Scabini e Cigoli, 2000; Scabini e Iafrate, 2003). La teoria di Bronfenbrenner (1979) si correla a processi di interazione tra individuo e i contesti in cui fa esperienza indiretta o diretta. Ogni ambito, inoltre, non si limita ad un'unica situazione ambientale, ma anzi, include diverse interconnessioni con altre condizioni e viene influenzato anche da diversi eventi esterni.

A tal proposito, la relazione scuola-famiglia può essere collegata al costrutto di “mesosistema” in cui due o più microsistemi interagiscono fra loro. La connessione fra scuola e famiglia si realizza avendo un progetto comune di educazione. Genitori e insegnanti, perciò, devono riuscire a comunicare e condividere pensieri, pratiche educative e le didattiche messe in atto (Ciucci, Baroncelli, Toselli e Denham, 2018).

La scuola ha il compito di creare delle opportunità collaborative con le famiglie. I genitori hanno la possibilità di partecipare alle assemblee di classe, agli incontri collegiali, al consiglio d’istituto e alle attività laboratoriali proposte e realizzate dalla scuola. Oltre alle opportunità di incontro tra genitori e insegnanti create dall’istituzione scolastica, risulta importante anche la qualità dell’interazione tra scuola e famiglia che si caratterizza per il tono emotivo, la comunicazione, la fiducia, la cooperazione, il rispetto e il sostegno. L’incontro tra genitori e insegnanti nasce inevitabilmente dal riconoscimento reciproco e nel contributo che ogni persona porta nello sviluppo del ragazzo. La comunicazione a due vie avviene quando entrambi gli interlocutori cercano e condividono informazioni sulle esperienze e il comportamento dell’allievo, facilitando così una maggiore conoscenza dello studente e, quindi, una maggiore cura ed un piano condiviso nei confronti del ragazzo (Owen et al., 2000). Quando l’alleanza tra genitore e insegnante è di alta qualità e frequente, allora, si inizia un moto di sinergia che permette alla diade insegnante-genitore di allinearsi lungo i medesimi obiettivi educativi, promuovendo un maggior coinvolgimento e supporto del genitore e al contempo si riconosce il valore educativo della scuola (El Nokali, Bachman, e Votruba-Drzai 2010; Pirchio, Tritrini, Passiatore, e Taeschner, 2013; Powell, San Juan, Son, e File, 2010).

Tambasco (2015) afferma come tutte le relazioni, anche quella tra insegnante e genitore, devono essere costruite nel tempo e l’educatore/insegnante deve avere delle

competenze per favorire lo sviluppo di relazioni di qualità con i genitori. Tali abilità rientrano nel costrutto di competenza emotiva (Saarni, 1999). Nella comunicazione genitori-insegnanti, entrambi gli interlocutori devono essere consapevoli che ambedue hanno le proprie “rappresentazioni” rispetto a ciò che l’Altro deve fare, come l’Altro si deve comportare, quello che l’Altro è, e le aspettative nei confronti dell’Altro. Queste rappresentazioni orientano l’intera relazione e per questo motivo, la centralità dei rapporti interpersonali nei contesti educativi e l’importanza delle emozioni fungono da base per la comunicazione efficace tra scuola e famiglia (Tambasco, Ciucci e Baroncelli, 2015).

1.3.3 La scuola inclusiva, il territorio e le reti di scuole

La scuola deve essere in grado di ricercare contatti con la realtà territoriale per integrare i percorsi curricolari e didattici con esperienze che possano arricchire la formazione degli alunni. Gli studenti, perciò, possono essere cittadini attivi che operano nella comunità. L’istituzione scolastica promuove la sinergia tra i vari attori attraverso compiti e funzioni specifiche: accoglienza per gli alunni stranieri, collaborazione con le scuole del territorio, assistenza alle famiglie in difficoltà e diffusione e partecipazione alle iniziative degli enti locali. La scuola mira al processo partecipativo attraverso un collegamento concreto tra dimensione scolastica ed extra-scolastica ed è un luogo della comunità, che è in relazione continua con il territorio, che responsabilizza e coinvolge la cittadinanza rispetto al diritto all’inclusione e all’educazione. La scuola, oltre al ruolo didattico, ha una funzione sociale attraverso la quale può promuovere la partecipazione e la collaborazione tra comunità locale e attori politici e sociali del territorio. Quando manca la collaborazione e l’integrazione tra i vari operatori, si ha una chiusura ed un isolamento dell’istituzione scolastica.

Oltre al lavoro in sinergia tra scuola e territorio, sono presenti delle nuove organizzazioni territoriali: le reti di scuole. La nuova gestione delle risorse valorizza le collaborazioni propositive e l'autonomia scolastica. Le reti di scuole, infatti, permettono una maggiore apertura al territorio, un consolidamento delle prospettive di cooperazione e una valorizzazione della capacità organizzativa. Le istituzioni scolastiche, attraverso l'aggregazione in rete, rafforzano le proprie competenze, superano le problematiche e condividono esperienze. Le reti rappresentano uno strumento di cooperazione attraverso cui le scuole collaborano reciprocamente scambiando informazioni e realizzando diverse attività che permettono di raggiungere gli standard europei, nonché, rispettare il rapporto di autovalutazione (RAV) e il piano di miglioramento (PDM). La rete scolastica ha, anche, la finalità di contrastare i fenomeni di esclusione sociale e culturale e di migliorare la qualità degli apprendimenti per raggiungere il successo formativo di tutti gli studenti.

Le reti scolastiche possono essere di due tipi:

- Di ambito: sono reti di carattere generale e hanno una funzione rappresentativa e di raccordo delle finalità comuni a tutte le scuole dell'ambito;
- Di scopo: sono reti costituite spontaneamente che hanno scopi precisi in linea con le esigenze locali e/o nazionali e vanno oltre l'ambito territoriale.

La collaborazione tra scuole viene stabilita attraverso la formulazione di accordi che possono avere una durata variabile. Le indicazioni ministeriali delineano specifiche aree progettuali per la realizzazione delle reti di scuole quali:

- Sistema di orientamento;
- Piano Nazionale Scuola Digitale;
- Disabilità e inclusione degli alunni stranieri;
- Rapporti scuola-mondo del lavoro;

- Attività di formazione per il personale scolastico;
- Inclusione e contrasto alla dispersione scolastica.

Già con il DPR 275 del 1999 furono istituite le prime reti di scuole che hanno avuto un ruolo importante per migliorare la buona pratica collaborativa, promuovendo anche una crescita connessa all'autonomia e all'innovazione del sistema nazionale di formazione e istruzione. A questo proposito, la legge 107 del 2015 riprende la collaborazione fra istituzioni scolastiche per promuovere un coinvolgimento attivo di tutti e per far dialogare i diversi attori del territorio (enti locali, famiglie, scuola...). La rete risulta essere, quindi, l'espressione e il potenziamento dell'autonomia scolastica.

1.4 I documenti scolastici

Ogni istituzione scolastica deve elaborare dei curricoli di studio tenendo conto dei diversi criteri necessari per il raggiungimento delle finalità formative e degli obiettivi di apprendimento. Ciascuna scuola prende, quindi, decisioni di tipo organizzativo e didattico attraverso cui afferma specifiche scelte in relazione a metodi, organizzazione, contenuti e valutazione.

1.4.1 Il piano triennale per l'offerta formativa (PTOF)

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) è il piano che il Collegio docenti e il Consiglio d'Istituto assumono come documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica. Il PTOF, redatto dall'organico dell'autonomia, rende nota la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa e si basa sui principi di libertà, diritti e doveri fondamentali della Costituzione ed è coerente con la domanda formativa proveniente dalle famiglie del territorio.

Il piano triennale dell'offerta formativa non è unicamente un documento di pianificazione didattica, ma, risulta essere anche un piano strategico-gestionale in quanto produce una previsione e programmazione del fabbisogno delle risorse umane e materiali necessarie alla scuola. Il PTOF viene elaborato inizialmente dal collegio docenti e successivamente deve essere approvato dal consiglio d'istituto. Il piano si caratterizza per essere la carta d'identità dell'istituzione scolastica e per questo motivo rappresenta il centro nevralgico delle finalità, degli obiettivi generali e specifici di apprendimento e del monte ore.

Il PTOF prevede una vera e propria pianificazione della vita scolastica che si correla agli obiettivi educativi e generali dei diversi indirizzi di studio e alle esigenze del contesto economico, sociale e culturale in cui la scuola opera. Il piano triennale dell'offerta formativa deve necessariamente tener conto dell'ambito strettamente scolastico che riguarda le scelte educative, pedagogiche, didattiche, organizzative e finanziarie della scuola, ma, non può prescindere dalla *mission* educativa che l'istituzione scolastica intende perseguire in collaborazione con la comunità territoriale e le famiglie.

1.4.2 Il rapporto di autovalutazione (RAV)

Il DPR 80/2013 istituisce il rapporto di autovalutazione (RAV) che viene redatto dalle istituzioni scolastiche conseguentemente all'analisi e alla verifica della qualità del proprio servizio sulla base dei dati e delle rilevazioni sugli apprendimenti. Il rapporto di autovalutazione è volto a individuare azioni di miglioramento ed è uno strumento che cerca di coinvolgere tutta la comunità scolastica sulle modalità organizzative, didattiche e gestionali messe in atto dall'istituto nell'anno scolastico di riferimento. Il rapporto di autovalutazione è, quindi, il primo strumento di valutazione che la scuola ha a disposizione.

Il dirigente scolastico gestisce il progetto di autovalutazione interna attraverso la costituzione di un nucleo di autovalutazione. Quest'ultimo, come da circolare ministeriale numero 47/2014, è formato dal dirigente scolastico, dal docente referente della valutazione e da uno o più docenti individuati dal collegio docenti. La composizione interna del nucleo di autovalutazione può variare in base al contesto di riferimento, alle modalità di analisi e alla realtà scolastica. Il dirigente scolastico, garante della gestione

unitaria della scuola e rappresentante legale, rimane, comunque, il responsabile dei dati inseriti nel rapporto di autovalutazione.

Il procedimento di valutazione di ogni istituzione scolastica inizia con il RAV ed è a carico del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) che analizza l'efficacia e l'efficienza del sistema educativo di istruzione ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti.

Il rapporto di autovalutazione raccoglie diverse informazioni che riguardano la scuola. Tali dati vengono, poi, suddivisi per tematiche quali:

- Risorse professionali;
- Risorse economiche e materiali;
- Ambiente di apprendimento;
- Inclusione e differenziazione;
- Orientamento strategico e organizzazione della scuola;
- Curricolo, progettazione e valutazione;
- Integrazione con il territorio e rapporto con le famiglie;
- Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane;
- Continuità e orientamento.

La compilazione del rapporto di autovalutazione può essere suddivisa in fasi: compilazione da parte della scuola di un questionario, stesura del rapporto di autovalutazione in tutte le sue dimensioni, analisi del RAV e individuazione di priorità, traguardi e obiettivi di processo. Le priorità riguardano obiettivi generali che si riferiscono agli studenti come gli esiti delle prove INVALSI. Invece, i traguardi devono essere misurabili e rilevabili; essi vengono individuati sulla base delle priorità. Gli obiettivi di processo, infine, sono azioni concrete da attuare per raggiungere i traguardi.

Attraverso il rapporto di autovalutazione, la scuola riesce a far emergere gli aspetti di criticità al fine di attuare delle azioni di miglioramento e gli aspetti positivi da consolidare e mantenere.

1.4.3 Il piano di miglioramento (PDM)

Dal RAV deriva il piano di miglioramento (PDM). Entrambi i documenti sono allegati del PTOF. Il PDM è un percorso di miglioramento, composto di azioni concrete, attraverso cui è possibile raggiungere i traguardi correlati alle priorità indicate nel RAV. Il dirigente scolastico è responsabile della stesura del PDM; egli si avvale sia delle indicazioni del nucleo interno di valutazione, ma, anche della comunità scolastica.

Il piano di miglioramento è un documento obbligatorio per tutte le scuole e va condiviso con il direttore generale dell'ufficio scolastico regionale competente che individuerà degli obiettivi da assegnare al dirigente scolastico in sede di conferimento del successivo incarico. Il PDM contiene la pianificazione del percorso di miglioramento affinché vengano raggiunti i traguardi connessi alle priorità scritte nel RAV.

Il piano di miglioramento deve basarsi sulla correlazione tra gli obiettivi di processo e i traguardi di miglioramento. Questa interdipendenza permette di calibrare le risorse umane e finanziarie da utilizzare per il percorso di miglioramento.

In seguito, è possibile pianificare le azioni per il raggiungimento degli obiettivi prefissati specificando i tempi di attuazione, le azioni previste, le risorse umane e finanziarie, gli indicatori e i risultati attesi per ogni obiettivo. Il piano di miglioramento deve essere valutato periodicamente nel suo stato di avanzamento per comprendere l'efficacia delle azioni intraprese dalla scuola.

1.4.4 Il piano per l'inclusione (PI)

Il decreto legislativo numero 96/2019 promuove le norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. A tal proposito, il decreto prevede che ogni istituzione scolastica rediga un piano per l'inclusione (PI) in cui confluiscono le modalità per l'utilizzo delle risorse e gli interventi di miglioramento della qualità dell'approccio inclusivo della scuola rilevate dall'analisi dei bisogni degli studenti con bisogni educativi speciali. Il piano per l'inclusione viene redatto dal gruppo di lavoro d'istituto (GLI) ed è parte integrante del PTOF. Il GLI coordina le proposte che arrivano dai gruppi di lavoro operativi (GLO), rileva il numero di ragazzi con bisogni educativi speciali presenti nell'istituto, si occupa di monitorare e valutare il livello d'inclusività della scuola e, inoltre, propone le azioni da mettere in atto al collegio docenti.

Il piano per l'inclusione si basa su una riflessione collegiale che consente di individuare i punti di forza e criticità della scuola in merito all'inclusione scolastica tenendo conto di ogni studente e delle strategie didattiche adottate in direzione inclusiva. Attraverso il piano per l'inclusione si dovrebbe favorire il successo scolastico, ridurre i disagi emozionali e formativi, garantire il diritto all'istruzione, sensibilizzare docenti e genitori nei confronti di specifiche problematiche e adottare forme di verifica e valutazione adeguate. Nel piano per l'inclusione dovrebbero, infine, venire definiti i protocolli e le procedure per la valutazione delle condizioni individuali e dell'efficacia degli interventi didattici ed educativi, venire determinato il ruolo delle famiglie ed il rapporto scuola-famiglia, venire esplicitate le risorse esterne e interne da poter utilizzare e venire specificate le modalità di identificazione delle necessità di personalizzazione dell'insegnamento.

1.4.5 Il patto educativo di corresponsabilità

La convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata dall'assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989, riconosce il ruolo educativo della famiglia e della scuola sia a livello formale che informale. L'educazione, ad oggi, rappresenta un diritto per tutti i bambini e i ragazzi, e le persone che sono incaricate di soddisfare tale diritto hanno diverse e specifiche responsabilità. Nel nostro ordinamento, genitori e insegnanti sono coinvolti nella cosiddetta *responsabilità in educando* (Armone e Visocchi, 2005; Auriemma, 2010). Questo aspetto si è così ampliato, che è diventato una caratteristica di fondamentale importanza nell'alleanza scuola-famiglia e nel sistema scolastico. Infatti, con il DPR numero 235/2007 si è introdotto il *Patto educativo di Corresponsabilità*. Tale patto nasce da una serie di eventi di violenza scolastica e bullismo che hanno portato inevitabilmente a rilanciare la sfida dell'alleanza scuola-famiglia.

L'accordo si differenzia dal regolamento d'istituto in quanto i destinatari del patto di corresponsabilità sono soprattutto i genitori. Questo documento permette di agire attivamente sulla collaborazione tra scuola e famiglia e, inoltre, consente di garantire il benessere scolastico di tutte le persone coinvolte nel processo formativo. Il patto ha come fine quello di condividere un percorso educativo di accompagnamento alla vita scolastica dello studente permettendo una maturazione e crescita civile e sociale. Questo documento non rappresenta un contratto, ma, ha una natura metagiuridica, la quale prevede che debba essere sottoscritto da entrambi i genitori, indipendentemente dal loro stato civile, così da sottolineare l'importanza e il senso di responsabilità che madri e padri devono assumere verso la cura e l'educazione dei propri figli.

Ad oggi, non esiste un modello univoco di Patto, ma è l'istituto scolastico che lo redige per rafforzare la condivisione delle priorità educative con i genitori e il rispetto dei diritti-doveri di tutte le componenti scolastiche.

È importante ricordare che la corresponsabilità educativa viene assicurata da tutti i docenti che operano nell'azione di insegnamento inclusivo, indipendentemente da qualifiche di funzione e logistiche. Gli insegnanti devono, perciò, essere in grado di accompagnare tutti gli alunni nei diversi progetti di vita, collaborando, cooperando e condividendo il lavoro educativo-didattico sia con gli studenti, ma anche con le famiglie (Santi e Di Masi, 2014). L'idea di fondo è che la scuola possa essere una buona scuola per tutti gli studenti che la frequentano e che il processo partecipativo sia lo sfondo di un'istituzione scolastica che diventa comunità inclusiva.

Capitolo II – La ricerca

2.1 Premessa della ricerca

I sistemi educativi non possono essere unicamente attenti e sensibili alle differenze, ma devono avere come riferimento il processo inclusivo che si basa sui diritti umani e i valori ad essi sottesi (Terzi, 2005, 2008). Gli insegnanti si impegnano, perciò, a progettare pratiche didattiche che sostengano i valori inclusivi (Slee, 2011; Carrington et al., 2012).

Il paradigma teorico dell'inclusione rappresenta a oggi una grande sfida che gli istituti scolastici sono chiamati ad affrontare. La politica educativa italiana ha accolto la proposta della *full inclusion* al fine di garantire il successo formativo di tutti e ciascuno (UNESCO, 2000; Indicazioni nazionali, 2012). L'agire didattico di ogni docente sembra essere fortemente legato all'insieme di competenze, conoscenze e credenze. Inoltre, l'approccio educativo veramente inclusivo si correla all'interiorizzazione da parte degli insegnanti dei valori inerenti all'uguaglianza dei diritti e la diversità (Avramidis e Norwich, 2002).

I docenti che mostrano atteggiamenti positivi verso l'inclusione tendono ad utilizzare, infatti, strategie didattiche che incontrano gli stili cognitivi e le differenze individuali (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Forlin & Chambers, 2011). Una maggiore attenzione verso gli atteggiamenti dei professori può favorire la strutturazione di ambienti di apprendimento inclusivi (Ross-Hill, 2009; Agbenyega, 2007). La maggior parte delle preoccupazioni degli insegnanti sembra essere collegata alla mancanza di competenze nel realizzare una didattica realmente inclusiva e alla carenza di strumenti e risorse che possano adattarsi alle differenze individuali di ogni studente. Anche, l'esperienza diretta con la disabilità e la conoscenza delle politiche educative locali

influiscono su preoccupazioni e atteggiamenti dei docenti (Forlin e Chambers, 2011). Il processo inclusivo deve coinvolgere, quindi, tutti gli attori che ruotano attorno al sistema scolastico al fine di garantire agli alunni una didattica universale e accessibile che valorizzi le differenze e i punti di forza di ogni ragazzo.

2.2 Il contesto di ricerca

La ricerca è stata attuata presso l'istituto IIS "Primo Levi" di Badia Polesine in provincia di Rovigo. La scuola nasce, a seguito dell'applicazione dei dispositivi legislativi del ridimensionamento scolastico nazionale/regionale e dalla fusione di due istituti di istruzione superiore di Badia Polesine: l'IIS "E. Balzan" e l'IIS "L. Einaudi".

L'istituzione scolastica è formata da 6 indirizzi di studio: liceo delle scienze umane, liceo linguistico, liceo scientifico, ITIS (indirizzo elettronica ed elettrotecnica), istituto tecnico settore economico e istituto tecnico settore tecnologico (chimica, materiali e biotecnologie).

L'IIS "P. Levi" valorizza il proprio carattere di centro di aggregazione per il territorio attraverso collaborazioni con tutte le associazioni culturali, le istituzioni pubbliche, gli enti locali e la cittadinanza per renderli partecipi delle varie attività promosse dalla scuola. Tutti gli accordi di reti scolastiche e i rapporti di partenariato con le aziende sono inseriti all'interno del piano triennale dell'offerta formativa (PTOF).

L'attivazione dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) ha permesso all'istituto di potenziare le opportunità formative e i contatti che la scuola aveva precedentemente attivato con gli stage formativi aziendali.

Inoltre, il "Primo Levi" ha cercato da sempre di rispondere ad un recente flusso migratorio in modo consapevole e coerente con le finalità educative e formative. A tal

proposito, la scuola ha riorganizzato e revisionato le proposte didattiche rispettando le indicazioni ministeriali e le linee guida provenienti dalle agenzie formative del territorio e delle università.

L'istituzione scolastica si impegna, infatti, a promuovere la crescita culturale, umana e professionale degli studenti tenendo conto delle esigenze di ogni alunno in modo tale da agevolare la partecipazione di tutti gli allievi alla comunità scolastica. Il "Primo Levi" è un punto di riferimento non solo per gli studenti che vivono sul territorio, ma, anche per gli allievi residenti nelle province di Padova, Ferrara, Mantova e Verona.

Dal rapporto di autovalutazione emerge come l'istituto presenti delle buone pratiche educative e didattiche e un'attenzione verso l'inclusione, intesa come processo che contrasta le disuguaglianze socio-culturali, che rispetta i tempi di apprendimento, che garantisce il diritto allo studio e che recupera la dispersione scolastica. L'IIS "Primo Levi" vuole essere una "scuola aperta" sia al territorio, ma, anche alla società incontrando le innovazioni didattiche e le nuove sperimentazioni. L'istituzione scolastica, perciò, persegue alcuni obiettivi quali: lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica, contrasta la dispersione scolastica e ogni forma di bullismo e discriminazione, mira all'inclusione grazie anche al supporto dei servizi presenti sul territorio, ambisce a coinvolgere attivamente tutti gli studenti e a valorizzare la scuola come comunità attiva, aumentando l'interazione non solo con le famiglie, ma anche, con le imprese e le organizzazioni del terzo settore. L'istituto cerca di raggiungere gli obiettivi, stabiliti nel piano di miglioramento, attraverso l'organizzazione di specifiche attività didattiche come: azioni per la giornata della Dichiarazione dei diritti umani, servizio di *Sportello Ascolto* di supporto psicologico per allievi, docenti e personale ATA, la lettura del quotidiano in classe, incontri di sensibilizzazione e promozione della salute,

apertura di uno sportello educativo anti-bullismo, attivazione di percorsi individualizzati e personalizzati per alunni con bisogni educativi speciali, progetti di orientamento personalizzati per alunni a rischio di dispersione scolastica, sviluppo e realizzazione di attività rivolte agli studenti in collaborazione con enti locali, agenzie formative e associazioni, visite presso aziende del territorio e attivazione di corsi di formazione e riqualificazione professionale.

Inoltre, la scuola è parte integrante del progetto “Scuole outdoor in rete”, realtà tesa a promuovere progetti di carattere culturale e pedagogico volti alla formazione dei futuri cittadini. Gli studenti coinvolti nel progetto partecipano ad attività di autogestione in cui i ragazzi sono responsabili del proprio agire.

L’istituto si impegna, inoltre, nel proporre programmi didattici, progetti di inserimento lavorativo protetto ed interventi educativi in compartecipazione con il centro territoriale di supporto, il centro territoriale per l’inclusione, l’ASL, il SIL e le famiglie. La costruzione di un progetto di vita dei ragazzi con bisogni educativi speciali avviene anche grazie ai gruppi di lavoro operativi per l’inclusione (GLO) che si riuniscono almeno due volte l’anno per verificare il percorso personalizzato degli allievi certificati.

Il “Primo Levi”, inoltre, propone attività in sinergia con il territorio, cerca di creare reti anche attraverso il processo inclusivo e la partecipazione di tutti gli attori che ruotano attorno all’istituzione scolastica.

2.3 Obiettivi della ricerca

La letteratura scientifica internazionale afferma che l'approccio educativo inclusivo viene influenzato in particolar modo dalle pratiche d'insegnamento (Woodcock, Hemmings & Kay, 2012; Sharma et al., 2008; Avramidis & Norwich, 2002; Miller & McCoy, 2000). Inoltre, una buona collaborazione scuola-famiglia permette il rispetto del patto di corresponsabilità, e, si definisce attraverso la comunicazione istituto e famiglie e la qualità della relazione tra insegnanti e studenti (Capperrucci, 2018).

La scuola, perciò, deve essere un luogo in cui il personale, i docenti, gli studenti e le famiglie lavorano in sinergia, affinché ogni persona possa essere protagonista della realizzazione di una comunità inclusiva.

La ricerca ha avuto la finalità di offrire l'opportunità di:

- riflettere sulle credenze e i valori che caratterizzano la pratica didattica;
- avere suggerimenti e indicazioni utili al miglioramento delle attività formative;
- riflettere sulle conoscenze e sul contrasto al bullismo da parte di genitori e insegnanti;
- costruire alleanze strategiche positive scuola-famiglia;
- comprendere l'allineamento delle scelte educative tra genitori e istituzione scolastica.

L'obiettivo della ricerca, perciò, è stato quello di esplorare gli atteggiamenti, i comportamenti e le opinioni dei docenti rispetto alla loro attività didattica. L'indagine esplorativa si è proposta, anche, di indagare l'alleanza educativa tra scuola-famiglia e la possibilità che i genitori affermino valori inclusivi direttamente proporzionali a quelli sostenuti dall'istituzione scolastica.

Come si evince dalla prima parte di questo lavoro, definire il problema della ricerca richiede uno sguardo capace di mettere in relazione molteplici livelli di osservazione: dall'approccio inclusivo al concetto di bisogno educativo speciale, dalla collaborazione all'alleanza educativa scuola-famiglia, dalle percezioni degli insegnanti alle pratiche didattiche.

I docenti e le famiglie hanno avuto la possibilità di esprimersi sui punti di forza, criticità e possibilità di miglioramento rispetto alle attività formative e alla collaborazione educativa scuola-famiglia.

Il percorso di ricerca partecipativa ha avuto, inoltre, l'obiettivo di migliorare la partecipazione responsabile alla vita scolastica e l'interazione tra genitori, alunni e docenti, al fine di promuovere il benessere di tutte le componenti in gioco e favorire, così, il successo formativo di tutti gli studenti.

2.4 Metodologia e disegno di ricerca

La ricerca, a cui hanno partecipato 48 docenti e 129 famiglie, è stata realizzata presso l'istituto Primo Levi di Badia Polesine (RO) nell'anno scolastico 2021/2022.

L'indagine partecipativa è stata proposta dal dipartimento per l'inclusione. Gli insegnanti di sostegno hanno approfondito l'utilizzo dell'Index per l'inclusione, come strumento utile per valutare il processo inclusivo. Il dipartimento si è confrontato più volte su quali fossero i temi più incisivi da indagare all'interno del "Primo Levi". I docenti, in seguito, hanno scelto di analizzare la sezione A2 dell'Index per l'inclusione: affermare valori inclusivi. Una volta deciso quale parte esaminare, i professori hanno letto gli item proposti dallo strumento di valutazione, scegliendo quelli più significativi per il contesto e che fossero correlati alla domanda di ricerca e al tipo di attività didattiche svolte nell'istituto.

Quindi, ogni docente ha ricercato gli item più coerenti con la domanda di ricerca e, successivamente, ha discusso e scelto alcune domande proposte dallo strumento. Da queste domande-stimolo, sono poi emersi dei quesiti più concreti e aderenti al contesto scolastico dell'istituto "Primo Levi". Sulla base di questi, il dipartimento per l'inclusione ha stabilito una serie di domande da somministrare a docenti e famiglie.

Durante la redazione del questionario, si sono volute indagare due aree tematiche:

- l'alleanza educativa scuola-famiglia nel questionario per i genitori;
- l'attuazione di attività didattiche inclusive nel questionario per i docenti.

Una volta individuati i quesiti da proporre, gli insegnanti hanno discusso su quali fossero i destinatari dell'indagine. Inizialmente, sono emerse delle divergenze. Alcuni docenti volevano proporre il questionario solamente a certe famiglie, coinvolgendo poche classi, mentre altri insegnanti volevano predisporre le domande solo per le famiglie con figli/e con bisogni educativi speciali. Attraverso un confronto collegiale è stato scelto di coinvolgere tutti i genitori al fine di indagare in toto il processo inclusivo, ricercando, quindi, la partecipazione di tutte le famiglie che ruotano attorno all'istituto e di tutti i suoi docenti.

Dopo questa prima parte, è iniziata la fase più sistematica dell'indagine, attraverso la somministrazione di un questionario semi-strutturato rivolto sia ai docenti sia alle famiglie. Le domande fornite ai docenti sono differenti rispetto ai quesiti dati alle famiglie. Alla fine di ogni questionario sono state previste alcune domande aperte (obbligatorie per i docenti e facoltative per le famiglie) che hanno permesso di analizzare qualitativamente i dati emersi dal questionario. Le domande strutturate sono state costruite, attraverso una scala Likert da 1 a 4. Tali punteggi (da 1 a 4) hanno permesso ai

rispondenti di prendere una posizione netta sugli item proposti senza prevedere la possibilità di avere dei voti intermedi.

La ricerca si è basata, comunque, su un approccio prevalentemente quantitativo, anche se, la parte qualitativa ha permesso di descrivere una situazione più dettagliata rispetto alle attività didattiche e alla collaborazione scuola-famiglia. L'indagine esplorativa è iniziata da una domanda di ricerca rispetto all'affermazione dei valori inclusivi da parte dell'istituto scolastico. In seguito, è iniziato un processo di valutazione che ha permesso di parlare dei possibili sviluppi dei risultati emersi, così da poter utilizzare gli outcome in un'ottica di miglioramento continuo.

L'impiego del questionario ha evidenziato un maggior rigore scientifico e una sistematicità del percorso. L'uso di metodi di indagine misti, attraverso una logica di connessione, ha consentito, comunque, di collegare le parti, di individuare le interdipendenze e riconoscere le relazioni (Mortari, 2007).

Il dipartimento per l'inclusione ha cercato di coinvolgere e far conoscere il questionario a più docenti e famiglie possibili, in modo tale, da raccogliere un numero maggiore di dati. Gli insegnanti, una volta raccolte le risposte, hanno discusso e affrontato gli argomenti emersi. I professori di sostegno hanno abbozzato azioni concrete per poter migliorare i punti di criticità e i mezzi necessari per promuovere il processo inclusivo dell'istituto. Alla fine, i risultati sono stati condivisi con il gruppo qualità della scuola e con il dirigente scolastico. Il monitoraggio verrà, in seguito, pubblicato e condiviso con le famiglie e i docenti. I partecipanti al questionario, una volta venuti a conoscenza dell'analisi dei risultati, verranno coinvolti nelle azioni di miglioramento. In particolar modo, verrà chiesto di riflettere collegialmente su come poter migliorare le criticità

emerse e il mantenimento e/o consolidamento dei punti di forza emersi nei due questionari.

Le fasi della ricerca possono essere così riassunte:

- Presentazione del progetto di ricerca al dipartimento per l'inclusione;
- Proposta delle domande da inserire nel questionario da parte del dipartimento;
- Presentazione questionario rivolto a docenti e famiglie;
- Somministrazione questionari;
- Raccolta dei questionari, analisi e interpretazioni dei risultati;
- Condivisione e diffusione dei risultati.

2.5 Questionario tratto dall'Index per l'inclusione

L'Index per l'inclusione è uno strumento internazionale volto alla valutazione della qualità e lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole e si basa su una visione della disabilità come una condizione che si caratterizza per una serie di ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento. La prospettiva inclusiva, quindi, consente di superare la condizione d'integrazione (Canevaro e Mandato, 2004). La disabilità appare come il prodotto di un contesto culturale o micro-culturale. Inoltre, all'interno dell'Index si sottolinea l'importanza di riconoscere in ogni alunno una risorsa per sviluppare la propria autonomia e la personalizzazione. A questo punto, il concetto di inclusione si riferisce a tutti gli studenti e non solo agli alunni che presentano difficoltà e/o deficit.

Dall'Index emerge l'importanza del confronto con gli altri che genera e apporta un miglioramento significativo nelle pratiche inclusive. Dal dialogo si possono evincere anche i punti di debolezza dell'istituzione scolastica e abbozzare dei piani di miglioramento. Attraverso questo strumento di valutazione, una scuola è in grado di

autovalutarsi identificando criticità ed errori, avendo così la possibilità di modificare le proprie pratiche.

L'Index si sviluppa su 3 dimensioni: politiche, culture e pratiche. Le politiche riguardano la progettazione e l'organizzazione degli interventi. Questa dimensione comprende quindi il funzionamento dei gruppi di lavoro, del collegio docenti e dell'accessibilità alla scuola.

Le pratiche invece riguardano i processi di apprendimento e di insegnamento presenti all'interno di un'istituzione scolastica. Le culture infine prevedono il coinvolgimento di tutta la società inclusi i genitori che sono indispensabili per un buon rapporto scuola-famiglia. La collaborazione scuola-famiglia è di fondamentale importanza per instaurare un rapporto di fiducia e costruire così una scuola inclusiva. La dimensione delle culture, perciò, include tutti gli aspetti che coinvolgono le relazioni tra le persone nella e per la scuola. Gli alunni, inoltre, sono delle risorse che consentono di sviluppare l'autonomia e la personalizzazione attraverso la creazione di una comunità in cui lo strumento principale è l'aiuto reciproco e non la competizione.

L'Index per l'inclusione è un mezzo utile per monitorare e valutare le pratiche inclusive all'interno del contesto scolastico. Lo strumento, perciò, lavora in un'ottica di miglioramento al fine di modificare anche la progettazione curricolare.

2.6 Partecipanti

I partecipanti al questionario sono stati: 129 genitori e 48 docenti. Dei 129 genitori, il 76% è di genere femminile, mentre, il 24% è di genere maschile.

Circa il 69% dei rispondenti al questionario delle famiglie ha un'età compresa tra i 41 e i 55 anni. Il 61,2% dei genitori ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado, mentre solo il 17% dei rispondenti dichiara di essere in possesso di una laurea magistrale.

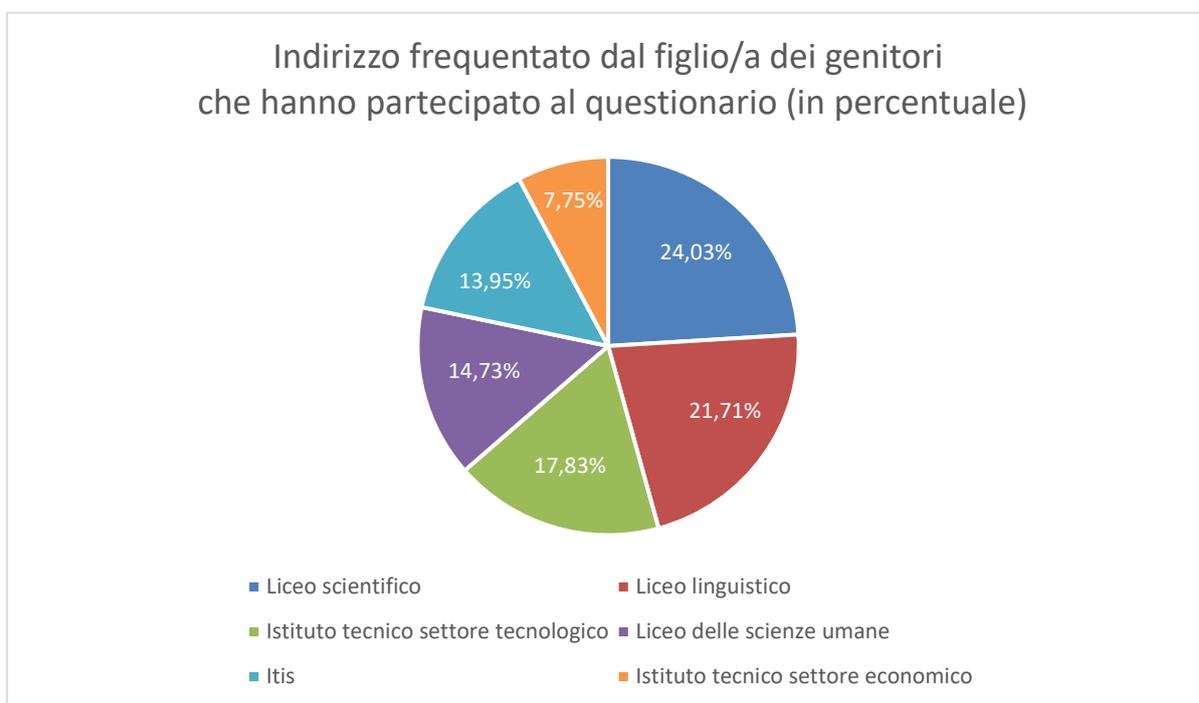


Figura 1. Indirizzo frequentato dal figlio/a dei genitori che hanno partecipato al questionario.

I due indirizzi dell'IIS "Primo Levi" maggiormente frequentati sono il liceo scientifico ed il liceo linguistico, mentre solo il 7,75% degli studenti frequenta l'istituto tecnico settore economico.

Il 72,9% dei docenti, invece, che hanno risposto al questionario è di genere femminile, mentre il restante 27,1% è di genere maschile.

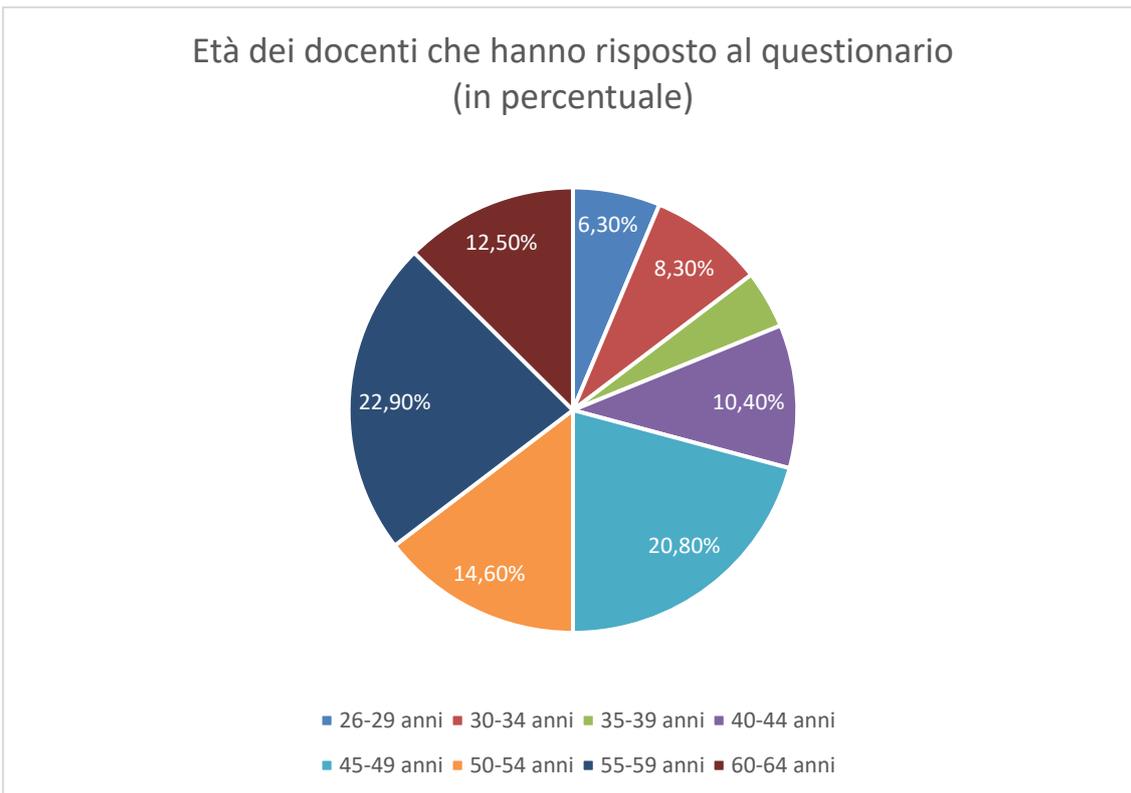


Figura 2. Età dei docenti che hanno risposto al questionario.

Come si evince dalla *Figura 2*, il 70,8% dei docenti ha un'età maggiore o uguale a 45 anni, mentre solo il 14,60% ha un'età inferiore a 35 anni.

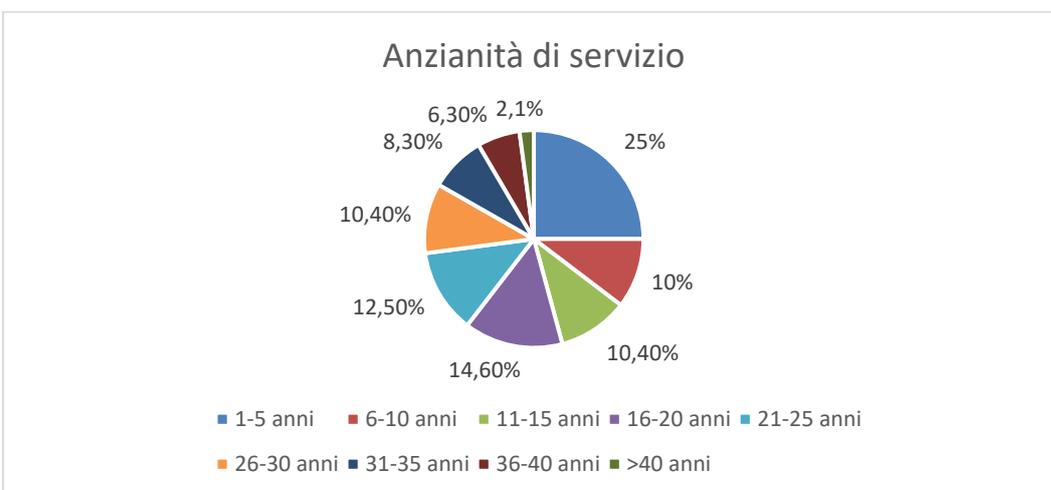


Figura 3. Anzianità di servizio

Per quanto riguarda l'anzianità di servizio, il 60,4% dei docenti dichiara di avere un'anzianità di servizio pari o inferiore a vent'anni; altresì, il 39,6% è insegnante da più di vent'anni (*Figura 3*).

Da quanti anni insegna all'IIS Primo Levi di Badia Polesine?
48 risposte

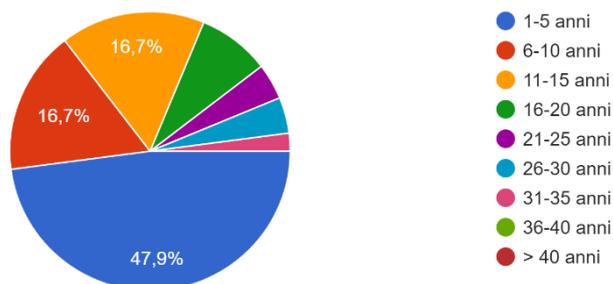


Figura 4. Anni di insegnamento all'IIS Primo Levi di Badia Polesine

L'81,3% dei rispondenti afferma di lavorare presso questa scuola da un minimo di un anno fino ad un massimo di 15 anni. All'interno dell'81,3%, il 47,9% degli insegnanti dichiara di insegnare al Primo Levi da meno di 6 anni (*Figura 4*).

Inoltre, il 68,8% dei docenti ha un contratto a tempo indeterminato, rispetto al 31,3% degli insegnanti che dichiara di avere un contratto a tempo determinato.

Il 79,2% dei docenti ha una laurea magistrale, mentre solo il 6,3% ha un titolo superiore (dottorato di ricerca). Tuttavia, il rimanente 14,5% degli insegnanti dichiara di avere un titolo inferiore alla laurea magistrale.

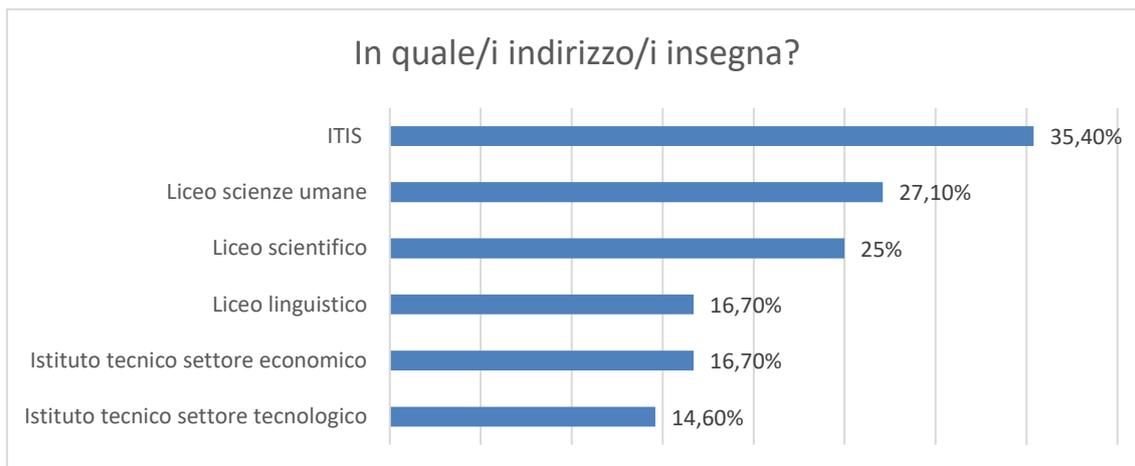


Figura 5. Indirizzi di studio dove insegnano i docenti

I docenti che hanno partecipato al questionario lavorano in diversi indirizzi di studio. Il 66,67% dei rispondenti insegna in un unico indirizzo, il 31,25% insegna in due indirizzi differenti, mentre, solo il 2,08% insegna in più di due indirizzi (Figura 5).

2.7 I risultati della ricerca

I questionari somministrati alle famiglie e ai docenti presentano entrambi due sezioni:

1. Informazioni socio-demografiche;
2. Domande relative ai valori inclusivi.

Il questionario per le famiglie mostra nella seconda sezione: 12 domande chiuse obbligatorie e 3 domande aperte facoltative. Mentre, il questionario somministrato ai docenti, nella seconda parte, è composto da: 20 domande chiuse e 4 domande aperte. I quesiti nel questionario docenti sono tutti obbligatori.

2.7.1 Risultati del questionario rivolto alle famiglie

Tabella 1

Questionario rivolto alle famiglie degli studenti dell'IIS Primo Levi

ITEM	MEDIA	DEVIAZIONE STANDARD
1. Suo/a figlio/a ha fiducia di poter trovare in lei un sostegno efficace alle sue necessità?	3,6	0,6346
2. Il bullismo viene contrastato in famiglia?	3,7	0,7159
3. Da parte sua c'è la consapevolezza che il bullismo, riguarda sia offese a livello verbale ed emotivo oltre che l'aggressione fisica?	3,9	0,3140
4. Se suo/a figlio/a si comporta male è giusto che si prendano adeguati provvedimenti disciplinari?	3,9	0,3537
5. È a conoscenza di cosa può fare per sostenere suo/a figlio/a nelle attività di studio a casa?	3,2	0,7783
6. È a conoscenza dell'esistenza di un piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)?	3,0	1,0418
7. Nella scuola sono previsti incontri regolari tra genitori e docenti?	3,0	0,8702
8. In questa scuola vengono attuate iniziative/progetti in collegamento con altre realtà (associazioni, cooperative, aziende...) del territorio?	2,8	0,8657

9. La famiglia viene tenuta in considerazione dall'istituto scolastico indipendentemente dalla cultura o collocazione sociale?	3,1	0,8198
10. Le preoccupazioni delle famiglie sono prese in seria considerazione dalla scuola?	2,9	0,8395
11. I genitori vengono coinvolti nelle decisioni che riguardano la scuola?	2,7	0,8416
12. L'organizzazione della scuola favorisce la partecipazione di tutti gli studenti?	3,2	0,7297

Dal test somministrato ai genitori dell'istituto IIS Primo Levi di Badia Polesine sono emersi i seguenti dati: tutti gli item proposti alle famiglie presentano dei valori medi compresi tra 2,7 (item 11) e 3,9 (item 3). Il questionario prevede delle risposte su una scala Likert con valori compresi tra 1 e 4. I valori medi, riferiti alle domande proposte, descrivono una situazione mediamente più che sufficiente.

La prima domanda del questionario chiede se il proprio figlio/a ha fiducia di trovare nel genitore un sostegno alle sue necessità. Con una media di 3,6, i genitori hanno dichiarato di essere un valido sostegno per i propri figli.

Gli item 2 e 3 riguardano il bullismo; questi quesiti presentano delle medie maggiori a 3,6. Dall'analisi dei dati aggregati, il 96,1% delle famiglie, dichiara di essere consapevole di cosa sia il bullismo e di contrastarlo attivamente a livello familiare. Gli item 4 e 5, riferiti al comportamento dei figli a scuola e alla modalità di sostegno nello studio a casa, presentano, a loro volta, dei punteggi alti, con una media superiore al 3. Il quinto quesito evidenzia dei valori particolarmente alti tesi a descrivere come le famiglie ritengano di essere in grado di sostenere i figli nelle attività didattiche. Tale punteggio risulta coerente con la percezione delle famiglie di essere un valido sostegno per i propri figli/e.

6. E' a conoscenza dell'esistenza di un piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)?

129 risposte

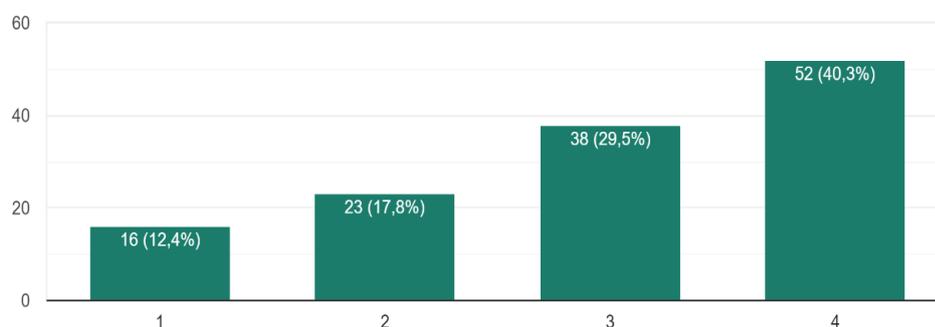


Figura 6. Distribuzione risposte item 6

Invece, l'item riferito alla conoscenza del PTOF (item 6), nonostante presenti una media di 3,0 mostra una deviazione standard di 1,04. Tale domanda presenta una maggiore variabilità di risposta da parte delle famiglie. Il 69,8% dei genitori dichiara di essere a conoscenza dell'esistenza del PTOF ma, al contempo, il 30,2% afferma di conoscere poco o per niente il piano triennale per l'offerta formativa.

Le domande inerenti alla collaborazione scuola-famiglia (item 7, 9, 10, 11) evidenziano delle medie inferiori rispetto agli item precedenti, che variano come punteggi tra 2,7 (item 11) e 3,1 (item 9). In questi item si nota, inoltre, una deviazione standard maggiore rispetto agli altri item. La deviazione standard in questi quesiti è sempre maggiore di 0,80. Nei quesiti relativi alla cooperazione scuola-famiglia (item 7, 9, 10, 11), una media di 44,37% famiglie dichiara di essere abbastanza soddisfatta della collaborazione scuola-famiglia. Mentre, quasi 1 un genitore su 3 afferma di partecipare poco o nulla nelle decisioni riguardanti l'istituzione scolastica. Da queste ultime domande si denota una lieve scissione tra il supporto della famiglia nei confronti dei ragazzi e la

collaborazione scuola-famiglia. Questi ultimi item, seppure con punteggi discreti, descrivono un'incrinatura nella percezione dell'alleanza educativa.

L'ultimo item indagato, riferito alla partecipazione di tutti gli studenti, presenta invece una media di 3,2 e una deviazione standard di 0,73. Il quesito riporta l'importanza di una partecipazione che coinvolga tutti gli attori che ruotano attorno al sistema scolastico al fine di un miglior processo inclusivo.

8. In questa scuola vengono attuate iniziative/progetti in collegamento con altre realtà (associazioni, cooperative, aziende...) del territorio?

129 risposte

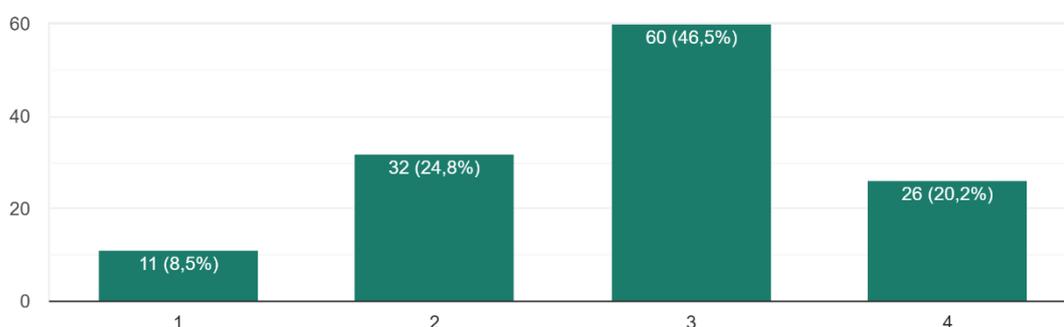


Figura 7. Item 8 questionario famiglie

Invece, risulta interessante l'analisi dell'item 8 in cui viene chiesto se la scuola attua progetti in relazione con altre realtà del territorio. I rispondenti al questionario, per questo item, presentano una media di 2,8 ed una deviazione standard di 0,87. Il punteggio descrive una discreta soddisfazione da parte delle famiglie nel ritenere che la scuola attui progetti in connessione con il territorio. Questo dato, tuttavia, sembra non essere coerente con le risposte date dai docenti alla domanda "Attua iniziative/progetti in collegamento con altre associazioni del territorio?".

4. Attua iniziative/progetti in collegamento con altre associazioni del territorio?

48 risposte

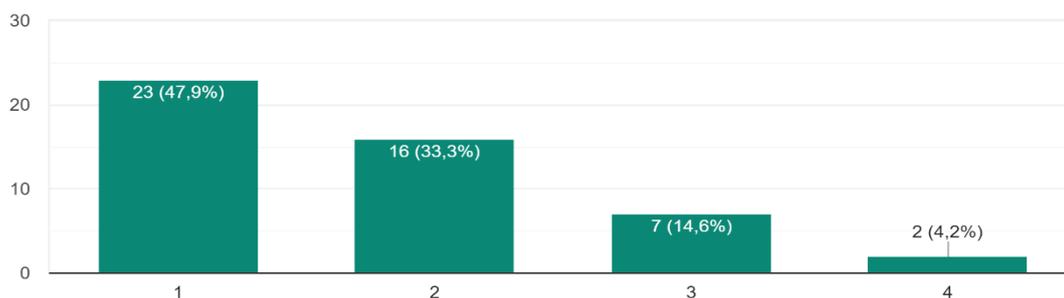


Figura 8. Item 4 questionario docenti

Il quarto quesito del questionario docenti presenta, infatti, una media di 1,8 e una deviazione standard di 0,87, descrivendo, quindi, una situazione di leggera insufficienza rispetto alla scala utilizzata. L'81,2% degli insegnanti riporta un punteggio uguale o inferiore a 2 alla domanda "Attua iniziative/progetti in collegamento con altre associazioni del territorio". Il 66,7% delle famiglie, invece, ritiene che la scuola attui iniziative/progetti in collegamento con il territorio.

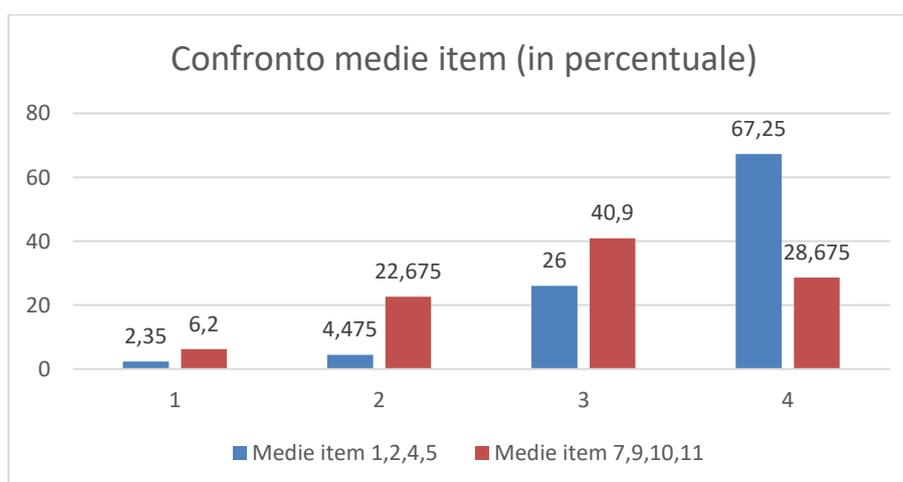


Figura 9. Confronto medie item

Negli item 1, 2, 4, 5, riferiti al coinvolgimento della famiglia nei confronti dei propri figli, in media, il 93,25% dei genitori dichiara di partecipare attivamente allo sviluppo della vita scolastica dei figli. Solo il 6,83% delle famiglie ha risposto con punteggi uguali o inferiori a 2. Significativa è la differenza di risposta tra i dati aggregati che indagano, da una parte la partecipazione della famiglia alla vita scolastica dei figli (item 1, 2, 4, 5) e dall'altra la collaborazione scuola-famiglia (item 7, 9, 10, 11). Seppur il 69,58% dei genitori è abbastanza o molto soddisfatto dell'alleanza scuola famiglia, il 28,87%, più di una persona su quattro, si ritiene poco o per niente appagata dalla cooperazione tra istituto e genitori (*Figura 9*).

Il questionario rivolto ai genitori si è concluso con la possibilità di rispondere a tre domande aperte. Gli ultimi quesiti hanno avuto lo scopo di indagare i punti di forza, le criticità e le azioni di miglioramento nella collaborazione e nella costruzione dell'alleanza educativa scuola-famiglia.

Alle domande aperte 13, 14, 15, hanno risposto rispettivamente 41, 43 e 37 genitori. I punti di forza che vengono citati più volte sono la disponibilità degli insegnanti ed il registro elettronico come mezzo di comunicazione efficace tra scuola e famiglia. Infatti, alcuni genitori affermano: "Disponibilità dei docenti nei colloqui, flessibilità di orari e modalità di contatto e comunicazioni chiare quotidiane e di facile accesso" e "Credo che l'istituzione del registro elettronico sia uno strumento efficace dove il genitore può rendersi subito conto dell'andamento del figlio. Così come tutte le comunicazioni scuola famiglia". I punti di debolezza emersi, invece, riguardano soprattutto la mancanza dei colloqui in presenza e di attività extra-didattiche. Un genitore afferma: "Il fatto che da alcuni anni siamo costretti a non essere a diretto contatto con i professori o comunque la didattica a distanza, le gite non fatte e la possibilità di non avere più rapporti con la

persona umana in generale ha penalizzato i ragazzi e creato una freddezza all'interno dell'ambito scolastico e non solo...". Come azioni di miglioramento rispetto alle criticità emerse, i genitori chiedono una maggiore collaborazione, più coinvolgimento e i colloqui in presenza.

Più nello specifico, nel quesito numero 13 "Secondo Lei, quali sono i punti di forza inerenti alla collaborazione scuola-famiglia?", le risposte possono essere suddivise in: creazione di rapporti interpersonali, mezzi e formazione.

I genitori hanno riportato quanto sia importante l'ascolto, il dialogo, la collaborazione, la fiducia e la trasparenza come caratteristiche del rapporto di collaborazione tra scuola e famiglia. Le famiglie hanno affermato come i colloqui, gli incontri e il registro elettronico siano strumenti efficaci nel promuovere la collaborazione. Alcuni genitori sostengono che gli incontri informativi contro il bullismo sono un punto di forza dell'istituto.

Invece, le criticità emerse, afferiscono ad aree tematiche quali: il covid, i colloqui, l'organizzazione dell'attività didattica e il rapporto con i docenti. Il covid-19 inevitabilmente è stato un punto di debolezza in quanto non ha permesso gli incontri in presenza e ha rallentato notevolmente alcune procedure legate alla frequenza didattica degli alunni. L'istituto "Primo Levi" di Badia Polesine ha effettuato, nell'anno scolastico 2021/2022 colloqui a distanza. I genitori, in merito agli incontri on-line, hanno riscontrato diversi problemi tecnici. Le famiglie lamentano i tempi troppo brevi dei colloqui e come la frequenza degli stessi non sia adeguata.

Le criticità maggiori sembrano essere legate all'organizzazione delle attività didattiche. Le famiglie, compatibilmente con l'evoluzione della pandemia, chiedono la possibilità che i propri figli partecipino alle uscite didattiche e ci siano maggiori attività

extra-didattiche. Altri richiedono, invece, che ci siano più valutazioni per lo studente in modo tale da avere una valutazione globale degli allievi ed una maggiore flessibilità nei programmi didattici.

Dalle criticità emergono anche delle difficoltà nel dialogo docenti-famiglie. I genitori lamentano di non avere possibilità di replica con i docenti senza aver paura di incorrere in ripercussioni sui figli. La valutazione da parte dei docenti non sempre risulta funzionale al percorso didattico, e, gli insegnanti non sempre sono raggiungibili attraverso le comunicazioni via posta elettronica.

Alcuni genitori hanno manifestato, inoltre, delle criticità anche nell'organizzazione delle supplenze e dei colloqui. Una famiglia afferma, infatti, "Difficoltà nella prenotazione dei colloqui (con alcuni professori ho parlato per la prima volta ad aprile, avendo prenotato a novembre perché non c'era disponibilità prima). Inoltre, per un genitore che lavora è complicato organizzarsi per fare un colloquio di 6 o 10 min a metà mattina, e tutti in giorni diversi. Sarebbe più comodo poter parlare con più professori lo stesso giorno, magari di pomeriggio (come i colloqui generali di un tempo). In questo aspetto credo che le esigenze delle famiglie non siano state prese minimamente in considerazione. Alcuni prof hanno avuto problemi di salute durante l'anno e non discuto assolutamente su questo, ma mi dispiace che i ragazzi abbiano avuto tantissime ore buche che sono state coperte solo in minima parte da supplenze della materia, pensavo che l'istituto potesse organizzarsi meglio e offrire maggiore supporto alla situazione". Invece, altri genitori hanno voluto sottolineare l'importanza degli stage e degli incontri formativi come ponte tra la scuola e il mondo del lavoro. Un genitore ha affermato: "Il fatto che i ragazzi non siano più a contatto con tante realtà, stage, incontri con persone

che possano dare una reale situazione di quello che dovranno affrontare fuori dall'ambito scolastico...".

Tuttavia, oltre le criticità, le famiglie hanno espresso anche delle idee di miglioramento per l'alleanza educativa scuola-famiglia. Tra le varie proposte ne emergono tre di fondamentale importanza:

- “presenza di psicologi, magari un incontro a settimana con i ragazzi, poi con i genitori, poi insieme per un sano confronto...”
- “Corsi di alfabetizzazione informatica per i genitori, mi riferisco in particolare alla gestione del cosiddetto “parental control””
- “Eccessivamente vincolanti sono le norme che riguardano entrare o uscite fuori orario, per una visita medica di mezz’ora a volte è necessario far perdere l’intera mattina quando basterebbe che la scuola fosse un po’ più flessibile eventualmente previa dimostrazione di una prenotazione in essere”.

Queste affermazioni possono essere considerate come spunti di riflessione in quanto fanno emergere, al contempo, sia delle criticità, ma anche delle possibili vie di miglioramento. La scuola potrebbe proporre dei momenti di formazione mirati nei confronti delle famiglie e approfondire su quali tematiche i genitori vogliano essere formati. La richiesta, inoltre, di avere uno psicologo all’interno della scuola, risulta essere una proposta interessante. L’istituto scolastico propone già alcuni interventi mirati contro il bullismo, ma, evidentemente le famiglie vorrebbero che fosse implementato questo servizio. Probabilmente la presenza di uno psicologo potrebbe favorire la creazione di percorsi *ad hoc* con famiglie, studenti e insegnanti.

L’ultima proposta di miglioramento analizzata riguarda l’organizzazione didattica delle entrate/uscite fuori orario. Questa considerazione potrebbe essere un’idea valida per

comprendere come la scuola possa essere più flessibile nella sua organizzazione in modo tale da agevolare tutti gli studenti a partecipare alle attività didattiche.

In conclusione, il questionario rivolto alle famiglie ha permesso di indagare concretamente i punti di forza e di debolezza nella collaborazione scuola-famiglia e comprendere come i genitori percepiscono l'alleanza educativa instaurata con l'istituzione scolastica.

2.7.2 Risultati del questionario rivolto ai docenti

Tabella 2

Questionario somministrato ai docenti dell'IIS Primo Levi, Badia Polesine.

ITEM	MEDIA	DEVIATIONE STANDARD
1. Prepara attività, materiali ed interventi adatti alle possibilità e competenze di ogni alunno/a?	3,0	0,77
2. Utilizza frequentemente materiali concreti, immagini, film, video, podcast, computer per facilitare la comprensione degli alunni/e?	3,2	0,79
3. Riesce a rimuovere con facilità gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica?	2,8	0,50
4. Attua iniziative/progetti in collegamento con altre associazioni del territorio?	1,8	0,86
5. Le sue proposte didattiche sono flessibili e si adeguano alle reali esigenze della classe?	3,4	0,61
6. Affronta le problematiche degli alunni/e al fine di evitare demotivazione ed abbandono?	3,3	0,78
7. È attento/a agli aspetti emozionali, oltre che a quelli cognitivi dell'apprendimento?	3,5	0,77
8. Contrasta gli episodi di bullismo?	3,7	0,58
9. Il linguaggio utilizzato nelle sue lezioni, scritto e orale, è accessibile a tutti gli alunni/e?	3,6	0,49
10. Il suo insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni/e?	3,4	0,58
11. Richiede il rispetto delle regole comuni da parte di tutti gli alunni/e secondo le loro capacità e competenze?	3,7	0,45

12. Le sue lezioni offrono occasione di collaborazione tra pari e in gruppo, oltre che attività individuali?	3,3	0,76
13. Accoglie positivamente tutti gli alunni/e, le famiglie e gli altri membri della comunità?	3,9	0,36
14. Gli alunni/e hanno fiducia di poter trovare in Lei, un sostegno efficace alle loro necessità?	3,4	0,61
15. Gli alunni/e si aiutano l'un l'altro/a: cercano e offrono aiuto ai compagni/e quando necessario?	2,9	0,65
16. Gli insegnanti interagiscono tra loro in modo rispettoso indipendentemente dal loro ruolo all'interno della scuola?	3,1	0,61
17. La collaborazione tra docenti può essere un modello per la collaborazione tra alunni/e?	3,2	0,77
18. L'inclusione è un obiettivo che orienta significativamente il piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)?	3,4	0,58
19. L'educazione inclusiva è oggetto di formazione specifica all'interno dell'istituto?	3,3	0,75
20. Quanto è importante costruire una comunità scolastica orientata al sostegno reciproco?	3,8	0,39

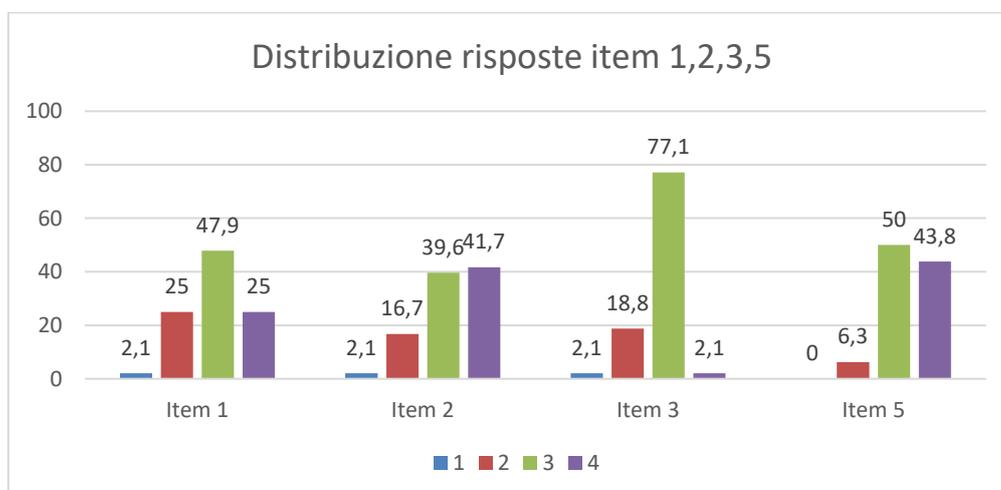


Figura 10. Distribuzione risposte item 1,2,3,5

Nel questionario somministrato ai docenti, nei primi 3 item e nel quinto, riguardanti i materiali utilizzati nelle attività didattiche e la rimozione agli ostacoli in ogni aspetto della vita scolastica, i punteggi medi sono compresi tra 2,8 e 3,4. Dall'analisi dei dati aggregati degli item 1, 2, 3, 5, ben l'81,8% degli insegnanti afferma di adottare una didattica flessibile e di essere in grado di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento (*Figura 10*).

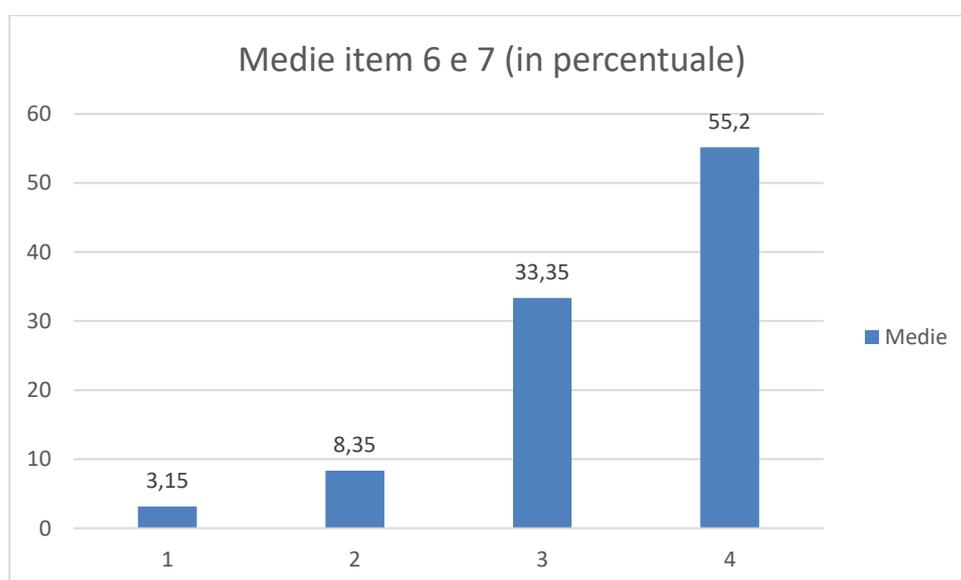


Figura 11. Medie item 6 e 7 (in percentuale)

Gli item 6 e 7, riferiti alle problematiche e agli aspetti emozionali degli alunni presentano dei punteggi più che buoni, avendo una media rispettivamente di 3,3 e 3,5. L'88,55% dei docenti dichiara di essere abbastanza e/o molto consapevole che l'insegnamento non riguarda solo l'apprendimento cognitivo dei contenuti, ma, che l'acquisizione di concetti nuovi si lega anche agli aspetti motivazionali ed emozionali degli studenti (*Figura 11*).

Gli item 9, 10 e 12, relativi più specificatamente all'attività didattica di ogni docente, presentano delle medie pari rispettivamente a 3,6, 3,4 e 3,3. Questi tre quesiti

sottolineano l'importanza di una personalizzazione della didattica e dell'influenza del lavoro in gruppo con l'obiettivo di favorire la partecipazione di tutti gli allievi alle attività didattiche.

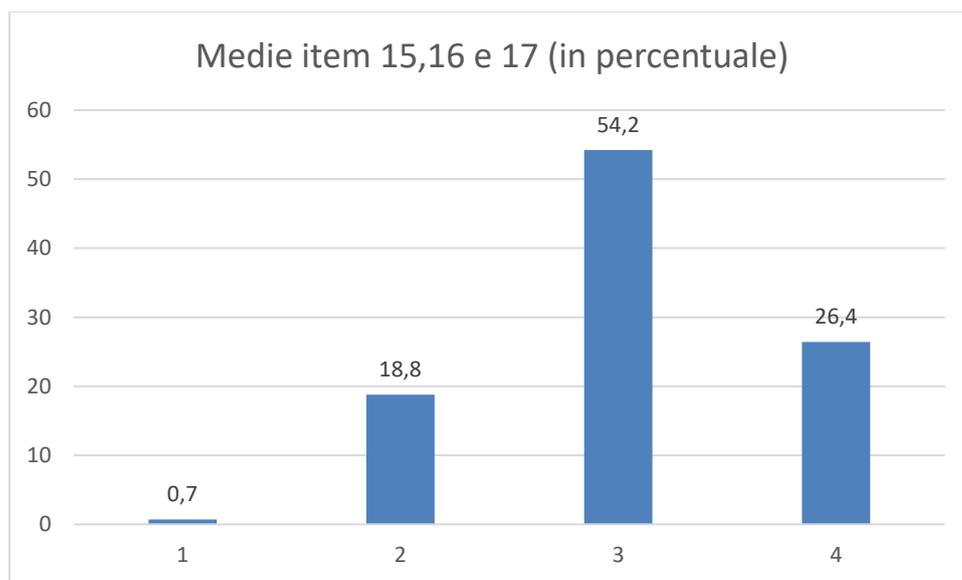


Figura 12. Medie item 15,16 e 17

Gli item dal 15 al 17 cercano di indagare i rapporti interpersonali tra docente-studente, insegnante-insegnante e ragazzo-raffitto. Dalle risposte a questi item si evidenziano delle medie buone, comprese tra 2,9 e 3,2. Nonostante gli item 15, 16 e 17 abbiano delle medie simili, si evidenzia una leggera varietà di voto. Nel quindicesimo quesito (Gli alunni/e si aiutano l'un l'altro/a: cercano e offrono aiuto ai compagni/e quando necessario?), il 25% degli insegnanti crede che gli studenti non si aiutino spesso, mentre, il 15% dichiara che gli studenti si aiutino reciprocamente quando necessario. Invece, sia per i quesiti 16 e 17, il 15% dei professori crede che i docenti non siano sempre un modello efficace di collaborazione. Però, nell'item 17, il 35,4% degli insegnanti dichiara che la

collaborazione tra insegnanti possa essere veramente un modello efficace per la collaborazione tra gli studenti. Dai dati aggregati, si può affermare, comunque, che l'80,6% degli insegnanti dichiara che nell'istituto ci sia una cura dei rapporti interpersonali, mentre, quasi un insegnante su 5 sostiene che le relazioni tra colleghi, docenti-alunni e studenti-studenti non siano tenute sufficientemente in considerazione (*Figura 12*).

L'undicesimo item presenta una media piuttosto alta, pari a 3,7. Tale quesito analizza l'importanza che i docenti ripongono nel rispetto delle regole comuni declinandole a tutti i ragazzi secondo le loro competenze e capacità. Anche la domanda 13 presenta un punteggio medio elevato, uguale a 3,9. L'item proposto sottolinea l'importanza di accogliere tutti gli studenti indipendentemente dalle difficoltà e/o dalle origini culturali, sociali ed economiche. Il quesito 19, invece, correlato all'aspetto formativo dell'istituto rispetto all'educazione partecipativa, riporta un valore medio di 3,3. Infatti, il 43,75% degli insegnanti che hanno risposto al questionario ritiene che la formazione sia molto importante per lo sviluppo del processo inclusivo.

Il 75% dei docenti, nel ventesimo quesito, ha espresso un voto pari a 4, a sostegno dell'importanza di essere parte di una comunità scolastica volta al sostegno reciproco. Il rimanente 25% dei docenti ha dato una votazione pari a 3.

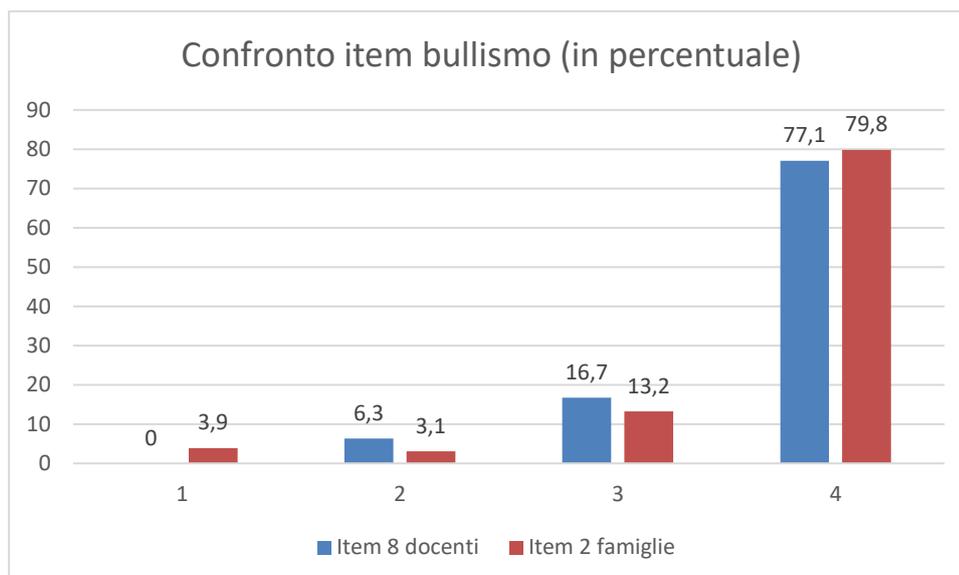


Figura 13. Confronto item bullismo

La domanda numero 8 del questionario dei docenti chiede all'insegnante se contrasta gli episodi di bullismo. A tale quesito, i punteggi degli insegnanti presentano una media pari a 3,7 su un massimo di 4. Tale domanda può essere associata al secondo item del questionario proposto alle famiglie. Sia gli insegnanti che le famiglie dichiarano l'importanza di contrastare i fenomeni di bullismo; infatti, le percentuali riferite ai punteggi 3 e 4 del confronto tra i due item si equivalgono e sono pari al 93% (*Figura 13*).

Un altro item del questionario docenti che può essere associato al questionario per le famiglie è l'item 14: "Gli alunni/e hanno fiducia di poter trovare in Lei, un sostegno efficace alle loro necessità?". Tale quesito è stato riproposto come prima domanda nel questionario per le famiglie. Nel questionario docenti tale item presenta una distribuzione che varia soprattutto tra 3 e 4 presentando una media di 3,4. Invece, per l'item 1 del questionario per le famiglie, si evidenzia comunque una distribuzione tra 3 e 4 con una media leggermente più elevata, pari a 3,6. Anche in questa analisi, entrambi i rispondenti hanno la percezione di essere un sostegno efficace alle necessità del figlio e/o studente.

Infine, l'item 18 del questionario docenti chiede quanta importanza viene data al processo inclusivo all'interno del piano triennale per l'offerta formativa. I docenti, con una media di 3,4, ritengono che l'azione partecipativa orienti il PTOF. Per quanto il processo inclusivo sia parte integrante del piano triennale per l'offerta formativa, dal questionario rivolto alle famiglie, invece, emerge come alcune di esse non siano al corrente dell'esistenza del PTOF.

Dopo le 20 domande strutturate rivolte agli insegnanti, sono state proposte anche 4 domande aperte obbligatorie inerenti ai punti di forza, le criticità, le azioni e i mezzi/strumenti di miglioramento riferiti allo svolgimento delle attività didattiche.

Secondo i docenti, un punto cardine delle attività didattiche sono le caratteristiche interpersonali riferite alla relazione tra insegnanti e alunni e l'utilizzo di diverse metodologie didattiche. Un docente, infatti, afferma "Tanta pazienza... ascolto... collegamento con l'attualità...aggiornamento continuo sulla didattica, anche digitale...osservazione giovanile sul mondo che cambia".

"Pretendere di organizzare troppe attività in classe rispetto al tempo a disposizione; alcune volte il ripasso prima delle prove è veloce", "Non riesco ad avere il tempo per i lavori di gruppo": questi sono alcuni dei punti critici emersi dal questionario che riguardano la mancanza di tempo e la prevalenza di attività individuali, piuttosto che di gruppo.

Come azioni di miglioramento si delinea la possibilità di una maggiore formazione nelle TIC e le competenze informatiche. Un insegnante afferma, infatti, "Migliorare le competenze tecnologiche per usufruire al meglio i materiali presenti nel web".

Dal questionario si evince, inoltre, che i docenti abbiano bisogno di più strumenti come “Microscopi per laboratorio. Materiale di base per microbiologia. Ripristinare la dotazione del materiale di consumo” ed anche la possibilità di utilizzare degli “Strumenti utili all’interattività multimediale”.

Più nello specifico, nei punti di forza delle attività didattiche degli insegnanti sono emersi diversi nuclei tematici: l’utilizzo di tecniche e metodologie specifiche all’interno delle attività didattiche, le caratteristiche personali e quelle interpersonali. All’interno delle attività didattiche, molti docenti dichiarano di utilizzare la LIM, le presentazioni power point, le mappe, gli schemi concettuali, gli appunti, l’utilizzo di materiali multimediali e il computer come mezzi che facilitano le lezioni. Oltre a ciò, gli insegnanti affermano di personalizzare la didattica in base alle esigenze della classe, di aggiornare i temi trattati in classe, utilizzare la metodologia del *cooperative learning* e lezioni dialogate con la presenza di attività di gruppo in modo tale da favorire lo stimolo alla conoscenza. Un docente riporta il punto forte della sua didattica: “Interessare gli studenti secondo la teoria di Manzoni dell’utile per scopo, il vero per soggetto e l’interessante per mezzo”.

Secondo l’insegnante, quindi, le attività didattiche devono avere una funzione morale e civile. Le lezioni devono basarsi sull’esperienza diretta degli studenti e devono esprimere la realtà umana attraverso un senso storico, sociale e psicologico. Gli altri punti di forza delle attività didattiche riguardano le caratteristiche personali ed interpersonali degli insegnanti. I docenti riconoscono l’importanza dell’empatia, della chiarezza espositiva, dell’ascolto, dell’osservazione, del coinvolgimento, della disponibilità e dell’accoglienza come caratteristiche personali che influenzano la didattica. Parallelamente anche le relazioni interpersonali sembrano orientare le lezioni. I docenti,

infatti, riportano che il dialogo, la collaborazione, la condivisione, il confronto, l'interazione con gli alunni e la cooperazione siano una condizione necessaria per favorire la partecipazione di tutti gli studenti all'apprendimento.

Anche i punti di criticità nel questionario docenti possono essere suddivisi in diverse aree tematiche quali: competenze e conoscenze, strumenti e tecnologie, tempo, attività e fattori non legati strettamente allo svolgimento dell'attività didattica.

Molti docenti riportano il fattore tempo come ostacolo alla realizzazione delle attività didattiche. Il tempo inteso sia come tempo della lezione, ma anche tempo come monte ore settimanale della disciplina.

Alcuni insegnanti riconoscono di non avere un buon rapporto con i mezzi digitali affermando anche “non amo i social media... subisco la digitalizzazione”. D'altra parte, invece, alcuni docenti denunciano una strumentazione poco efficace ed efficiente in relazione alle attività da svolgere, assieme ad uno scarso utilizzo dei libri digitali. Anche le attività proposte non sempre sono partecipative in quanto c'è la tendenza, anche causa covid, a lavorare individualmente piuttosto che in gruppo non riuscendo ad attuare nemmeno la tecnica del *cooperative learning*. Un'ulteriore criticità sembra essere la difficoltà di coinvolgimento dei ragazzi affiancata anche da una velocità delle lezioni che, a volte, non permette agli studenti di assimilare in maniera adeguata i contenuti proposti. Altri aspetti che influenzano le attività didattiche sono: “materia difficile di suo”, “essere troppo accomodante e accondiscendente”, “fatico a gestire classi molto numerose”, “dispersione scolastica” e “difficoltà a capire se vi sono debolezze per scarso studio o altro”. Queste affermazioni anche se non afferiscono strettamente all'attività didattica influenzano, comunque, lo svolgimento delle lezioni e l'apprendimento.

Da questi punti di debolezza presenti nelle attività didattiche, i docenti hanno proposto anche eventuali modalità per migliorare lo svolgimento delle lezioni. Gli insegnanti credono che le attività cooperative, una maggior frequenza del laboratorio, l'organizzazione di compiti specifici per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, l'attuazione di strategie che possano coinvolgere la classe intera indipendentemente dalle difficoltà e la conciliazione della personalizzazione delle attività per i diversi stili di apprendimento possano contribuire attivamente al processo di miglioramento delle attività didattiche. Un altro aspetto di miglioramento sono i mezzi da utilizzare durante le lezioni come: utilizzo di mezzi informatici, maggior utilizzo delle TIC, uso di materiali multimediali e piattaforme on-line.

Ancora una volta emerge l'importanza delle relazioni interpersonali come la collaborazione tra compagni di classe, ma anche il coinvolgimento delle famiglie nel percorso scolastico. I docenti, inoltre, chiedono una formazione maggiore sulle competenze informatiche, su una strutturazione delle verifiche e sull'utilizzo degli strumenti digitali. Dal questionario è emersa l'importanza di una "scuola aperta al pomeriggio per colmare eventuali problemi con corsi interattivi aggiuntivi". Anche gli spazi e i tempi risultano essere un aspetto che può essere migliorato come la disponibilità e l'apertura degli spazi e un aumento delle unità orarie delle lezioni.

I docenti affermano di avere bisogno di ricevere maggiore collaborazione e confronto con i colleghi in un'ottica multidisciplinare e interdisciplinare. "Sicuramente un aiuto psicologico costante, per avere mezzi adeguati a captare i disagi che presentano i giovani d'oggi e per poterli aiutare. Servirebbe uno psicologo d'istituto nell'organico". Questa affermazione è coerente con le richieste pervenute dai genitori. Sembra che lo psicologo possa essere una figura che medi le varie relazioni interpersonali presenti

all'interno della scuola senza fermarsi unicamente alle problematiche degli alunni, ma curando anche le interazioni tra studenti e docenti, e, studenti e famiglie. Per i docenti, la formazione, con corsi specifici, una maggiore conoscenza sulla psicologia dei ragazzi e corsi di aggiornamento che forniscano strategie didattiche innovative da poter utilizzare in classe possono influire attivamente sul processo partecipativo. Gli strumenti e i mezzi che incidono sul miglioramento delle attività didattiche, secondo i docenti, sono un maggior supporto per alunni in difficoltà linguistica, utilizzo della LIM, tablet, pc, monitor interattivi, robot, microscopi per laboratorio, materiali di base per microbiologia, tavolette grafiche per tutti gli allievi, una lavagna con gessi colorati, laboratorio linguistico e una connessione internet potenziata.

I risultati emersi dal questionario evidenziano a livello quantitativo una situazione, nel complesso, collaborativa e partecipativa. Tuttavia, grazie all'analisi qualitativa delle ultime domande del questionario, è stato possibile approfondire i punti di forza, debolezza e le possibili azioni di miglioramento necessarie per attuare una didattica veramente inclusiva.

Conclusioni

Dalla ricerca esplorativa è emerso come l'istituto IIS Primo Levi di Badia Polesine ricerchi attivamente la collaborazione delle famiglie. I genitori sono consapevoli di affermare valori inclusivi nei confronti dei propri figli. Dall'altra parte, le famiglie dichiarano di voler avere maggior voce nella collaborazione e nella compartecipazione all'alleanza educativa. Dal questionario dei genitori sono affiorate, anche, diverse criticità come: la mancata flessibilità dei colloqui on-line e l'opportunità di dialogo e incontro con i docenti. Le famiglie chiedono, inoltre, un collegamento maggiore tra la scuola e le attività presenti sul territorio come stage e attività di PCTO. Però, oltre alle difficoltà, sono stati proposti anche diversi strumenti e mezzi per poter migliorare l'alleanza educativa. I genitori, infatti, vorrebbero una maggiore flessibilità nell'organizzare i colloqui e le entrate e uscite fuori orario e degli incontri con psicologi per rafforzare i rapporti interpersonali sia con i figli, sia tra studenti-docenti.

Dall'altra parte, i docenti dichiarano di attuare una didattica flessibile che si modella alle reali esigenze della classe. Diverse sono le metodologie citate dagli insegnanti come punti di forza delle lezioni: il *cooperative learning*, le attività di gruppo, la motivazione e gli aspetti emotivi correlati alla didattica.

Inoltre, i professori vorrebbero delle strumentazioni più efficaci che aiutino la didattica e maggiori mezzi informatici che coadiuvino lo svolgimento delle lezioni. I docenti richiedono una formazione specifica su tematiche come: le prove di valutazione per alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e sulle caratteristiche psicologiche correlate all'adolescenza, la neuropsichiatria infantile e le diverse metodologie didattiche.

Le risposte chiuse dei due questionari hanno permesso di delineare una panoramica generale dello stato del processo inclusivo dell'istituto. Al contempo, le domande aperte hanno raccolto le esigenze individuali delle famiglie e degli insegnanti. Gli ultimi quesiti proposti hanno consentito di catturare anche gli aspetti e le necessità personali sia dei docenti, sia delle famiglie e hanno colto quali sono i punti di forza, di criticità e di miglioramento attuabili per sviluppare il processo partecipativo.

In seguito, si è deciso di analizzare all'interno del dipartimento per l'inclusione, promotore dell'indagine esplorativa, i risultati emersi. Una volta discussi, i docenti di sostegno hanno proposto possibili azioni di miglioramento. Dalla riunione si sono manifestate anche delle criticità dell'indagine come il non aver coinvolto gli studenti nel monitoraggio e una bassa percentuale di docenti che hanno partecipato al questionario. Successivamente, i risultati sono stati inoltrati al gruppo della qualità che li inserirà nei rapporti redatti dalla scuola. Gli esiti verranno condivisi con tutti gli insegnanti e le famiglie prima dell'inizio del prossimo anno scolastico per comprendere quali possano essere le azioni di miglioramento attuabili. Dai dati, infatti, sono emerse delle priorità di cambiamento come: una maggiore flessibilità organizzativa da parte della scuola, la possibilità di colloqui in presenza tra genitori e docenti, più attività extra-didattiche in relazione con il territorio, la possibilità di far conoscere il piano dell'offerta formativa a più genitori, l'opportunità che la scuola abbia mezzi e strumenti efficaci per l'attuazione delle attività didattiche e la creazione di una forte e salda collaborazione scuola-famiglia.

L'istituto "Primo Levi" si afferma, comunque, un contesto dinamico e aperto ad accogliere le esigenze di docenti e famiglie. La scuola, per attuare un processo inclusivo, deve godere della fiducia degli attori coinvolti: docenti, famiglie, studenti e territorio. Instaurare reti relazionali, organizzative e comunicative si basa su un'idea innovativa di

scuola che si apre al territorio e alle famiglie come impresa dedita alla formazione, all'istruzione e al cambiamento culturale. L'istituzione scolastica deve avvalersi della stretta interdipendenza e collaborazione tra scuola, famiglia e docenti per costruire percorsi personalizzati e valorizzanti per gli studenti. L'istituto, perciò, non deve basarsi unicamente sul lavoro dei docenti, ma deve essere in grado di creare una solida collaborazione con i genitori e ascoltare la voce delle famiglie affinché si crei una partecipazione responsabile dei singoli attori per lo sviluppo democratico e partecipativo di una comunità educante.

Bibliografia

Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41–56. Retrieved from: http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html

Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Palumbo, C., Zollo, I., & Sibilio, M. (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 5(2), 59-68.

Ainscow M., Booth T. e Dyson A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*, London, Routledge.

Amnesty International (2018), *Rapporto 2017- 2018. La situazione dei diritti umani nel mondo*, Modena, Infinito edizione.

Armone A., Visocchi, R. (2006): *Lo stato giuridico dei docenti*. Roma: Carocci Faber.

Auriemma S. (2010): *Repertorio 2018. Dizionario normativo della scuola*. Napoli: Tecnodid.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Biggeri M., Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), pp. 373-395.

Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. 1986, Bologna, il Mulino.

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379.

Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

Canevaro A., & Mandato M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*. Roma: Monolite.

Capperucci, D., Ciucci E., Baroncelli, A., (2018). *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*. Firenze University press.

Chiappetta Cajola L. C. & Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.

Cibinel E. (2017), «*Tutta un'altra storia*» fa tappa a Reggio Emilia, <http://secondowelfare.it/povert-inclusione/tutta-unaltra-storia-a-reggioemilia.html> (consultato il 10 maggio 2022).

Ciucci E., Baroncelli A., Toselli M., Denham S.A. (2018). Personal and Professional Emotional Characteristics of Early Childhood Teachers and Their Proneness to Communicate with Parents and Colleagues about Children's Emotions. *Child Youth Care Forum*, n. 47, pp. 303-316.

Cottini L. (2017a). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.

Creswell J.V., Plano Clark V.L., (2011). "Designing and Conducting Mixed Methods Research", Sage publication inc., Thousand Oaks, California, U.S.A.

D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento, Erickson.

Da Milano C. (2008), *Cultura e integrazione sociale: alcune riflessioni critiche*, «Economia della cultura», vol. 2, pp. 219-224.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 - *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare* (nuova edizione). Roma-Bari: Laterza.

El Nokali N.E., Bachman H.J., Votruba-Drzai E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, n. 81, pp. 988-1005.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17–32.

Friend M., Cook L. (2003). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. New York: Allyn&Bacon.

Gardner H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli.

Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Gelati M. (2012). Alla ricerca delle tracce disattese. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.

Ghedini E. (2013). Challenges and opportunities for inclusive education: The co-teaching practice, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I, 1, pp. 115-132.

Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI (11), pp. 157-175.

Gould S.J., Vrba E.S. (1982). Exaptation — a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8, pp. 4-15.

Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano, Aras Edizioni.

Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.

Ianes D., Cramerotti S. (eds.), (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.

Ianes D. e Cramerotti S. (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento, Erickson.

Johnson D., Johnson R.T., Holubec E. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.

Kohan W. O., Santi M., Wozniak J. (2016). *Philosophy for Teachers: Between Ignorance, Invention and Improvisation*. In M.R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge.

Larocca F., (2001), "Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità", Franco Angeli, Milano.

Legge 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori.

Medeghini R. (a cura di) (2015), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson.

Medeghini R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson.

Miller, E. M., & McCoy, L. (2000). Teacher Attitudes Towards Inclusion. Document resume, 66.

MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Nocera, S., Tagliani, N., (2015). *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla “buona scuola”*. Milano. Key editore.

Nota 4 Agosto 2009 - *Linee Guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.

Nussbaum M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge, The Belknap press.

OECD-CERI (1998). *Making the Curriculum Work*. Parigi: OECD.

OECD-CERI (1994). *Quality in Teaching*. Parigi: OECD.

Oliver M. (1990). *Politics of disablement*, Basingstoke, UK, Macmillan.

Owen M.T., Ware A.M., Barfoot B. (2000). Caregiver-Mother Partnership Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 15, pp. 413–428.

Pavone M. (2014) *L’inclusione educativa*, Milano, Mondadori.

Pavone, M., (2012). *Inserimento, Integrazione, Inclusione*, in Luigi d'Alonzo, Roberta Caldin, "Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale", vol. 1, Liguori.

Pirchio S., Tritrini C., Passiatore Y., Taeschner T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, n. 7, pp. 145-155.

Powell D.R., San Juan R.R., Son S., File N. (2010): Parent-School Relationships and Children's Academic and Social Outcomes in Public School Pre-Kindergarten. *Journal of School Psychology*, n. 48, pp. 269-292.

Rivoltella, P.C. & Rossi, P.G. (eds) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.

Rose D.H., Meyer A. (2007). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. *Educational Technology Research and Development*, 55, 521-525.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.

Saarni C. (1999): *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.

Sacks O. (1989). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi.

Santi M. (2016). Education as Jazz: A Framework to Escape the Monologue of Teaching and Learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. New Castle: Cambridge Scholar Publishing.

Santi M., Zorzi E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10, pp. 351-361.

Santi M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 2, pp. 103-113.

Santi M. (2014a). Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso "speciale" per una sfida possibile. In L. d'Alonzo (ed.), *Ontologia Special Education*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Santi M. (2014b). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, pp. 191-210.

Santi M., Di Masi D. (2014). *Pedagogies to Develop Children's Agency in School*. In C. Sarojini Hart, M. Biggeri, B. Babic, *Agency and Participation in Childhood and Youth. International Application of the Capability Approach in Schools and Beyond* (pp.123-144). London: Bloomsbury.

Scabini E., Iafrate R. (2003): *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: il Mulino.

Scabini E., Cigoli V. (2000): *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Sen A.K. (2006). *What do we want from a theory of justice*, «The Journal of Philosophy», vol. 103, n. 5, pp. 215-238.

Tambasco G., Ciucci E., Baroncelli A. (2015): *Insegnanti e alunni a scuola di emozioni*. *Psicologia e Scuola*, n. 41, pp. 51-57.

Tomlinson C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). *Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities*. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.

UNESCO (2000). *The right education. Towards education for all through out life*. World education report. Paris: UNESCO.

Woodcock, S., Hemmings, B. & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 1.

Zorzi E., Santi M. (2016). Teacher as improviser: A jazz perspective for reciprocal learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as jazz. Interdisciplinary sketches on a new metaphor* (pp. 177-203). New Castle: Cambridge Scholars Publishing.