



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**La voce dei genitori di bambini con disturbo  
dello spettro dell'autismo:  
uno studio qualitativo sulla soddisfazione scolastica**

Relatore  
Lea Ferrari

Laureando/a  
Maria Elena Montagna

Matricola: 1202290

Anno accademico: 2022/2023



*A chi mi ricorda sempre che  
"l'essenziale è invisibile agli occhi"*

*(Antoine De Saint-Exupery)*



# INDICE

INTRODUZIONE .....	1
Capitolo 1. Il disturbo dello spettro dell'autismo .....	3
1.1 Autism spectrum disorder .....	3
1.1.1. Cenni storici .....	3
1.1.2 Principali caratteristiche .....	4
1.2 Le classificazioni internazionali .....	7
1.2.1 Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (DSM) .....	8
1.2.2 International Classification of Diseases (ICD) .....	11
1.3 I metodi.....	13
1.3.1 Metodo ABA.....	13
1.3.2 Programma TEACCH .....	17
1.3.3 Modello Denver .....	18
Capitolo 2. Il punto di vista dei genitori .....	20
2.1 Il genitore di un bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo .....	20
2.1.1 Essere genitore .....	20
2.1.2 Lo stress genitoriale e il coping.....	24
2.1.3 Essere genitore di un bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo .....	26
2.1.4 Lo stress dei genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo .....	29
2.1.5 Come supportare i genitori.....	33
2.2 La scuola come ambiente inclusivo .....	34
2.2.1 La scuola italiana: breve excursus storico .....	35
2.2.2 Il concetto di inclusione .....	36
2.2.3 Bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo a scuola .....	39
2.3 Il punto di vista dei genitori sull'esperienza scolastica: rassegna delle ricerche .....	42
2.3.1 Le ricerche sui genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo.....	42
2.3.2 Le ricerche sui genitori di bambini con disabilità in generale .....	49
2.3.3 Studi di comparazione con genitori di bambini con altre disabilità .....	53
Capitolo 3 . Disegno di ricerca.....	56
3.1 La ricerca.....	56

3.2 Le ipotesi di ricerca .....	57
3.3 Lo strumento .....	58
3.4 Procedura di raccolta dei dati .....	62
3.5 Partecipanti .....	62
3.5.1 I genitori .....	62
3.5.2 I figli .....	65
3.6 Analisi dei dati .....	68
3.6.1 Analisi quantitativa .....	68
3.6.2 Analisi delle ipotesi .....	78
3.6.3 Analisi qualitativa .....	82
3.7 Discussione dei risultati .....	86
3.8 Limiti della ricerca .....	93
3.9 Prospettive future .....	93
3.10 Suggerimenti per l'intervento .....	94
3.10.1 La formazione degli insegnanti .....	95
3.10.2 I compagni e il piccolo gruppo .....	97
3.10.3 Collaborazione scuola-famiglia .....	98
3.10.4 Le strategie didattiche .....	99
CONCLUSIONE .....	102
BIBLIOGRAFIA .....	104
ALLEGATI .....	115

# INTRODUZIONE

Questo lavoro di tesi nasce da uno specifico interesse a comprendere, e quindi <<dare voce>> a una specifica categoria che partecipa alla vita scolastica, ovvero i genitori. Esperienze personali svolte a scuola e in contesti informali hanno, inoltre, fatto nascere in me il desiderio di comprendere e quindi aprire un canale di comunicazione con i bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo; i genitori di questi bambini vivono una situazione familiare e sociale diversa da quella di molte famiglie con bambini neurotipici, contraddistinta da smarrimento, senso di colpa e di inadeguatezza (Marrone, 2015). Uno dei ruoli della scuola e degli insegnanti è quello di ascoltare il loro punto di vista, unitamente ai loro bisogni e necessità, per costruire un intervento educativo che possa risultare funzionale e coinvolgere contestualmente gli ambienti scolastici e familiari.

Tra i desideri che emergono dai genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo vi è l'inclusione del proprio figlio, riconoscendo la normalità nel rispetto della sua diversità, affinché possa poi venire coinvolto nella vita quotidiana (Vio, 2010). La scuola, all'interno di questo processo di inclusione, ha un ruolo primario, essendo il secondo ambiente tendenzialmente più frequentato dai bambini, dopo la famiglia. Inoltre, la scuola inclusiva, in quanto ambiente sociale, permette il contatto con i pari, tramite il quale si può approfondire e potenziare la socializzazione di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, i quali apprendono grazie all'imitazione e all'osservazione dei compagni neurotipici (Adrien & Barthelemy, 2017).

Questo studio, quindi, mira ad aumentare la consapevolezza in relazione alle richieste e aspettative di queste famiglie nei confronti della scuola, così che possa essere uno spunto per gli insegnanti ad ampliare il proprio sguardo e proporre azioni educative inclusive e più consapevoli. Dopo una revisione della letteratura, perciò, è stato svolto un lavoro di ricerca che mirasse a comprendere la soddisfazione scolastica dei genitori di bambini con disturbo dello spettro dell'autismo in ambito italiano. La ricerca, esposta nei capitoli che seguono, ha coinvolto un gruppo di genitori italiani di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo frequentanti la scuola primaria. Attraverso lo

strumento utilizzato, il questionario, si vuole indagare la soddisfazione scolastica del *target* in oggetto e quanto la percezione dell'esperienza scolastica del figlio incida negativamente o positivamente sui genitori. Nello specifico, si è cercato di comprendere come possano incidervi le caratteristiche anagrafiche del figlio e del genitore rispetto al rapporto con gli insegnanti e, infine, come la percezione della qualità dell'esperienza scolastica del figlio determini una maggiore o minore soddisfazione nei genitori.

Nel primo capitolo, sulla base della letteratura nazionale e internazionale, verrà data una definizione di disturbo dello spettro dell'autismo, illustrando gli attuali sistemi di classificazione con relative definizioni e caratteristiche del disturbo. Inoltre, verranno proposti alcuni metodi educativi attualmente riconosciuti e utilizzati con bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo.

Nel secondo capitolo verrà descritta la condizione del genitore di un bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo, individuandone le caratteristiche principali e lo stress percepito. Verrà poi proposta una rassegna sul concetto di scuola inclusiva in Italia e come l'esperienza scolastica di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo si declini. Si terminerà con una rassegna degli studi trovati in letteratura in relazione alle esperienze scolastiche dei genitori del *target* di riferimento e alla loro soddisfazione in merito.

Il terzo capitolo si focalizzerà sulla ricerca svolta, nella quale verranno descritte le ipotesi di ricerca, i partecipanti ad essa, gli strumenti utilizzati e le modalità di somministrazione e analisi dei dati raccolti. Successivamente si discuteranno i risultati, indicando inoltre i limiti della ricerca e le prospettive future di questo studio. Infine, un ultimo paragrafo verrà dedicato alla proposta di alcuni suggerimenti per l'intervento destinati agli insegnanti di scuola primaria, suggerimenti emersi alla luce dei risultati della ricerca, con lo scopo di incentivare un'educazione efficace, che tenga conto del punto di vista dei genitori.

Attraverso questa ricerca, la speranza è quella di <<dare voce>> ai genitori di una categoria che tutt'oggi incontra difficoltà di inclusione a scuola; potrà essere un punto di partenza per gli insegnanti che, a scuola, incontrano e incontreranno bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo.



# Capitolo 1. Il disturbo dello spettro dell'autismo

Si propone, in questo capitolo, una breve ma mirata esposizione sul concetto di disturbo dello spettro dell'autismo, che fornisca alcuni cenni storici sulla sua scoperta e conseguente evoluzione gnoseologica. Verrà successivamente fornita una breve descrizione delle caratteristiche principali del disturbo. Si prenderanno poi in esame i diversi sistemi di classificazione: il *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* e l'*International Classification of Diseases*. Infine, verranno esposti i principali metodi tutt'ora utilizzati e riconosciuti a livello scientifico per supportare ed educare bambini, ragazzi e adulti con il disturbo dello spettro dell'autismo.

## 1.1 Autism Spectrum Disorder

Il termine <<autismo>> deriva dal greco <<autòs>>, ovvero <<se stesso>>, a indicare una tendenza all'isolamento, a rimanere con se stessi. Come indica il manuale DSM-5-TR (APA, 2023), si tratta di un vero e proprio spettro di disturbi dello sviluppo neurologico, le cui principali caratteristiche possono essere sintetizzate come segue: relazioni sociali compromesse, deficit comunicativi, inusuali e stereotipati comportamenti, frequenti disabilità intellettive. I primi sintomi appaiono già nella prima infanzia e tendono a influenzare il funzionamento personale e sociale. Non è stata registrata dalle ricerche una prevalenza etnica o geografica (Ministero della Salute, 2015). Recenti studi hanno rilevato come la frequenza registrata sia quattro volte superiore nei maschi rispetto alle femmine, ma le cause di tali disturbi rimangono tutt'ora sconosciute.

### 1.1.1. Cenni storici

Il primo a utilizzare il termine <<autistico>> fu lo psichiatra Eugen Bleuler che, nel 1911, descrisse gli adulti che manifestano malattie mentali con perdita di contatto dalla realtà (Cottini, 2002).

Successivamente, a introdurre il concetto di autismo applicato ai bambini fu lo psichiatra Leo Kanner che, nel 1943, utilizzò il termine per descrivere undici casi di psicosi infantile che mostravano le stesse caratteristiche. Ciò che Kanner mise in luce fu l'incapacità in questi bambini di relazionarsi con l'ambiente nel modo tipico della loro età, che tendevano inoltre a non mostrare di aver recepito i segnali dall'ambiente o dalle persone esterne, finendo per isolarsi. Inoltre, Kanner fece una descrizione anche dei genitori di tali bambini, definiti come freddi, addirittura eccessivamente intellettuali, ritenendoli la causa dell'isolamento dei loro stessi figli; oggi è stata superata questa concezione grazie a numerosi studi scientifici che hanno messo in luce come le cause non siano riconducibili alle modalità di cura messe in atto dai genitori (p.8).

Nel 1944, in maniera quasi parallela a Kanner, il pediatra Hans Asperger fece una descrizione di diversi casi di bambini affetti da, così da lui definita, <<psicopatia autistica>>, rifacendosi sia a bambini con danni organici importanti sia a casi con capacità quasi nella norma e con linguaggio sviluppato (p.8).

Lo psichiatra Michael Rutter, nel 1978, definisce l'insorgenza di <<autismo>> a fronte di specifici parametri: l'insorgenza prima dei due anni e mezzo, l'evitamento delle altre persone a livello corporeo, visivo e uditivo, linguaggio assente oppure con ecolalia e inversione pronomiale, stereotipie motorie numerose e la necessità di un ambiente strutturato e rigido (p.9).

La definizione di Kanner, comunque, rimase nei decenni successivi per arrivare fino ad oggi, fungendo da base per la classificazione realizzata nel Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM) e nella Classificazione internazionale delle malattie (ICD) di cui si tratterà nel paragrafo 1.2.

### *1.1.2 Principali caratteristiche*

Le manifestazioni del disturbo dello spettro dell'autismo possono essere diverse e colpire il soggetto con livelli di gravità differenti tra loro (Cottini & Vivanti, 2016). Ciò nonostante, è possibile individuare le principali caratteristiche cliniche, che si possono riassumere in quattro categorie: deficit comunicativo, deficit sociale, deficit di <<immaginazione>> e altre manifestazioni (p.27).

Per deficit comunicativo si intende una situazione molto eterogenea, che varia da individuo a individuo, e racchiude sia i bambini che non parlano (non verbali), che quelli che parlano poco o coloro che parlano <<troppo>>. Le ricerche più recenti hanno messo in luce che, oggi, il 70% dei bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo riesce a sviluppare nel tempo una forma di espressione verbale, percentuale che negli anni si è alzata probabilmente perché frutto dei progressi nella diagnosi e negli interventi precoci (Amaral, Dawson & Geschwind, 2011). Nonostante ciò, anche i bambini con una buona proprietà di linguaggio verbale mostrano difficoltà nell'area della pragmatica della comunicazione, cioè nell'utilizzo del linguaggio nel contesto e nell'interazione sociale, manifestando un deficit. Tra le anomalie più riscontrate a livello del linguaggio vi sono l'inversione pronominale (ovvero l'utilizzo della seconda o terza persona al posto della prima), l'ecolalia (la ripetizione letterale di frasi o parole già sentite) e l'uso idiosincratico di parole e frasi (ovvero l'utilizzo delle stesse in maniera non convenzionale (Cottini et al., 2016). Il deficit della dimensione della comunicazione si estende, inoltre, anche alla comunicazione non verbale: ciò significa che non viene sviluppata una modalità compensatoria del linguaggio, come ad esempio la gestualità. Si registrano difficoltà, in alcuni bambini, anche in relazione alla comunicazione ricettiva, ovvero nella comprensione delle parole altrui: alcuni casi non riescono a comprendere nulla di ciò che gli viene detto, mentre altri colgono il significato di specifiche parole. In generale, anche quando l'area del linguaggio risulta meno deficitaria, si evidenziano difficoltà nel cogliere il linguaggio figurato e non letterale (metafore, espressioni da interpretare, etc) e gli aspetti non verbali della comunicazione, come i gesti, le espressioni facciali, il linguaggio del corpo e la prosodia del parlare (p.28).

Il deficit sociale, invece, corrisponde alla difficoltà nell'attenzione verso gli stimoli sociali, unitamente all'incapacità di leggere il comportamento sociale altrui. Le anomalie individuate in quest'area riflettono le difficoltà che emergono a livello comunicativo: infatti i due deficit, nel DSM-5 e nel DSM-5-TR di cui si tratterà nel successivo paragrafo, sono stati raggruppati rispetto la precedente versione (p.30). Il deficit sociale si manifesta in relazione al comportamento visivo: i bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo hanno la tendenza a guardare meno negli occhi l'interlocutore. Oltre a ciò,

la ricerca del contatto altrui è molto limitata, così come anche i comportamenti prosociali, ovvero la condivisione dell'entusiasmo o di interessi con gli altri, la cooperazione in attività collettive e l'imitazione. Queste aree deficitarie portano il bambino con disturbo dello spettro dell'autismo ad avere meno opportunità di apprendimento stando con le persone. Dagli studi di Baron-Cohen, Leslie e Fith (1985) emerge un difficile utilizzo della teoria della mente, ovvero la capacità di comprendere che ciò che gli altri sentono o pensano può essere diverso da ciò che si sente o pensa. Di conseguenza, risulterebbe complesso attribuire credenze agli altri e prevedere il loro comportamento, e quindi entrarvi in relazione sociale. Il deficit sociale può comunque manifestarsi in modalità e gradi differenti; infatti, alcuni bambini non mostrano mai iniziativa sociale né attenzione per l'ambiente esterno, mentre altri tendono ad avere continue iniziative, che però risultano inappropriate rispetto al contesto. Wing e Gould (1979) hanno classificato questi diversi tipi di comportamento in tre sottogruppi: i soggetti inaccessibili, ovvero coloro che tendono a mostrare comportamenti di fuga e di ripiegamento in se stessi per evitare richieste per loro incomprensibili, difficili o non motivanti. Il secondo gruppo, invece, è quello dei soggetti passivi, che sono coloro che, a fronte della semplificazione di una situazione sociale, partecipano facendosi guidare e senza prendere l'iniziativa. Infine, i soggetti attivi ma bizzarri, ovvero coloro che partecipano e prendono l'iniziativa ma in modo inappropriato (Cottini et al., 2016).

Il deficit di immaginazione, invece, si riferisce ai comportamenti rigidi e ripetitivi, alla resistenza al cambiamento che porta a ripetere una *routine* sempre uguale a se stessa, un numero ristretto di interessi e comportamenti stereotipati. Per questi ultimi si intendono comportamenti come, ad esempio, lo sbattere le braccia in modo ritmico, oppure muovere il busto in avanti e indietro; nel tempo, possono diventare delle ossessioni, per cui i soggetti sono portati a ripeterli spesso nel tempo perché provocano a loro piacere. La ripetizione e la prevedibilità di questi movimenti può dare sicurezza al bambino, che tende a sentirsi immerso in un mondo caotico e complesso (p.34).

Infine, altre manifestazioni possono essere legate all'ansia e alla regolazione emotiva, ad anomalie sensoriali, a deficit delle funzioni esecutive, a disturbi dell'attenzione. Prendendo in esame uno per uno di questi fattori, per ansia e regolazione emotiva ci si

riferisce alla capacità di comprendere le emozioni degli altri e di regolare il proprio comportamento in modo conseguente. Questa capacità è molto ridotta nei bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, che quindi non riescono a comprendere le azioni delle altre persone, si sentono spaesati e, di conseguenza, in preda all'ansia. Inoltre, è più facile per loro incorrere in stati di disregolazione emotiva per via della frustrazione vissuta per i deficit di linguaggio, sia perché diventa complicato per loro farsi comprendere dagli altri sia rassicurare se stessi usando un linguaggio interno. Per anomalie sensoriali, invece, si intende un'ipersensibilità o un'iposensibilità a stimoli visivi, uditivi, olfattivi e tattili. Questa caratteristica può portare un comportamento di difesa, volto a limitare l'intensità dell'input sensoriale, oppure una ricerca continua di specifiche sensazioni.

Per deficit delle funzioni esecutive si intende l'incapacità di svolgere una funzionale organizzazione del proprio comportamento in base al contesto. I bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, infatti, tendono a farsi distrarre oppure a non riuscire a organizzarsi in maniera flessibile in base alle circostanze.

Per anomalie dell'attenzione, infine, si fa riferimento a tempi di attenzione brevi, spesso associati ad iperattività oppure situazioni di comorbilità con l'ADHD (Disturbo da deficit di attenzione e iperattività). Inoltre, è registrata una difficoltà a spostare la concentrazione da uno stimolo all'altro e a preferire i dettagli piuttosto che l'insieme. L'attenzione è deficitaria anche rispetto al suo uso sociale, infatti i bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, come già illustrato, mostrano difficoltà a condividere interesse con gli altri (p.41).

## **1.2 Le classificazioni internazionali**

Il disturbo dello spettro dell'autismo è tutt'ora riconosciuto e descritto in diversi sistemi di classificazione nosografica. Le due più utilizzate a livello internazionale e in Italia sono il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali redatto dall'*American Psychiatric Association* (la versione più recente: DSM-5-TR) e l'*Internazionale Classification of Diseases* redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (il più recente, ICD-11).

### *1.2.1 Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (DSM)*

Il DSM, ovvero il Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali redatto dall'Associazione Psichiatrica Americana è, come indica il nome, un manuale utilizzato per la diagnosi e il trattamento di disturbi; come specifica l'introduzione della più recente versione, il DSM-5-TR è una classificazione dei disturbi mentali associati a specifici criteri, con l'obiettivo di facilitare una diagnosi maggiormente affidabile (APA, 2022).

Una prima edizione è stata pubblicata nel 1952; successivamente, il DSM è stato aggiornato diverse volte, fino ad arrivare al DSM-5-TR pubblicato nel 2022. Anche il concetto stesso di disturbo dello spettro dell'autismo ha vissuto diverse modifiche nel tempo, tanto da non essere presente nelle prime versioni del DSM; è stato per la prima volta inserito nel DSM-III del 1980 ed ha continuato a essere presente in tutte le versioni successive (Rosen, Lord & Volkmar, 2021). Nel DSM-III il disturbo dello spettro dell'autismo viene menzionato nella categoria dei Disturbi pervasivi dello sviluppo, sotto la definizione di <<autismo infantile>>. Come già indica il nome, veniva associato essenzialmente a una condizione che si manifestava in giovane età e che era osservabile nei bambini (p.4255). Ciò venne presto etichettato come un limite oltre al fatto che, secondo il DSM-III, per essere diagnosticabile l'autismo infantile era necessario soddisfare tutti i criteri riportati; il concetto di autismo, quindi, subì una evoluzione nell'aggiornamento successivo del DSM-III-R del 1987. Infatti, si passò dal termine di <<autismo infantile>> a <<disturbo autistico>>, che comprendeva tutte le fasi della vita di un individuo. Oltre a ciò, vennero indicati tre principali domini di disfunzione, all'interno dei quali vennero illustrati i relativi criteri: menomazioni qualitative nelle relazioni sociali, menomazione nella comunicazione con interessi ristretti/resistenza al cambiamento e ripetitività nei movimenti. (p.4255). Nel 1994 si propose una nuova versione, quella del DSM-IV, aggiornata successivamente nel 2000 con la versione DSM-IV-TR. Quest'ultima, in particolare, mostrava di voler dare indicazioni più precise sul <<disturbo autistico>>, correggendo le ambiguità precedenti e tenendo in considerazione le novità introdotte da poco dal sistema di classificazione dell'ICD-10. In entrambe le versioni del DSM-IV e DSM-IV-TR il <<disturbo autistico>> è stato incluso ai

disturbi pervasivi dello sviluppo insieme al disturbo di Asperger, alla sindrome di Rett, al disturbo disintegrativo dell'infanzia e al disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato. Vengono inoltre mantenuti i tre domini, ovvero il deficit sociale, il deficit nella comunicazione, i comportamenti e interessi ristretti e ripetitivi; l'approccio, però, risulta politetico: la diagnosi di <<disturbo autistico>> richiedeva che fossero presenti almeno sei criteri di cui almeno due appartenenti al dominio sociale. Nonostante queste novità, il DSM-IV-TR continuava a risultare ancora troppo inaffidabile e, a seguito di diverse critiche si propose una nuova versione focalizzata sulla realizzazione di diagnosi più obiettive, non basate solamente sull'ambito clinico (p.4256).

Con il DSM-5 del 2013 si può parlare di vera e propria svolta rispetto alla definizione di disturbo dello spettro dell'autismo, in quanto si propone un modello che metta in luce l'eterogeneità dell'autismo, passando da una modalità di diagnosi basata su diverse categorie a una diagnosi unica, basata su più dimensioni. Tutte le categorie prima menzionate e raccolte sotto la dicitura di <<disturbi pervasivi dello sviluppo>> vengono sostituiti da una dimensione unica e molto ampia denominata ASD (*Autistic Syndrome Disorder*); contestualmente, si passò dai tre domini a solo un paio: la sfera sociale e comunicativa vengono unite, mentre la seconda, ovvero quella dei comportamenti e interessi ripetitivi, include anche le anomalie sensoriali, precedentemente omesse. I criteri di riconoscimento dell'ASD vengono mantenuti anche nella versione più recente del DSM-5-TR e verranno ora illustrati:

- il criterio A, ovvero "la persistente compromissione della comunicazione sociale reciproca e dell'interazione sociale" (APA, 2013, p. 61), ulteriormente declinata nei tre fattori del deficit della reciprocità socio-emotiva, deficit dei comportamenti comunicativi non verbali utili per l'interazione sociale, deficit nello sviluppo, mantenimento e comprensione delle relazioni;
- il criterio B, ovvero "pattern di comportamento, interessi o attività ristretti, ripetitivi" (APA, 2013, p.61), in cui si indicano i seguenti sintomi: movimenti, uso del linguaggio e degli oggetti stereotipato o ripetitivo, insistenza nell'immodificabilità della routine, interessi molto limitati e anomali per

- profondità e intensità, iper- o iporeattività in risposta a stimoli sensoriali dell'ambiente (APA, 2022);
- il criterio C, che specifica come i precedenti criteri interessino l'individuo fin dalla giovane età e che vi è la possibilità che compaiano solo a seguito della domanda dell'ambiente;
  - il criterio D, che mette in luce come questi ultimi compromettano il funzionamento quotidiano in varie dimensioni, nonostante il grado di limitazione possa variare di molto in base alle caratteristiche dell'individuo stesso e del contesto in cui vive;
  - il criterio E, che indica come il disturbo dello spettro dell'autismo veda spesso presente la disabilità intellettiva.

Come emerge dai criteri appena esposti, il concetto stesso autismo inizia a essere percepito come qualcosa che può variare molto da caso a caso, con limitazioni che possono essere meno gravi fino a quelle più gravi. Per questo, si inizia a utilizzare il termine di <<disturbo dello spettro dell'autismo>> (APA, 2013, p.57). Un'altra novità presente nel DMS-5 è l'indicazione dei livelli di gravità dei domini della diagnosi, nei quali viene anche specificato il tipo di supporto che viene richiesto per il funzionamento individuale, come segue: "è necessario un supporto molto significativo", "è necessario un supporto significativo" e "è necessario un supporto" (APA, 2013, p.60).

L'ultima versione, risalente al 2022, è quella del DSM-5-TR, revisionata e aggiornata rispetto la precedente, in cui vengono aggiunte diagnosi e sintomi, modificati i criteri diagnostici di alcune sindromi, migliorata la terminologia e la comprensibilità del testo (Bradley, Noble & Hendricks, 2022). Riguardo al disturbo dello spettro dell'autismo, viene indicato come si osservi spesso una comorbilità con più disturbi del neurosviluppo, tanto che un individuo ASD ha un'alta possibilità di manifestare un disturbo dello sviluppo intellettivo, disturbi d'ansia o un disturbo da deficit di attenzione/iperattività (Bradley et al., 2022). La principale modifica è stata apportata al criterio A in cui, ai fini della diagnosi ASD, viene specificato che, in relazione alle dimensioni riportate, sia necessario che siano presenti "tutti i [...] fattori, presenti attualmente o nel passato" (APA, 2022, p.66), diversamente da prima, in cui vi era ambiguità se dovessero tutti



presentarsi o solo in parte (Bradley et al., 2022). Inoltre, si chiarifica che coloro che in precedenza abbiano ricevuto una diagnosi di <<disturbo autistico>>, <<sindrome di Asperger>> o <<disturbo dello sviluppo non altrimenti specificato>> possono ora ricevere una diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo, perché le tre categorie vengono riassunte sotto a quest'ultima (Bradley et al., 2022). Infine, nel DSM-5-TR è stata aggiunta una descrizione delle caratteristiche diagnostiche del disturbo dello spettro dell'autismo, specificando che i sintomi sono da intendersi come dimensioni e non categorie. Ciò significa che non esistono delle modalità universali per definire questo tipo di disturbo, per cui ogni dimensione potrà essere più o meno grave o non esserci nemmeno. Rimane quindi importante l'utilizzo di un approccio che sia dimensionale e non categoriale; la diagnosi diventa quindi un processo specifico, basato sulle caratteristiche dell'individuo.

### *1.2.2 International Classification of Diseases (ICD)*

L'ICD, ovvero la Classificazione Internazionale delle Malattie, proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, è il secondo sistema di classificazione nosografica utilizzato. Si prenderà in esame la sua decima versione (ICD-10), confrontandola con le novità inserite nell'ultima (ICD-11).

L'ICD-10 è stata proposta nel 1992 ed è entrata in vigore nell'anno successivo; riguardo al disturbo dello spettro dell'autismo è affine al DSM-IV-TR: infatti fa rientrare l'autismo all'interno della categoria di <<disturbo pervasivo dello sviluppo>>, nei termini di <<autismo infantile>>, insieme alla sindrome di Asperger e ai disturbi pervasivi dello sviluppo non altrimenti specificati (Baird & Norbury, 2015). L'<<autismo infantile>> viene definito come una sindrome che deve presentare due caratteristiche, ovvero una compromissione dello sviluppo, manifestata prima dei tre anni d'età, e un funzionamento anormale delle aree sociali, di comunicazione e del comportamento. Tale comportamento viene descritto come limitato, stereotipato e ripetitivo. Oltre a ciò, vengono inoltre indicati problemi non specifici, ovvero fobie, disturbi del sonno e dell'alimentazione, aggressività e carattere collerico (Cramerotti & Turrini, 2013).

La nuova versione attualmente utilizzata è stata presentata nel 2019, entrando in vigore successivamente nel 2022. L'ICD-11 segue il processo di revisione che è stato attuato con il DSM-5 e, nella sua costruzione, è stata fatta particolare attenzione affinché i due sistemi fossero armonizzati (Sampogna, Del Vecchio, Giallonardo, Luciano, Perris, Saviano, Zinno & Fiorillo, 2023). Nonostante ciò, alcune differenze sono rimaste: in primis, se il DSM classifica nello specifico solo i disturbi mentali, l'ICD prende in considerazione ogni condizione patologica. Inoltre, "L'ICD ha come obiettivo il miglioramento della *clinical utility* delle differenti categorie diagnostiche per poterne migliorare la facilità di utilizzo nella pratica clinica quotidiana e le relative cure fornite ai pazienti. Invece, il DSM nasce prevalentemente con l'obiettivo di essere utilizzato a scopi di ricerca, mantenendo un'organizzazione categoriale e includendo criteri operazionali" (Sampogna et al., 2023, p. 328).

Riguardo al disturbo dello spettro dell'autismo, l'ICD-11 indica tre caratteristiche essenziali. Primo fra tutti, il deficit nell'iniziare e sostenere un'interazione e una comunicazione sociale; secondariamente, il comportamento, gli interessi e le attività limitati, ripetitivi e inflessibili, nonché atipici per l'età e contesto in cui l'individuo vive. Rispetto alla versione precedente dell'ICD, vengono inserite le risposte agli stimoli sensoriali (Greaves-Lord, Skuse & Mandy, 2022). Il terzo fattore, invece, mette in luce come i sintomi già descritti compromettano il funzionamento personale, scolastico, sociale dell'individuo. Nonostante si faccia presente che i sintomi si manifestino nei primi anni di vita, l'ICD-11 mette in luce come alcuni individui mostrino la capacità di funzionare in molti contesti, anche se con grande sforzo, per cui è possibile che i sintomi si mostrino anche in età adulta (p.2)

Il modo di concepire il disturbo dello spettro dell'autismo rispetto al DSM-5 è simile, ma comunque presenta delle differenze. Una delle principali è come vengono considerati atipici i modelli di comportamento restrittivi, ripetitivi e inflessibili. Infatti, l'ICD-11 mette in luce come la maggior parte delle diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo sia fatta su individui con un'intelligenza considerata normale; diversamente, il DSM-5 individua molti criteri comuni con la disabilità intellettiva e la sua presenza è ritenuta essere una condizione omogena (p.27). Diversamente l'ICD-11 ritiene importante

partire da una diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo da cui poi identificare il deficit intellettivo. Inoltre, un'altra differenza sta nel deficit di compromissione del linguaggio: l'ICD-11 individua diversi livelli di compromissione del linguaggio funzionale, che fanno parte del disturbo dello spettro dell'autismo. Nel DSM-5, invece, viene proposto di indicare se il linguaggio sia presente o meno, arrivando a realizzare una diagnosi più specifica di <<disturbo della comunicazione sociale>> (p.29).

Concludendo, i due sistemi di classificazione si pongono tra loro in linea, nonostante alcune differenze specifiche ma che non evitano l'armonizzazione generale tra DMS-5 e ICD-11, i quali rimangono i due sistemi di classificazione delle malattie e dei disturbi tutt'oggi più aggiornati e in uso.

## **1.3 I metodi**

Il disturbo dello spettro dell'autismo si contraddistingue per un'elevata complessità data dall'intersecarsi di deficit relativi ad aree funzionali e sociali, oltre all'alta probabilità di sviluppo di comorbidità. Ciò rende complesso adottare un'unica modalità di intervento e non esiste un metodo specifico e valido per tutte le persone con disturbo dello spettro dell'autismo (SNLG, 2011). Sono però stati analizzati metodi diversi tra loro e, alla luce degli studi raccolti, le Linee guida 21, redatte dal Sistema Nazionale per le Linee Guida, propongono una rassegna di raccomandazioni basate sulle evidenze scientifiche trovate in letteratura. I migliori risultati vengono ottenuti applicando l'approccio cognitivo-comportamentale, che risulta essere anche il modello di intervento più diffuso per bambini e ragazzi con disturbo dello spettro dell'autismo (p.55). In questo paragrafo seguirà una rassegna dei metodi proposti dalle Linee guida 21 ed emersi dalle ricerche svolte in letteratura per questo studio.

### *1.3.1 Metodo ABA*

L'ABA (*Applied Behaviour Analysis* o *Analisi Comportamentale Applicata*) è attualmente il metodo più utilizzato con bambini e ragazzi con il disturbo dello spettro dell'autismo; è, inoltre, il metodo che presenta più studi e il maggior numero di evidenze presenti in

letteratura (Zappella, 2017). I ricercatori, infatti, mettono in luce come il metodo ABA porti a risultati positivi in molteplici dimensioni, coinvolgendo quella della comunicazione, quella della relazione e, nondimeno, quella dell'apprendimento (Fennell & Dillenburger, 2014). Le stesse Linee Guida 21 già menzionate riportano che l'utilizzo del metodo ABA risulti efficace se utilizzato per migliorare le abilità intellettive, il linguaggio e i comportamenti adattivi dei bambini. Gli studi di Dillenburger (2004) hanno inoltre messo in luce come, a fronte dell'utilizzo di tale metodo, i genitori risultino più soddisfatti in più ambiti, mostrandosi più positivi nei confronti del futuro, più capaci di gestire il proprio figlio nella vita quotidiana e, quindi, più coinvolti nelle decisioni relative al proprio figlio.

Applicato per la prima volta a persone con disturbo dello spettro dell'autismo dallo psicologo Ivar Lovaas negli anni '60, presso l'Università di California Los Angeles (UCLA), questo metodo in realtà nasce dall'approccio comportamentista di Skinner. Infatti, l'ABA si caratterizza per un insieme di principi e di programmi educativi di tipo comportamentale rivolti a tutti; ha trovato un grande utilizzo con bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo in quanto riesce a fornire una cornice scientifica per organizzare in modo sistematico ed efficace i diversi interventi da svolgere (Eldevik, Hastings, Hughes, Jahr, Eikeseth & Cross, 2009).

L'ABA si può definire come "lo studio del comportamento, dei cambiamenti del comportamento e dei fattori che determinano tali cambiamenti" (Cramerotti et al., 2013, p. 101). Infatti, questo metodo parte dall'analisi di un determinato comportamento così da comprendere le relazioni tra fatti precedenti che possono aver portato al suo manifestarsi. Si parte quindi dai dati, attraverso i quali si passa alla formulazione di teorie riguardo alle motivazioni per cui un particolare comportamento si sia verificato in uno specifico contesto; successivamente, vengono messi in pratica uno o più interventi con l'obiettivo di cambiare il comportamento o il contesto. L'utilizzo dei dati passa attraverso modalità propositive e sistematiche (Cramerotti et al., 2013). Gli elementi principali e imprescindibili per la realizzazione di questo metodo sono quattro, il cui uso congiunto può portare i bambini ad apprendere comportamenti più appropriati alle diverse situazioni di vita:

- gli antecedenti, ovvero tutto ciò che succede in precedenza al comportamento preso in esame, nonostante non si possa essere certi che si tratti di un'effettiva causa ma, piuttosto, ciò che può creare le condizioni che portano alla comparsa del comportamento (La Grutta et al., 2009);
- il comportamento in esame, che deve avere le caratteristiche di misurabilità e osservabilità, e che può corrispondere sia alla reazione che all'assenza della reazione (La Grutta et al., 2009);
- le conseguenze, ovvero tutto ciò che segue e deriva dal comportamento, e che può rinforzare in modo positivo il comportamento stesso, portando il bambino a ripeterlo nuovamente (Barbera, 2017);
- il contesto, individuabile come il luogo e il momento in cui il comportamento si verifica, unitamente alle persone presenti, ai materiali utilizzati e alle attività proposte (Cramerotti et al., 2013).

Alla luce di questi fattori, il metodo ABA prevede di selezionare le modalità di lavoro tramite il seguente schema proposto da Keller (2016):

- identificazione degli obiettivi;
- misurazione oggettiva dei comportamenti e abilità del bambino;
- valutazione dei livelli di comportamento attuale;
- progettazione e conduzione di interventi volti all'apprendimento di abilità e/o alla riduzione dei comportamenti-problema;
- monitoraggio dei progressi per controllare se l'intervento stia risultando efficace.

Affinché vi sia apprendimento, i compiti vengono suddivisi in parti più piccole, a loro volta disposte in una sequenza specifica e riproposti in maniera ricorrente; a fronte del successo dell'alunno, come conseguenza immediata, si utilizzano rinforzi positivi (Cottini et al., 2016). Nell'intervento vengono utilizzate diverse tecniche della terapia comportamentale, tra cui il *prompting* e il *fading*, entrambe tecniche di aiuto e di riduzione progressiva dell'aiuto. Infatti, se con il *prompting* ci si riferisce ai *prompt*, ovvero gli stimoli/aiuti forniti per manifestare un'azione che altrimenti il bambino non farebbe, la tecnica consiste nel fornire *prompt* che possono essere di tipo verbale, gestuale, fisico, etc. Indispensabili nella fase dell'apprendimento, verranno

successivamente ridotti fino a scomparire: si passa quindi al *fading*, ovvero la riduzione delle sollecitazioni fino al loro scomparire nel momento in cui l'apprendimento può essere considerato raggiunto. Un'altra tecnica utilizzata è il *modeling*, inteso come riproduzione di un'azione da un modello, che permette di ampliare il proprio repertorio dei comportamenti, portando il bambino ad apprendere nuove abilità.

Il metodo ABA, negli anni, si è declinato in modalità differenti, suddivisi tra interventi comportamentali tradizionali e interventi neocomportamentali. I primi si sono sviluppati dalla fine degli anni Sessanta con Loovas, il quale nel 1981 elabora il *Discrete Trial Training*, ovvero un protocollo altamente strutturato che consiste in diverse sedute, ognuna delle quali con eventi di apprendimento specifici, che raggiungono il totale di 40 ore settimanali. Il *Discrete Trial Training* ha due principali fondamenti: in primis, l'insegnamento deve essere altamente strutturato, in rapporto 1:1 e in un ambiente organizzato. Secondariamente, si ritiene che per il bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo non sia possibile apprendere in un contesto naturale, ovvero con stimoli non prevedibili e neppure organizzati, in quanto questi lo porterebbero solo a distrarsi. Alla luce di questi presupposti si sono sviluppati, negli anni, tanti tipi di programmi diversi ma che prendono spunto dal modello di Loovas; uno di questi, è il modello proposto dalla *University of California, Los Angeles (UCLA)*, ovvero il *Young Autism Project* (Cramerotti et al., 2013).

Il secondo gruppo di interventi prende il nome di neocomportamentali perché sono stati riconosciuti e si sono sviluppati negli ultimi anni. Infatti, ricerche più recenti hanno messo in luce come l'eccessiva strutturazione possa portare il bambino ad avere difficoltà nel processo di generalizzazione degli apprendimenti. Oltre a ciò, è stato dimostrato che i bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo possano apprendere in maniera funzionale in contesti naturali. Considerando tutte queste casistiche, si è iniziato a utilizzare il metodo ABA in ambienti come la famiglia, la scuola o le attività del tempo libero, che il bambino può frequentare in modo naturale nel corso della sua vita, con conseguente coinvolgimento delle figure presenti, come insegnanti e familiari. Gli interventi neocomportamentali mettono l'accento sullo sviluppo sociale del bambino e sullo stimolo della sua iniziativa relazionale. Su questo tipo di indirizzo si è sviluppato il

LEAP, *Learning Experiences, an Alternative Program for Preschoolers (LEAP)* dell'Università del Colorado (p.106).

### 1.3.2 Programma TEACCH

Il programma TEACCH, ovvero *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*, propone di costruire un progetto educativo personalizzato che metta al centro l'allievo e l'ambiente in cui si trova, mediante un approccio di tipo globale e integrato (Cottini et al., 2016). Ideato da Eric Schopler negli anni '60, il programma TEACCH basa il proprio trattamento sulla valutazione dei punti di forza e di debolezza del bambino. In unione a questi, hanno rilevanza anche i seguenti aspetti: come l'ambiente viene organizzato, come le attività giornaliere vengono scandite, come ausili visivi vengono valorizzati e la partecipazione dei genitori all'intervento. Riprendendo quest'ultimo punto, una particolare attenzione viene posta sui genitori, che vengono considerati come una fonte, quella più precisa e attendibile, sul bambino; oltre a ciò, vengono successivamente coinvolti perché ritrovare le stesse modalità di apprendimento anche a casa permette la generalizzazione degli apprendimenti (Cramerotti et al., 2013).

L'obiettivo che il programma TEACCH si prefissa è il rafforzamento delle autonomie del bambino e il conseguente miglioramento della qualità della sua vita. Piuttosto che mirare, però, alla modifica del comportamento con i rinforzi positivi e la ripetizione di compiti come succede con il metodo ABA, l'attenzione viene focalizzata sull'ambiente, da modificare al fine di rendere l'apprendimento più funzionale. Vengono utilizzati comunque i rinforzi, ma non hanno mire di tipo comportamentale (p.105).

Le due principali dimensioni in cui si articola, inoltre, sono l'ambito del potenziamento delle capacità personali, tenendo in particolare considerazione la comunicazione e l'interazione sociale, e la modifica dell'ambiente. (Cottini et al., 2016). Infatti, uno degli aspetti principali del programma TEACCH è proprio la strutturazione dell'ambiente stesso, che viene impostato in modo chiaro e visivamente delimitato: si ritiene si rispetti maggiormente la diversità del bambino effettuando modifiche sull'ambiente, senza mirare a impostare l'individuo tramite tecniche comportamentiste. Affinché l'ambiente

sia chiaro è necessario che le funzioni degli spazi e degli strumenti presenti nell'ambiente siano visualizzabili, per permettere al bambino di prospettarsi cosa gli verrà richiesto: a questo si lega la strutturazione del tempo, che permette di diminuire l'ansia e l'incertezza che può provare a fronte di situazioni o ambienti da lui non comprensibili (Cramerotti et al., 2013).

Le attività proposte dal programma TEACCH sono di natura psicoeducativa e devono rispettare quattro criteri principali illustrati da Schopler (1994):

- il modello di interazione, ovvero la contestualizzazione degli interventi all'interno del sistema di relazioni del bambino: ciò può significare che il potenziale dell'individuo può meglio esprimersi in ambienti familiari;
- le prospettive di sviluppo, cioè che sia sempre chiaro il livello di effettivo sviluppo del bambino nelle diverse dimensioni, con considerazione dei punti di forza e di debolezza;
- il relativismo comportamentale, ovvero tenere in conto che gli obiettivi raggiunti in un determinato contesto incontrano difficoltà a mantenersi e generalizzarsi in ambienti diversi;
- la gerarchia di addestramento, nonché il definire le priorità di intervento in relazione al bambino: dovranno essere prima modificati i comportamenti che potrebbero mettere a rischio la vita del bambino e solo successivamente i restanti.

Rispetto alla letteratura più recente, analizzata dalle Linee Guida 21 (2011), è stato dimostrato da alcuni studi che il programma TEACCH può portare a migliorare le abilità motorie, quelle cognitive, la dimensione sociale e comunicativa.

### *1.3.3 Modello Denver*

Il Modello Denver, promosso da Sally Rogers e dai suoi collaboratori (1996), prende come panorama di riferimento le strategie dell'approccio evolutivo: infatti, enfatizza in particolar modo il ruolo del gioco, che viene inteso come modalità di apprendimento. È soprattutto indirizzato ai bambini dell'età prescolare.

Attraverso il gioco si promuovono i processi di assimilazione e generalizzazione sia a livello cognitivo che comunicativo e linguistico. Il gioco, poi, può facilitare anche lo



sviluppo del pensiero simbolico. Inoltre si possono potenziare le relazioni sociali, questo tramite quella stretta con l'adulto, che a sua volta media con i pari. Si potenzia anche comunicazione, intesa sia a livello verbale che non verbale (Cramerotti et al., 2013). Sono centrali, in questo modello, lo sviluppo delle dimensioni sociale e comunicativa, dalle quali poi si parte per la costruzione di ulteriori competenze. Infatti, gli obiettivi principali sono due: il primo prevede l'inserimento del bambino nelle relazioni sociali interattive, così da sviluppare l'imitazione e la comunicazione interpersonale. Il secondo individua la necessità di un inserimento che sia intensivo in modo tale da colmare i deficit presenti nella dimensione delle relazioni sociali. Particolare rilevanza ha l'insegnamento dell'imitazione e della reciprocità. Si utilizzano anche sistemi a *prompt*, infatti il Modello Denver fa proprie alcune strategie comportamentali tipiche del *Discrete Trial Training*. Allo stesso tempo, però, sono presenti anche fattori appartenenti ad altri metodi, come la modalità di strutturazione dell'ambiente del programma TEACCH (Cottini et al., 2016). L'apprendimento che si sviluppa in questo ambiente naturale e basato sul gioco è di tipo incidentale; infatti, il bambino è spinto a rimanere il più possibile a contatto con i pari nel proprio ambiente di vita per sviluppare il più possibile le abilità sociali.

## Capitolo 2. Il punto di vista dei genitori

In questo capitolo verrà analizzato il punto di vista dei genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo in rapporto alle preoccupazioni e alle difficoltà affrontate quotidianamente, sia a casa che nell'ambiente scolastico. Il primo paragrafo si occupa di dare una retrospettiva della condizione dei genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, partendo dal concetto di genitorialità e di stress genitoriale, per poi individuare come l'essere genitori e lo stress venga influenzato se il figlio ha un disturbo dello spettro dell'autismo. Il secondo paragrafo prenderà in esame la situazione della scuola italiana, analizzata sempre avendo come focus gli studenti con il disturbo dello spettro dell'autismo: dopo un primo excursus storico sul percorso che sta portando alla realizzazione della scuola inclusiva in Italia, si daranno alcune indicazioni sul concetto di inclusione e, infine, si riporterà quanto trovato in letteratura riguardo la situazione che gli studenti con il disturbo dello spettro dell'autismo vivono negli ambienti scolastici in Italia. Il terzo e ultimo paragrafo proporrà una rassegna delle ricerche svolte sul tema della percezione dell'inclusione scolastica e sulla soddisfazione percepita da parte dei genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo e, più in generale, con disabilità.

### 2.1 Il genitore di un bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo

#### 2.1.1 *Essere genitore*

Il concetto di genitorialità è stato studiato e teorizzato da diversi studiosi. Uno dei modelli più solidi dal punto di vista scientifico è quello proposto da Belsky (1984) il quale propone la genitorialità come la risultante di più fattori, raggruppabile in tre categorie:

- il genitore e le sue caratteristiche personali, includendo la propria storia di vita e la propria personalità, i modelli parentali di riferimento, le risorse a disposizione, i modelli di attaccamento, lo stress, i valori, la sensibilità, etc;
- il bambino e le sue caratteristiche personali, ovvero le proprie disposizioni fisiche e psicologiche unitamente ai bisogni di sviluppo;
- il contesto e le caratteristiche sociali, ovvero tutti gli elementi che influenzano anche indirettamente la genitorialità e che formano l'ambiente in cui il figlio cresce.

Secondo questo modello la genitorialità è un concetto da considerare in maniera aperta, contestuale e dinamica (Milani, Zanon, 2015), che non si esaurisce nel rapporto tra genitore e figlio, ma trova completezza nelle relazioni con la famiglia allargata e con l'insieme di tutti i soggetti presenti nell'ambiente socioculturale di riferimento.

Alla base di questo modello vi sono gli studi di Bronfenbrenner (1979) e, più specificatamente, la sua teoria ecologica. Questo *framework* teorico sostiene che l'individuo viva immerso in cinque sistemi, tra loro interconnessi, che influenzano lo sviluppo e la crescita fin dalla tenera età. Tali sistemi non influenzano ugualmente l'individuo, pertanto possono essere immaginati come una serie di cerchi concentrici attorno al bambino, da prendere in esame partendo da quelli più vicini all'individuo fino a quelli a lui più distanti:

- il microsistema si riferisce alle relazioni strette dalla persona e all'esperienza diretta nell'ambiente (ad esempio la famiglia, la scuola, i compagni, etc...);
- il mesosistema, ovvero le interrelazioni tra due situazioni ambientali di cui l'individuo è parte (ad esempio i legami tra gli elementi del microsistema, quindi la relazione tra genitore e insegnanti, etc...);
- l'esosistema, che si riferisce alle situazioni ambientali in cui non si partecipa direttamente ma nel quale avvengono degli eventi che a loro volta influenzano l'ambiente a più diretto contatto (ad esempio i *media*, i servizi sociali e medici, il quartiere, etc...);

- il macrosistema, ovvero la sovrastruttura che condiziona tutti gli altri livelli appena elencati, che fa riferimento all'insieme delle culture, delle credenze, norme, valori e ideologie trasmesse di generazione in generazione;
- il cronosistema, aggiunto nelle versioni più recenti del modello, che si riferisce al momento temporale specifico in cui l'individuo vive determinate esperienze (ad esempio, la morte di una persona cara può essere interpretata e vissuta in maniera differente in base all'età, etc).

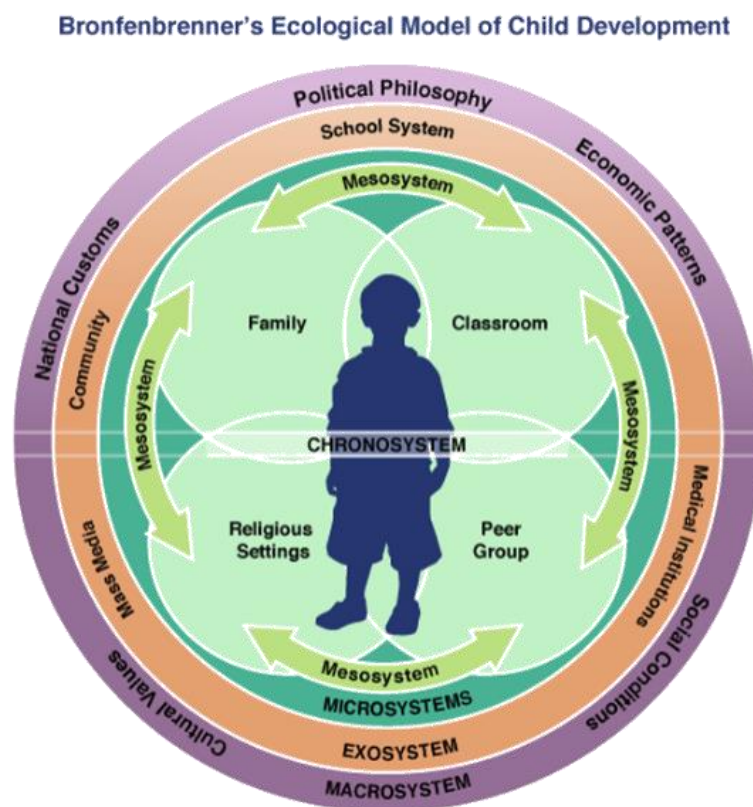


Figura 1. La teoria ecologica di Bronfenbrenner, schema tratto dal sito <http://olms.cte.jhu.edu/mah-m03-wrapup>

Questo modello, che mette quindi in luce come lo sviluppo di un individuo non si possa semplificare e spiegare nella mera relazione con i genitori, rileva come il contesto abbia un peso non indifferente. Lo stesso concetto di genitorialità ha vissuto delle modifiche lungo gli anni in cui è stato oggetto di studi, dovute all'evoluzione moderna del sistema familiare stesso: il genitore non lo è più meramente a livello biologico, ma è diventato colui che esercita il *parenting*, ovvero l'insieme delle azioni che proteggono il bambino

e ne sostengono la crescita. La genitorialità può essere quindi definita, in maniera più precisa, come la capacità di espletare il ruolo di genitore attraverso una serie di azioni e di comportamenti che abbiano il fine dell'accudimento, inteso non solo come nutrimento e protezione, ma anche come dare affetto e sostegno, educazione, promozione dell'autonomia e indipendenza della prole (Patrizi, 2010). Il compito del genitore è quindi complesso, in quanto richiede un buon adattamento tra lo stadio evolutivo del minore e l'ambiente, tra i bisogni del figlio e le opportunità che il proprio contesto sociale e culturale offre (Eccels, Midgley, Buchana, Wigfield, Reuman & Maclver, 1993).

Il compito del genitore viene definito da Erikson (1982) come parte della fase della generatività, ovvero dello sviluppo psicosessuale e psicosociale dell'essere umano, nel quale il soggetto adulto presenta la volontà di "andare oltre il presente; di lasciare un segno nel mondo, attraverso la cura e la preoccupazione attiva per le generazioni" (Dario, 2014, pp. 86-87). Si tratta di una vera e propria transizione dell'individuo diventato adulto e, in quanto tale, può assumere l'accezione di evento critico in quanto portatore di cambiamenti che a loro volta prevedono una rinegoziazione dei ruoli e delle funzioni, nonché la riorganizzazione delle relazioni (Scabini, 1995). Infatti, l'arrivo di un figlio modifica la propria gestione del tempo e dei propri compiti, aumentando la fatica e richiedendo maggiore impegno, sia in termini di presenza che in termini economici. Dopo la nascita, i genitori sono inoltre chiamati a confrontarsi con quello che è il figlio reale, con proprie caratteristiche non controllabili, diverso da quello ideale, atteso e immaginato nelle proprie fantasie. È un processo, questo, che porta il genitore a chiarificare quello che è l'oggetto del proprio desiderio (il figlio ideale) e il soggetto reale con cui si costruirà una relazione. In questo passaggio i genitori si trovano spesso a scontrarsi con le proprie aspettative che, se troppo elevate o comunque poco corrispondenti alla realtà, li porteranno a vivere un senso di frustrazione e incapacità (Malagoli Togliatti & Lubrano Lavadera, 2002).

La nascita di un bambino, quindi, può essere considerato un evento potenzialmente stressante, che mette alla prova i genitori da più punti di vista, sia a livello di adattamento fisiologico che psicologico e sociale.

### 2.1.2 Lo stress genitoriale e il coping

Si può definire lo stress partendo dalla definizione, utilizzata in biologia, proposta da Minelli & De Bellis (2014, p. 94): “si definisce <<stress>> la risposta di un organismo ad eventi perturbanti di varia natura (*stressor*), sia fisici che psichici, che rappresentano una minaccia reale o presunta alla sua integrità e al suo benessere psico-fisico”. Tale risposta può avere una funzione adattiva se risulta finalizzata a fronteggiare una minaccia di qualsivoglia natura; nel caso in cui, invece, lo *stressor* non sia circoscritto nel tempo, diventando cronico, la sua funzione sarà disadattiva. Lo stress si manifesterà quindi attraverso un malessere che può avere manifestazioni psicologiche, fisiologiche o comportamentali.

Lo stress vissuto dal *caregiver* in quanto figura genitoriale viene definito come la percezione che il padre o la madre hanno tra la disparità dei bisogni del figlio e le proprie capacità di rispondervi in maniera adeguata (Abidin, 2008). Ciò che mettono in luce le ricerche è che lo stress genitoriale non ha ripercussioni solamente sul soggetto stesso (il genitore), ma anche sui figli, che vengono influenzati nel proprio sviluppo in quanto la presenza di tale stress può portare a una competenza sociale ridotta (Istone, Infante, Marco, D’Elia & Capuano, 2017), a una minore capacità di gestire situazioni d’ansia (Essex, Klein, Cho & Kalin, 2002), a un attaccamento insicuro del bambino e a disturbi internalizzanti o esternalizzati.

I fattori che possono causare lo stress genitoriale individuati da Belsky (1984), nel modello processuale da lui proposto, prendono in considerazione la personalità dei genitori, le caratteristiche individuali del bambino e il contesto sociale in cui genitore e figlio sono immersi. È stato inoltre confermato che tutti i genitori possono essere a rischio di vivere una situazione di stress genitoriale, anche coloro che possono apparentemente possedere tutti gli elementi utili a realizzare una genitorialità, sulla carta, senza stress. Questo può accadere perché il bambino richiede una serie di cure di tipo fisico, fisiologico, psicologico e affettivo; le continue e costanti richieste derivate dal nuovo ruolo sociale acquisito, ovvero l’essere genitore, non coincidono con le necessità e i bisogni personali del genitore, che prima di tutto è un individuo adulto (Deater-Deckard & Panneton, 2017) e, in quanto tale, vede il proprio tempo, che avrebbe

dedicato altrimenti a se stesso, portato via. Questo tipo di situazioni può portare l'emergere di sentimenti negativi legati allo stress.

Ulteriori fattori che mettono il genitore a rischio di stress, individuati da altre ricerche, sono la presenza o l'assenza del supporto sociale, l'accadimento di eventi stressanti della vita, l'età della madre e il numero di figli e, infine, l'esperienza del parto in tutte le sue componenti pre e post (Osteberg & Hagekull, 2000).

Si rileva, infine, un notevole aumento di stress genitoriale nei genitori di bambini con problematiche psicopatologiche, osservando una crescita dello stress all'aumento delle problematiche e delle caratteristiche del disturbo (Gatta, Balottin, Mannarini, Birocchi, Del Col & Battistella, 2016), argomento che si approfondirà nel paragrafo seguente.

La risposta che il genitore adotta a fronte di stress è strettamente legata al concetto di *coping*, ovvero la modalità attraverso la quale un individuo tenta di gestire una situazione quotidiana stressante o un evento traumatico, in ogni caso ritenuti impegnativi o superiori rispetto alle risorse possedute dalla persona (Lazarus & Folkman, 1984). Si tratta, quindi, di una modalità che, a fronte di eventi di vita quotidiani stressanti, porta a reazioni flessibili e mutevoli (Eckenrode, 1991). Queste strategie possono essere estremamente variabili da soggetto a soggetto; le ricerche hanno tentato di classificare in differenti dimensioni gli sforzi di coping, nonostante ciò gli studi sono ancora in corso e le ricerche non risultano essere definitive. Lazarus e Folkman (1984) hanno individuato due diverse strategie di *coping*:

- coping focalizzato sul problema, che riguarda gli sforzi diretti per risolvere il problema in questione;
- coping focalizzato sulle emozioni, ovvero i tentativi atti a ridurre il disagio emotivo associato alla situazione stressante. Questi possono portare a strategie di distanziamento dal problema, di autocontrollo delle proprie emozioni, di assunzione di responsabilità o di rivalutazione positiva della situazione stressante.

Le ricerche di Endler e Parker (1990) hanno aggiunto anche l'approccio dell'evitamento, secondo il quale l'individuo può evitare una situazione stressante ricercando un

supporto sociale, quindi ricercando altre persone, oppure impegnandosi in compiti differenti.

La scelta e l'utilizzo di uno stile di coping rispetto a un altro sembra essere guidata dalla personalità dell'individuo e da alcuni presupposti psicologici, tra cui in primis l'ottimismo, ovvero il riuscire ad avere delle aspettative positive riguardo le personali situazioni di difficoltà. Secondariamente, lo stile di *coping* può essere guidato dal senso di padronanza, ovvero la percezione di avere un buon controllo su di sé e sulla situazione da affrontare. Infine, può dipendere anche dall'aver una buona autostima e una buona percezione di supporto sociale, inteso proprio come sentirsi apprezzati ed essere consapevoli di avere una rete sociale su cui far affidamento (Taylor & Stanton, 2007).

Secondo questi studi, alcune caratteristiche della propria personalità potrebbero influenzare la scelta e l'adozione di specifiche strategie di *coping*, andando poi anche a influenzare la percezione degli eventi da parte dell'individuo (Magnus, Diener, Fujita & Pavot, 1993). Anche l'aver un figlio con un disturbo complesso e multifattoriale come l'autismo può influenzare lo stress e le strategie di coping adottate dal genitore, andando a modificare la propria percezione della difficoltà e le capacità di farvi fronte, per cui sarà importante fare un'analisi approfondita nel prossimo paragrafo.

### *2.1.3 Essere genitore di un bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo*

Diventare il genitore di un bambino con una disabilità è un evento che, all'interno della vita della famiglia e dei genitori più nello specifico, può essere definito come un evento critico non prevedibile e non scelto (Valtolina, 2004). Per evento critico si intende una particolare situazione che mette l'individuo in una posizione di difficoltà in quanto le sue solite e consolidate modalità di funzionamento si rivelano inadeguate. Nel caso in cui non si riesca a farvi fronte attivando nuovi processi, può portare a un sistema familiare disfunzionale (Cigoli & Scabini, 2006).

L'esperienza di un genitore di un bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo è sempre unica; tuttavia, è possibile riscontrare dei tratti comuni. Il genitore di un figlio con il disturbo dello spettro dell'autismo vive una condizione specifica di questo disturbo, ovvero il deficit della sfera delle interazioni sociali, che inevitabilmente



influisce sulla relazione genitore-figlio. Le prime persone che devono fare i conti con questa caratteristica sono proprio i genitori, che si trovano a fronteggiare le diverse difficoltà di interazione con un bambino che appare socialmente chiuso e, in generale, poco responsivo (Venuti, 2007). Per far fronte a questa difficoltà, diversi studi focalizzati sul rapporto tra madre e figli con il disturbo dello spettro dell'autismo, mettono in luce come le madri tendano di agganciare l'attenzione del bambino con approcci di tipo fisico, mostrano una maggiore tendenza al controllo e alla direttività (Kasari, Sigman, Mundy & Yirmiya, 1988). Le ricerche stesse confermano quanto sia importante trovare delle strategie per instaurare una relazione solida con il proprio figlio, in quanto può sviluppare la reciprocità, l'intenzionalità e le acquisizioni mentali connesse (Simonelli, 2014).

È molto importante rilevare che, a differenza di alcuni tipi di disabilità, il bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo nasce dopo gravidanze e norma, e non dimostra fin da subito dei tratti differenti. Questi iniziano a manifestarsi nei primi anni della sua crescita, che inizialmente procede in maniera conforme fino a circa i 18 mesi, successivamente ai quali i genitori iniziano a vedere le prime avvisaglie, tra cui carenze nell'area del linguaggio, il *pointing* ovvero la capacità di indicare, l'assenza di contatto oculare, la presenza di rituali e comportamenti problematici e, spesso, disturbi nel sonno (Midence & O'Neill, 2005). Lo stesso percorso che porta alla diagnosi è percepito dai genitori come qualcosa di lungo, complesso e stressante da affrontare: non sempre la diagnosi arriva in tempi celeri, per cui lo stato di limbo in cui si trovano i genitori porta a vivere nell'incertezza. Oppure si può incappare in diagnosi scorrette o con indicazioni sbagliate, e ciò accentua la confusione e lo stress genitoriale, al punto tale che la situazione familiare si può aggravare e portare all'allontanamento da parte di parenti e amici (Midence et al., 2005).

La stessa gestione della comunicazione della diagnosi è un fattore importante che incide sulla percezione dell'evento: è importante che vi sia gradualità e chiarezza in ciò che verrà comunicato (Marrone, 2015). Purtroppo, gli studi dimostrano una generale insoddisfazione relativamente alla diagnosi ricevuta (Schopler, 1998) e, tra i fattori di scontento denunciati dai genitori si registra una conoscenza non adeguata del disturbo

dello spettro dell'autismo da parte dei pediatri, una cattiva conduzione del momento di comunicazione, ricca di tecnicismi ma povera di informazioni (Marrone, 2015). Il momento della diagnosi rappresenta comunque uno spartiacque che permette ai genitori di comprendere il proprio figlio e di poter agire in maniera mirata e funzionale nei suoi confronti; è vissuta anche con sollievo da molti genitori, perché permette pianificare in maniera più realistica il futuro (Midence et al., 2005).

All'interno della famiglia il principale ruolo di *caregiver*, ovvero colui che ha responsabilità di cura e assistenza, è generalmente assegnato alla madre. Le madri di bambini con disturbo dello spettro dell'autismo tendono a provare un sentimento definito da Marrone (2015) di <<maternità ferita>><sup>1</sup>, in quanto più portate a provare vergogna nei confronti dei problemi del proprio figlio. Inoltre, la stessa identità di madre viene minacciata dal disturbo in quanto "la percezione che una madre ha del proprio prendersi cura del figlio influenza significativamente il modo in cui essa definisce se stessa e il senso della vita" (Marrone, 2015, p. 395).

Anche il padre è una figura che viene impattata dalla diagnosi del figlio, anche se apparentemente sembra meno condizionato, al punto tale che le ricerche al riguardo risultano essere più recenti. Nonostante l'influenza che la diagnosi di il disturbo dello spettro dell'autismo ha sui padri sembri aver a che fare più con l'aspetto pratico che quello psicologico, anche nel loro caso si manifestano atteggiamenti psicologici di autosvalutazione, rassegnazione e percezione negativa del proprio ruolo. Dalle ricerche risulta che questo tipo di sentimenti vengono vissuti e sperimentati in maniera più indiretta, perché il padre avverte in pericolo il proprio matrimonio e la relazione con la propria moglie, la quale vive in maniera più impattante la diagnosi (Marrone, 2015).

Reazioni disadattive possono nascere nei genitori durante il passare del tempo, ad esempio la colpevolizzazione su di sé, sul coniuge o sui medici. In altri casi, può comprometersi la stessa relazione con il figlio attraverso forme di rifiuto o di *coping* focalizzato sul problema, ovvero portando il figlio da diversi terapisti e professionisti,

---

<sup>1</sup> La "maternità ferita (o anche la paternità) si riferisce a quell'atteggiamento psicologico contraddistinto da autosvalutazione, rassegnazione, bisogno di mettere in dubbio la diagnosi del figlio e percezione negativa del proprio progetto esistenziale di genitore.

alla ricerca della risoluzione del problema. Il rischio, in questo caso, è che il genitore diventi iperprotettivo e non permetta al figlio di crescere (Marrone, 2015).

La stessa vita familiare, se presente anche una disabilità in comorbilità al disturbo dello spettro dell'autismo, può vivere grandi differenze rispetto alle altre famiglie: quando il figlio è piccolo si manifesta nei differenti compiti di cura, nel processo di accettazione e, nondimeno, nella riorganizzazione della coppia (Scabini & Cigoli, 1991). Durante l'adolescenza del figlio, invece, i genitori vedono crescere le diversità della propria famiglia rispetto alle altre: se gli altri figli raggiungono un certo grado di autonomia, per il proprio invece non si interrompono le cure e l'accudimento. Viene meno, quindi, la separazione e la costruzione di identità indipendenti, e la coppia genitoriale rimane bloccata alla fase precedente (Scabini, 1990). È durante il periodo adolescenziale del figlio che i genitori sperimentano la perdita delle speranze di un qualsiasi miglioramento, venendo meno la scuola dell'obbligo e avendo davanti a sé un individuo quasi adulto. Diventando anziani, i genitori vivono una fase nettamente diversa dallo standard delle altre famiglie: non vengono accuditi dal figlio, non possono chiedergli di prendersi cura della loro salute né, tantomeno, dopo la loro morte di diventare il depositario della propria eredità affettiva. (Marrone, 2015).

Si passerà ora a prendere in considerazione quanto riportano le ricerche in merito allo stress percepito e vissuto dai genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo.

#### *2.1.4 Lo stress dei genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo*

Molteplici sono gli studi che mettono in luce la correlazione tra il disturbo dello spettro dell'autismo del figlio e lo stress dei genitori (Hastings & Johnson, 2001). I genitori, infatti, sono soprattutto colpiti da ansia, fatica e depressione (Giallo, Wood, Jellett & Porter, 2011) e diversi studi hanno documentato come tra i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo e altre disabilità sia frequente l'esaurimento (Benderix, Nordstrom & Sivberg, 2006).

Si rileva in diverse ricerche che lo stress genitoriale risulta ben più elevato nei genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo non solo rispetto ai genitori di

bambini con sviluppo tipico, ma anche rispetto ai genitori di bambini con altre disabilità, ad esempio con la sindrome di Down (Pisula, 2007; Schieve, Blumberg, Rice, Visser & Boyle, 2007; Agazzi, Tan, Ogg, Armstrong & Kirby, 2017). Le cause possono essere individuate nel fatto che questi genitori affrontano quotidianamente sfide complesse in quanto il figlio generalmente può mostrare difficoltà emotive, comunicative e comportamentali (Baker, McIntyre, Blacher, Crnic, Edelbrock & Low, 2003). Inoltre, è importante osservare come i genitori di bambini con ASD, che presentano necessità di assistenza speciale, vivano la possibilità di un maggiore stress rispetto ai genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo che non hanno tali necessità (Schieve, 2007). Recenti ricerche, infatti, sottolineano come lo stress non appare direttamente collegato al disturbo dello spettro dell'autismo ma piuttosto alla gravità del disturbo (Schieve, Boulet, Kogan, Yeargin-Allsopp, Boyle, Visser et al., 2011). Tra i principali fattori che possono causare lo stress si registra il deficit di interazione e comunicazione, che fa percepire alla famiglia di conoscere poco il proprio figlio; a ciò si aggiunge la percezione di aver fallito come genitore, lo scontro con la realtà di una diagnosi che ha distrutto le proprie aspettative genitoriali e la ricerca di nuovi assetti familiari più funzionali (Marrone, 2015). L'insieme di questi fattori si inserisce in un nuovo quadro vissuto dalla famiglia dove i genitori si fanno portatori di un forte carico sulle proprie spalle, insieme a una nuova condizione di solitudine (p.289).

Alcuni studi hanno studiato lo stress percepito dalle madri di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, confrontandole con le madri di bambini con sindrome di Down, rilevando come le prime abbiano una maggiore tendenza a soffrire di ansia e depressione rispetto alle seconde (Pisula, 2002), in quanto la preoccupazione per la dipendenza del figlio e per la gestione del suo comportamento, unitamente alla ricerca dei servizi più funzionali può portarle a sentirsi frustrate e insoddisfatte (Kasari & Sigman, 1997). Sperimentare l'inadeguatezza rispetto al compito di madre può portare la donna a sentirsi insufficiente anche rispetto ai propri compiti di moglie e avvertirsi disadatta all'ambiente sociale (Gray, 2003). Le madri, in generale, riportano livelli più elevati di stress rispetto ai padri, questo perché in linea generale vivono un maggiore coinvolgimento nella cura dei figli, vivendo anche in maniera più forte le limitazioni che

la necessità di tale cura hanno sulla loro vita (Benson, Karlof & Siperstein, 2008). Nonostante ciò, alcune ricerche mettono in luce come siano presenti dei casi in cui ad accusare maggiore stress sia stato il padre (Goldberg, Marcovitch, Macgregor & Lojkasek, 1986), ricordando l'importanza di non generalizzare troppo e di tenere a mente che ogni caso è a sé stante. Su questa linea si sono mosse anche le ricerche di Montes & Halterman (2007) i quali, studiando le madri di bambini e ragazzi con il disturbo dello spettro dell'autismo, hanno messo in luce non solo l'alto livello di stress registrato, ma anche i loro punti di forza: un buon stile di coping nei propri compiti da genitore, una minore probabilità di sentimenti di rabbia rispetto ai figli e la percezione di avere un positivo supporto sociale.

Tornando sui fattori che maggiormente portano i genitori a percepirsi stressati nella loro situazione di *caregiver* di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, è importante approfondire la mancanza di interazione e le difficoltà comunicative (Goin-Kochel & Myers, 2005). Le ricerche di Gray (1994) riportano, infatti, che il fattore più stressante per i genitori risulta essere la mancanza delle abilità di linguaggio e comunicazione. Gli individui ASD non sono portati a iniziare un'interazione sociale, né si mostrano interessati a condividere esperienze. Nel momento in cui entrano in comunicazione con le altre persone, inoltre, hanno la tendenza a non coordinare le proprie espressioni e a non mostrare, ad esempio, di provare piacere nel passare del tempo con una persona cara; il rischio è quello di comunicare all'altro di non essere interessati a condividere l'interazione (Kasari et al., 1997). Ciò si manifesta anche nella relazione genitore-figlio ASD, e può portare i genitori a provare sentimenti di amore non corrisposto o rifiuto. Alcune ricerche mettono anche in luce come i genitori abbiano la tendenza a impegnarsi di meno nelle interazioni con i propri figli con il disturbo dello spettro dell'autismo, non comprendendo i loro comportamenti e giudicandoli come bambini con un'indole difficile (p.40). Inoltre, altre ricerche registrano che le madri sorridono di meno in risposta al sorriso del proprio figlio rispetto alle madri di bambini senza il disturbo dello spettro dell'autismo.

Un altro fattore che incide in maniera preponderante sulla percezione dello stress nei genitori è la presenza di comportamenti problema nei figli (Schloper, Reichler & Lansing,

1991; Bishop, Richler, Cain & Lord, 2007). Per comportamenti-problema si intendono le condotte violente nei confronti di se stessi (picchiarsi, graffiarsi, sbattere la testa contro il muro, etc...) o degli altri (allontanare gli altri a calci o morsi, etc...). In generale possono essere incluse anche azioni apparentemente meno gravi ma socialmente non accettate come ridere o piangere in maniera improvvisa e irrefrenabile oppure il lancio di oggetti (Marrone, 2015). Questo tipo di comportamenti, infatti, portano il genitore a sentirsi in imbarazzo in contesti pubblici; in luoghi quindi privati, invece, può rendere complessa la gestione della propria casa. (Gray, 1994).

Un altro fattore che causa stress nei genitori è il rifiuto sociale: la società non riesce a comprendere e accogliere le diversità del proprio figlio, che rischia di essere bollato come bizzarro o, addirittura, maleducato, imputando la responsabilità del comportamento ai genitori (Di Renzo & Mazzoni, 2011). Tutto ciò può portare facilmente alla chiusura nei confronti dell'esterno, con il risultato, sia per i genitori che per i figli, di rimanere perlopiù nel proprio ambiente domestico e isolandosi socialmente (Sepe, Onorati, Folino & Abblasio, 2014).

Ciò che emerge dalle ricerche è che le famiglie con almeno un bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo risultano piene di incertezze per il futuro del figlio e, nel proprio presente, trovano difficoltà a vivere una vita che possa essere definita normale (Marrone, 2015).

Un fattore che, invece, riduce lo stress è la disponibilità di risorse e la percezione familiare del disturbo. Infatti, riprendendo la definizione di Abidin (2008), che mette in luce come lo stress dei genitori nasca quando vi sia disparità tra i bisogni del figlio e il sentirsi adeguati a rispondervi in maniera funzionale, i genitori che presentano minori conoscenze e formazione specifica vivono una maggiore condizione di stress. Infatti, tendono a percepire se stessi come meno competenti e adeguati nella gestione del proprio figlio (Micheli & Xaiz, 2011).

Queste informazioni, raccolte nella letteratura, offrono buoni spunti su come si possa impostare un supporto alle famiglie, tema di cui si occuperà il prossimo paragrafo.

### 2.1.5 Come supportare i genitori

Alla luce di tutte le necessità e le difficoltà fino ad ora approfondite, risulta importante comprendere di cosa avrebbero bisogno queste famiglie, in quanto l'azione di sostegno non può limitarsi al disturbo del figlio ma può avere un impatto positivo su tutto il sistema-famiglia (Marrone, 2015).

Le necessità espresse maggiormente dalle famiglie, secondo le ricerche di Micheli & Xaiz (2011) sono: la realizzazione di una diagnosi precoce e comprensibile, insieme a una spiegazione chiara e funzionale su che cosa sia il disturbo dello spettro dell'autismo; una valutazione approfondita sul figlio, mettendo in luce cosa può fare e come può impararlo; avere un supporto psicologico in quanto *caregiver* di un soggetto ASD; occasioni di sostegno e strumenti accessibili nella vita quotidiana, atti a migliorare la gestione dei comportamenti problema. I genitori chiedono a gran voce di poter fruire di interventi educativi di qualità: non è un aspetto da sottovalutare quello di potersi affidare su professionisti che abbiano competenze specifiche relative al tema del disturbo dello spettro dell'autismo (Micheli & Xaiz, 2011).

Uno dei programmi di intervento rivolto ai genitori, con l'obiettivo di formarli sia sulle conoscenze che sulle tecniche da utilizzare per l'educazione dei loro figli con il disturbo dello spettro dell'autismo è il *parent training* (Bearss, Burrell, Stewart & Scahill, 2015). Viene differenziato in due tipologie di programmi: quello di supporto ai genitori e la terapia mediata dai genitori. Il supporto avviene tramite la psicoeducazione, nella quale i genitori vengono informati sul disturbo ricevendo tutte le informazioni utili, trovando risposta anche alle loro preoccupazioni; l'obiettivo è quello di permettere ai *caregiver* di potersi costruire delle aspettative realistiche sui progressi che il proprio figlio potrà raggiungere e sul futuro. In secondo luogo, la psicoeducazione prevede anche il coordinamento delle cure, che si occupa di far venire i genitori a conoscenza di tutti i servizi presenti nel proprio territorio e le modalità da utilizzare per iniziare un qualsiasi tipo di percorso (p.171). La terapia mediata dai genitori, invece, rende gli stessi dei soggetti attivi, che apprendono diverse tecniche per intervenire nell'educazione e nel comportamento del proprio figlio, al fine di poter gestire e successivamente migliorare l'insorgenza dei comportamenti problema (p.174).

Dalle ricerche emerge che ciò che più cercano i genitori è un'unione tra i seguenti fattori: il proprio sollievo, l'integrazione del figlio, la normalizzazione della diversità e il coinvolgimento di bambini e ragazzi con il disturbo dello spettro dell'autismo nella vita sociale (Vio, 2010). La richiesta di avere sollievo viene proprio manifestata dalla necessità di potersi momentaneamente distanziare dal proprio figlio, ritrovando tempo e spazio per se stessi, senza doversi preoccupare del figlio, sapendolo al sicuro (Marrone, 2015). Nondimeno risulta importante, per i genitori, poter vedere i propri figli realizzati nei propri interessi, coniugandoli eventualmente con la quotidianità della propria vita, "aiutarli a conquistarsi una vita che non sia semplicemente subita, ma vissuta" (Marrone, p. 404).

Ciò può diventare qualcosa di possibile se si mettono in campo risorse per creare maggiore informazione sul disturbo dello spettro dell'autismo e per innovare le strutture della società senza l'utilizzo degli strumenti tradizionali (p.404). Riprendendo la teoria ecologica di Bronfenbrenner, a influenzare e costruire l'individuo sono diversi piani, tra i quali anche il contesto in cui egli stesso è immerso. Tra questi, anche nel caso di bambini ASD, ha un ruolo particolare la scuola, dal momento che costituisce il secondo luogo più frequentato dal bambino, dopo la casa. Passeremo quindi ora a esaminare la situazione scolastica in relazione ai bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo.

## **2.2 La scuola come ambiente inclusivo**

In questo paragrafo verranno dapprima presi in esame i principali passaggi che hanno portato all'assetto attuale della scuola italiana, oggi, con particolare riferimento alla scuola primaria. Il focus si sposterà quindi sul concetto di inclusione, per analizzare la sua realizzazione nell'ambiente scolastico e infine, si approfondirà tale tema focalizzandosi sull'esperienza scolastica dei bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo.

L'attenzione rimarrà sulla scuola italiana in quanto focus di questo studio; è importante ricordare che il sistema inclusivo italiano è unico in tutta Europa, nella quale attualmente sono portati avanti altri due tipi di sistemi: quello con distinzione, quindi con la presenza



di classi speciali, e quello misto, che prevede un'unione tra il sistema suddetto e quello inclusivo (Ciambrone, 2017). Ogni paese necessiterebbe quindi una propria trattazione e un approfondimento, per cui in questa rassegna verrà analizzato e preso in considerazione solo il sistema italiano.

### *2.2.1 La scuola italiana: breve excursus storico*

Prima degli anni '70, la scuola italiana viveva una condizione allineata agli altri paesi europei, in cui gli alunni con disabilità venivano raggruppati e segregati in classi speciali (dove erano presenti gli alunni con disabilità più gravi). Gli alunni con disabilità non frequentavano solamente delle classi differenti, ma erano proprio dislocati in edifici separati (Ciambrone, 2017). L'approccio utilizzato era di tipo medico, dove la disabilità è concepita come un problema interno alla persona, che ha bisogno di un'assistenza medica (OMS, 2004). In questa situazione, a occuparsi dell'alunno con disabilità non era tanto l'insegnante quanto invece lo specialista che lo prendeva in cura (Canevaro, 2007). Con l'avvento del movimento studentesco del '68, iniziava a farsi strada la logica dell'inserimento a scapito di quella dell'esclusione. È stata la legge n. 118 del 30 marzo 1971<sup>2</sup> ad aprire la possibilità agli alunni con disabilità di frequentare le classi della scuola pubblica; successivamente, l'eliminazione delle scuole speciali e delle classi differenziali verrà portata a compimento dalla legge 517 del 1977<sup>3</sup> (Cottini, 2017). La scuola iniziava a vivere una vera e propria rivoluzione al suo interno che meriterebbe di ulteriore approfondimento; ciò che è importante evidenziare ai fini di questo studio è che ciò iniziava a cambiare era proprio il ruolo dell'insegnante: non più un applicatore di azioni didattiche standardizzate e ripetitive, ma un pianificatore creativo, con una propria autonomia (Canevaro, 2007). L'educazione venne concepita come un incarico di tutti gli insegnanti, unitamente al personale scolastico e alla famiglia: la scuola iniziava quindi a diventare una vera e propria comunità in dialogo. Seguiranno ulteriori conquiste come

---

<sup>2</sup> Legge 30 marzo 1971, n. 118. "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili".

<sup>3</sup> Legge 4 agosto 1977, n. 517. "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico".

il riconoscimento della valenza dell'insegnante di sostegno e del suo percorso di specializzazione.

Questi passaggi crearono scalpore e sconvolgimento ma la loro valenza fu importantissima per portare all'assetto odierno della scuola italiana e allo sviluppo della cultura dell'inclusione. "Oggi, in Italia, noi entriamo in queste nostre classi che accolgono bambini con disabilità — lievi o gravi — e troviamo assolutamente normale che sia così; ma questo è un portato culturale, è il risultato di processi culturali e dell'impegno di tanti bravi insegnanti" (Ciambrone, 2017, p. 392).

L'Italia si è distinta come paese all'avanguardia in relazione all'inclusione, almeno a livello legislativo; nonostante ciò, a livello territoriale non vengono sempre realizzate le prassi inclusive o, perlomeno, vedono un'applicazione disomogenea (Ciambrone, 2017). Uno dei motivi è proprio la complessità che le classi della scuola italiana vivono quotidianamente, in quanto i gruppi di studenti risultano essere estremamente eterogenei: al loro interno possono trovarsi diversi tipi di disabilità o disturbi, differenti *background* socioeconomici e culturali, nonché stili di apprendimento. Per far fronte a questa variabilità, la scuola italiana di oggi richiede la forte presenza di professionisti competenti, formati e costantemente aggiornati (p.399).

### *2.2.2 Il concetto di inclusione*

È necessario svolgere ora una breve disamina del concetto stesso di inclusione, che si pone in stretto rapporto con la prospettiva bio-psicosociale dell'ICF-CY, di cui si è trattato nel primo capitolo. Secondo questo approccio, la persona con disabilità non viene più trattata focalizzandosi sulla sua menomazione psichica o fisica, che riduceva la stessa persona alla propria disabilità, ma viene invece percepita e valutata in base all'ambiente, che a sua volta può rendere disabilitante una persona (Ianes, 2016). Su questa scia, Canevaro mette in luce come l'inclusione preveda "un ampio ecosistema in cui un soggetto si immette e da cui trae dei benefici anche non prossimali, che vengono da lontano, inscrivendosi quindi in uno spazio fisico e temporale ampio, che richiama il progetto di vita" (2021, p. 19). È quindi un concetto complesso, che parte da quello dell'integrazione, che prevedeva la presenza di diversità in una classe per le quali la

didattica e il contesto venivano adattati, e che quindi ha l'ambizione di superarlo. Nell'inclusione, invece, non vi è alcun adattamento, ma il contesto stesso si trasforma in un ecosistema retto da rapporti di coevoluzione, ovvero di evoluzione reciproca tra gli elementi presenti, e ciò avviene per il fatto di essere insieme senza alcuna finalità apparente. In una situazione di questo tipo, l'apprendimento è un processo che avviene nei soggetti tra loro diversi; nelle loro diversità si sviluppa il loro rapporto, nel loro scambio avviene anche l'apprendimento stesso. "Il rapporto con le differenze nasce e si sviluppa come un elemento vitale: non come rapporto occasionale e coltivato contro voglia, accettato per bontà d'animo, <<perché non siamo crudeli>>. Ma come un rapporto vitale, perché è vitale vivere nelle differenze" (Canevaro, 2021, p. 26).

Viene da sé comprendere quanto complessa possa essere la realizzazione pratica dell'inclusione in un ambiente come la scuola. Ianes ha individuato alcune categorie per la realizzazione di una didattica inclusiva, che passa per l'organizzazione della scuola (servizi scolastici, orari di alunni e insegnanti, formazione delle classi, etc) e gli spazi e l'architettura stessa (sia esterna, quindi dell'edificio, che interna, quindi del *setting*, ovvero la disposizione dei banchi e delle attrezzature/materiali). Non meno importante è la sensibilizzazione di tutte le persone che fanno parte della comunità scolastica, sensibilizzazione che passa attraverso a iniziative di informazione e aggiornamento e ad atteggiamenti positivi costruttivi. A ciò si lega anche la creazione di alleanze extrascolastiche, ovvero con le famiglie, i servizi e, in generale, la comunità territoriale. Seguono poi gli strumenti utili alla didattica, a partire dalla documentazione alla costruzione di una didattica che sia comune ma che preveda anche percorsi personalizzati o individuali per tutti gli studenti (Ianes & Canevaro, 2016). Si ha quindi a che fare con due spinte differenti, ma tra loro complementari: l'apprendimento deve essere adeguato alle esigenze di ciascun alunno, differenziando non solo per gli studenti che hanno una disabilità; allo stesso tempo, però, lo sguardo degli insegnanti deve coinvolgere e abbracciare l'intero gruppo classe, rendendo l'apprendimento coeso (De Anna, 2009).

Questi buoni propositi si scontrano spesso con la realtà scolastica, nella quale sono tutt'ora molto diffusi i fenomeni di *push* e *pull out*, ovvero il trascorrere una parte del

proprio tempo scolastico in un luogo diverso della propria classe, lontano dai propri coetanei. Questo tipo di pratica risulta, secondo le ultime ricerche, un'esperienza vissuta da quasi tutti gli alunni con disabilità (Demo, 2014); in alcune occasioni la permanenza al di fuori della classe può essere maggioritaria del tempo scolastico, mentre in altri casi può trattarsi di un tempo considerevolmente breve. I fattori che portano a questo tipo di scelta possono essere di diverso tipo: interni, e quindi che spingono l'alunno al di fuori, in questo senso *push out*, se l'insegnante non accetta di gestire i comportamenti problema dell'alunno e quindi chiede che vada a lavorare in un'altra aula con l'insegnante di sostegno; esterni, e quindi che tirano fuori, *pull out*, ovvero la presenza di un'aula di sostegno valida, che quindi permette di lavorare in maniera parallela con strumenti o modalità differenti (Ianes, 2014). La richiesta, da parte dell'insegnante curricolare, di svolgere delle attività al di fuori dall'aula può essere causata sia da una difficoltà vissuta dall'insegnante di classe nella prosecuzione della lezione frontale, a causa dei comportamenti dell'alunno con disabilità ma, anche, da una sua particolare attenzione alle sue necessità. Potrebbe anche trattarsi di una decisione da parte dell'insegnante di sostegno che, per proporre particolari attività come la lettura a voce alta, attività pratiche o creative, ritiene necessario spostarsi al di fuori dell'aula scolastica (Demo, 2014). Anche lo stesso stile di spiegazione dell'insegnante curricolare può aumentare o ridurre l'utilizzo a pratiche di *push* e *pull out*: se il docente svolge lezioni frontali o comunque spiegazioni unidirezionali, può portare a un indiretto aumento dell'uscita dell'alunno dalla classe; al contrario, se l'insegnante utilizza metodologie tra loro diverse, improntate sul lavoro di gruppo o sulle uscite, può diminuire il fenomeno. Si tratta quindi di scelte differenti, dove la dimensione sociale dell'alunno può venirne avvantaggiata o compromessa; in ogni caso, la scelta sicuramente più inclusiva sta nell'evitare il più possibile le uscite dalla classe per far sviluppare le relazioni con i compagni di classe (Dal Zovo, 2017).

Questa breve disamina, che avrebbe necessità di ulteriori approfondimenti data la vastità del tema, è stata utile per comprendere come la scuola italiana, oggi, possa costituire un ambiente di supporto ai genitori, se le condizioni di ambiente inclusivo e di collaborazione scuola-famiglia vengono realizzate. Si tenterà, ora, di affinare lo sguardo

per riflettere sulle modalità di realizzazione dell'inclusione a scuola nei confronti dei bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo.

### *2.2.3 Bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo a scuola*

Per il bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo la scuola è un ambiente molto importante, non solo perché vi passa diverse ore del suo tempo settimanale, ma soprattutto perché rappresenta l'unica istituzione pubblica che può offrirgli un intervento educativo che sia costante nel tempo ma anche individualizzato sulle sue caratteristiche (Pontis, 2014). La scuola offre allo studente con il disturbo dello spettro dell'autismo la possibilità di sviluppare le proprie abilità e potenzialità, sia a livello cognitivo che comunicativo-sociale, a patto che vi sia continuità educativa tra gli interventi scolastici.

Per poter realizzare l'inclusione dello studente con il disturbo dello spettro dell'autismo è essenziale che la scuola stabilisca alleanze sia con le famiglie sia con i servizi (Cottini, 2011), per impostare degli interventi che vadano a ridurre la disabilità o il disturbo per facilitare esperienze di vita (Società Italiana di Pedagogia Speciale, 2008).

Cottini (2011) indica quattro parole chiave utili per la realizzazione di un ambiente scolastico funzionale per lo studente con il disturbo dello spettro dell'autismo: progettazione, programmazione, educazione speciale e compagni. Attorno a questi temi si può illustrare come la scuola può realizzare un ambiente inclusivo per supportare e valorizzare lo studente con il disturbo dello spettro dell'autismo.

La prima parola chiave è progettazione, ovvero la programmazione del percorso che formerà l'allievo, col maggiore obiettivo di renderlo autonomo. Affinché sia funzionale e di successo, è importante che tutti gli insegnanti (sia curricolari che di sostegno) collaborino per la sua realizzazione. Il supporto per la realizzazione di tale progettazione sarà poi condiviso con la famiglia e i servizi specialistici stringendo delle alleanze educative, in modo tale da garantire il successo dell'azione formativa dal momento che tale progetto attraverserà più contesti. Inoltre, l'azione della programmazione non si deve fermare ai contenuti e strumenti didattici, ma deve attraversare anche i momenti tradizionalmente considerati più liberi, come la ricreazione. Infatti, la programmazione

attenta dei momenti meno strutturati è essenziale per dare un'impalcatura di supporto allo studente con il disturbo dello spettro dell'autismo, attraverso la quale potrà aumentare le proprie competenze e apprendere migliori stili di adattamento in base alla situazione (Cottini, 2011).

La seconda parola chiave è organizzazione, intesa sia degli spazi che dei tempi. Strutturare uno spazio in modo tale che sia leggibile e comprensibile allo studente, così che il bambino possa capire cosa ci si aspetta da lui, oltre che quando, dove e con chi si relazionerà e cosa succederà in seguito è essenziale per abbassare l'ansia e la paura dell'incertezza. Molto importante è infatti proporre una *routine* scolastica fissa e leggibile, che possa guidare l'alunno nella prosecuzione delle diverse attività da svolgere a scuola. Infine, anche la gestione della durata dei compiti è un aspetto da strutturare in modo efficace, utilizzando strumenti come il preavviso dell'avvicinarsi del termine di un'attività, clessidre e orologi adattati, oppure utilizzare dei comandi verbali come <<Stop!>> oppure <<Il lavoro è finito!>> (Cottini, 2011).

Un'altra parola chiave proposta da Cottini è la didattica speciale, ovvero l'insieme delle strategie che vengono messe in atto per realizzare una comunicazione efficace, punto estremamente importante in quanto uno dei principali deficit del disturbo dello spettro del disturbo dello spettro dell'autismo sta proprio nella relazione con l'altro. Nella didattica è quindi importante non solo tenere conto di questa caratteristica così da realizzare degli interventi efficaci, ma anche trovare delle modalità, all'interno della stessa, che stimolino la comunicazione e la relazione con i propri compagni di classe. Questo è possibile in quanto previsto dal PEI (Piano Educativo Individualizzato), uno strumento attraverso il quale tutte le figure che partecipano dell'educazione dell'alunno possono intervenire per individualizzare l'apprendimento. Spesso, infatti, la programmazione è costruita ad hoc sullo studente, differenziando alcune o più attività rispetto alla classe, con l'obiettivo di trovare dei punti di contatto nelle diverse programmazioni. A diverse attività possono partecipare anche i compagni, che possono diventare anche per loro uno strumento vantaggioso sia dal punto di vista cognitivo che sociale (Cottini, 2011).

Si arriva quindi all'ultima parola chiave, ovvero i compagni. Si tratta dell'ambito più importante ma complesso da sviluppare, in quanto l'inclusione dello studente con il disturbo dello spettro dell'autismo passa attraverso il clima e l'accoglienza da parte del gruppo classe. Le amicizie che possono nascere sono molto importanti per il bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo, perché gli permettono di sviluppare quell'area della relazione, per lui molto complessa, e che in ogni caso è caratteristica di ogni persona, risultante di un percorso costruito nel tempo (Società Italiana di Pedagogia Speciale, 2008).

Affinché questo accada non basta che l'alunno faccia parte della propria classe di coetanei, ma deve iniziare a sviluppare e promuovere iniziative relazionali; sono le insegnanti che, per rendere questo possibile, hanno il compito di creare un ambiente inclusivo, rispettoso e positivo, di cui potranno beneficiare tutti gli studenti. Alcune strategie che Cottini indica sono l'abbassamento del livello di competitività all'interno della classe, la stimolazione del senso di appartenenza del gruppo, la creazione di occasioni di vicinanza o di lavoro comune, il lavoro sulle competenze prosociali e sul valorizzare positivamente l'altro. Un metodo pratico proposto è il festeggiamento di occasioni speciali intese non solo come i compleanni ma vere e proprie occasioni che possano rendere felice un compagno, ad esempio dei buoni risultati riportati a livello scolastico o sportivo; questo tipo di attività sono finalizzate ad aumentare il senso di appartenenza di tutti gli allievi della classe. Gli atteggiamenti prosociali, invece, possono essere promossi attraverso dei programmi di alfabetizzazione emozionale volti a sviluppare l'empatia, l'aiuto e il sostegno nei confronti degli altri, di cui ne beneficia non solo lo studente con il disturbo dello spettro dell'autismo ma tutti i compagni di classe. Infine, per rendere più funzionale la nascita di amicizie con i compagni, è importante anche la promozione della conoscenza della diversità. Rendere gli altri bambini consapevoli delle difficoltà dello studente con il disturbo dello spettro dell'autismo può permettere loro di conoscere più da vicino il compagno, diminuendo le loro insicurezze o paure (Cottini, 2011).

La realizzazione del processo di inclusione dei bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo insieme ai bambini con sviluppo tipico è un processo complesso, pieno di

variabili, ma che risulta essere estremamente importante: diverse ricerche, infatti, affermano come l'interazione con i compagni può portare un netto miglioramento delle abilità sociali. (Micheli et al., 2016).

Alla luce degli argomenti fino ad ora approfonditi, si passerà a comprendere le opinioni e gli atteggiamenti dei genitori sull'esperienza scolastica dei figli, per coglierne la loro soddisfazione.

## **2.3 Il punto di vista dei genitori sull'esperienza scolastica: rassegna delle ricerche**

Alla luce di tutti gli argomenti fino ad ora trattati, si propone una rassegna delle ricerche consultate, finalizzate allo studio della bibliografia esistente in relazione al tema di ricerca della tesi, che verrà presentata nel terzo capitolo. La consultazione delle ricerche è stata guidata da un tema principale, ovvero la soddisfazione che i genitori provano nei confronti della scuola e dei processi inclusivi in essa realizzati.

Questo paragrafo si occuperà di illustrare le ricerche svolte in primis relativamente ai genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo; successivamente, ampliarà lo sguardo abbracciando più genericamente i genitori di bambini con disabilità; infine, confronterà le opinioni e le percezioni dei genitori con disabilità diverse.

### *2.3.1 Le ricerche sui genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo*

In questo paragrafo si farà una rassegna delle ricerche, trovate in letteratura, che hanno voluto indagare l'esperienza scolastica valutata dai genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo. Si tratta perlopiù di ricerche di paesi esteri rispetto all'Italia; infatti, quest'ambito tematico è risultato essere poco indagato in territorio italiano.

Una prima ricerca, svolta da Whitaker (2007) mette in luce quale sia l'esperienza vissuta dai genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo in relazione alla scuola da loro frequentata; il target di ricerca si è focalizzato su genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo frequentanti *mainstream schools*, ovvero scuole in cui sono presenti bambini neurotipici e, in specifici momenti cadenzati in base alle



proprie capacità, bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo. Andando a valutare l'opinione dei genitori di questi bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, la maggior parte, pari al 61%, si è dichiarato soddisfatto dell'educazione del proprio figlio. Ciò che la ricerca mette in luce, inoltre, sono i fattori influenzanti la soddisfazione dichiarata dal genitore: questi ultimi si dimostrano più soddisfatti se percepiscono che il personale scolastico comprende ed entra in empatia con le difficoltà del proprio figlio, flessibilizzando la proposta scolastica; di conseguenza, questo tema può diventare una fonte di ansia e stress nel caso di esperienze negative. Emerge quanto sia cruciale per i genitori che il personale scolastico comprenda le difficoltà che il proprio figlio vive quotidianamente a causa della propria diagnosi, perché la comprensione di questa dinamica risulta essere il punto di partenza per rispondervi in modo adeguato e funzionale. Alcuni genitori, infatti, hanno rilevato come gli insegnanti del proprio figlio, a fronte di comportamenti problema, abbiano utilizzato strategie mirate alla punizione, assolutamente non funzionali con la situazione del proprio figlio. Una priorità che la maggior parte dei genitori manifestano è l'importanza che le abilità sociali vengano sviluppate adeguatamente. La metà dei genitori riporta che il proprio figlio abbia almeno un amico a scuola e, nonostante questo, solo una netta minoranza ritiene che il figlio sia accettato dai coetanei. Questi dati hanno fatto emergere forti preoccupazioni nei genitori, i quali in parte manifestano il desiderio che la scuola strutturi maggiormente i momenti liberi come l'intervallo, aumentando la supervisione e la protezione sul proprio figlio. Una parte dei genitori ha richiesto, invece, che i coetanei venissero messi al corrente della diagnosi del figlio, per aumentarne la comprensione. Infine, un'altra parte dei genitori rileva che la scuola si preoccupi troppo dei risultati accademici tralasciando la parte sociale, che invece risulta prioritaria nell'educazione del proprio figlio, per cui manifesta il desiderio di vedere la scuola svolgere un ruolo più proattivo in tal senso. In secondo luogo, i genitori si sono mostrati più positivi a fronte di una comunicazione casa-scuola più qualitativa e funzionale all'educazione del figlio. La maggior parte dei genitori intervistati ha mostrato una buona soddisfazione, associata dall'essersi sentiti accolti nell'esprimere e spiegare le proprie preoccupazioni. Al contrario, la minoranza di genitori insoddisfatti si manifesta quando hanno avvertito una chiusura, da parte del

personale scolastico, a prenderli sul serio, categorizzandoli semplicemente come genitori pignoli. Se, in generale, i genitori richiedono un personale formato, ciò che sembrano più apprezzare è un personale disponibile ad ascoltare e accogliere suggerimenti e consigli. Le richieste dei genitori appaiono modeste, dal momento che la maggioranza non pretende figure formate e specializzate per il proprio figlio. Whitaker rileva questo dato significativo ma anche preoccupante, perché l'importanza di gestire bambini e ragazzi diagnosticati con forme di assistenza specializzate è un fattore rilevante, di competenza delle autorità locali. Le sfide che, in conclusione, emergono dalle risposte dei genitori sono principalmente due: lo sviluppo delle competenze e conoscenze del personale scolastico delle *mainstream schools* affinché sia formato a gestire le necessità degli studenti con disturbo dello spettro dell'autismo e, in secondo luogo, la promozione dell'inclusione di questi alunni, attraverso la creazione di un senso di appartenenza da parte di tutte le figure scolastiche, che si flessibilizzino ad avere a che fare con questo tipo di alunni.

Le ricerche di Lyons, Cappadocia & Weiss (2011) si sono concentrate della relazione dei bambini con disturbo dello spettro dell'autismo, tramite interviste svolte con i relativi genitori, sia di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo che frequentano scuole a inclusione completa che bambini in scuole non inclusive in America. Per scuole non inclusive, in questo caso, si intende di scuole con classi composte solo da bambini con disturbi educativi speciali, per cui contraddistinte da un'assenza di compagni neurotipici. Ciò che i genitori mettono in luce in questo studio, confrontando le due situazioni di partenza, è che ritengono maggiormente sviluppata l'area della socialità nei bambini frequentanti scuole inclusive: uno dei fattori che può portare a questo risultato è che, in scuole inclusive, gli alunni con il disturbo dello spettro dell'autismo possono avere maggiori possibilità di interazione e quindi costruzione di relazioni sociali rispetto a scuole speciali dove anche i compagni mostrano difficoltà relazionali simili. I genitori, inoltre, indicano maggiori possibilità di socializzazione se i figli hanno una diagnosi con sintomi meno gravi; di conseguenza, i bambini con comportamenti problematici risultano avere meno amici a scuola e al di fuori dalla stessa.

Zablotsky, Boswell & Smith (2012) si sono concentrati sulla soddisfazione dei genitori di bambini con ASD correlata al coinvolgimento scolastico. I genitori oggetto dello studio si mostrano propensi a partecipare a incontri scuola-famiglia o, più in generale, a incontrare il personale scolastico. La soddisfazione relativa al livello della comunicazione con la scuola risulta comunque piuttosto bassa: infatti, questo dato si correla del fatto che i genitori di bambini con più disabilità hanno meno probabilità di essere coinvolti dalla scuola e la conseguenza inevitabile è che il grado di soddisfazione dei genitori decresca velocemente. Questo può succedere perché, all'aumento della disabilità del figlio, tende ad aumentare anche l'incapacità del servizio scolastico di soddisfare e fare fronte ai bisogni dello studente. Considerato l'alto tasso di comorbilità del disturbo dello spettro dell'autismo con le difficoltà di apprendimento, le disabilità intellettive, ADHD, disturbi del linguaggio o emotivi, questo dato è rilevante. In questo scenario, nonostante l'insoddisfazione, i genitori si sono mostrati molto propensi alla collaborazione con la scuola, anche rispetto a genitori di bambini con altre disabilità.

Falkmer, Anderson, Joosten & Falkmer (2015) hanno concentrato i loro studi sull'analisi dei fattori che i genitori ritengono essenziali per la costruzione dell'inclusione a scuola. Nella ricerca, i genitori hanno mostrato ad avere una generale tendenza a non riconoscere come barriere all'inclusione le caratteristiche del proprio figlio; solo una minoranza ritiene che il deficit nelle capacità sociali possa essere considerato una barriera. Tra i fattori che i genitori ritengono che possano influenzare l'inclusione vi sono gli insegnanti, il cui ruolo è fondamentale per rendere l'ambiente scolastico accogliente e funzionale per lo studente con il disturbo dello spettro dell'autismo, attraverso i dovuti aggiustamenti nell'ambiente e nella didattica. La percezione dei genitori di quanto lo studente sia incluso e stia bene a scuola passa anche attraverso al rapporto che il figlio ha tessuto con l'insegnante, a sua volta influenzato da quanto l'insegnante lo abbia compreso nelle proprie caratteristiche e difficoltà. Un altro fattore rilevato dai genitori è la comunicazione scuola-famiglia: una buona comunicazione è essenziale per poter costruire un'esperienza positiva. La soddisfazione dei genitori, infatti, appare essere legata alla fiducia che gli stessi hanno nei confronti degli insegnanti e della scuola. Inoltre, anche la figura di personale di supporto o dell'insegnante di sostegno sembra

influenzare l'esperienza stessa dei genitori, ma in maniera meno netta: alcuni genitori riportano di ritenere queste figure delle barriere all'inclusione, in quanto la loro presenza in classe ha come effetto quello di isolare il proprio figlio dai coetanei. Altri genitori, invece, ritengono che l'insegnante di sostegno sia un facilitatore all'inclusione, se l'insegnante di sostegno è formata e collabora con gli altri insegnanti di classe.

Le ricerche di Gorlin, McAlpine, Garwick & Wieling (2016), focalizzandosi sullo studio delle esperienze delle famiglie che vivono con un bambino con un disturbo dello spettro dell'autismo diagnosticato come grave, mettono in luce come i genitori di questi bambini sperimentino con alta frequenza l'isolamento sociale in diversi ambienti, tra cui la scuola. All'interno delle diverse difficoltà legate al il disturbo dello spettro dell'autismo, tra cui il fatto di essere un disturbo invisibile, spesso stigmatizzato, i cui comportamenti problema vengono mal giudicati dall'esterno come capricci o cattiva educazione, oltre ai deficit comunicativi e relazionali del proprio figlio, i genitori hanno riportato di aver vissuto spesso situazioni di isolamento sociale, sia per i propri figli che per l'intero nucleo familiare, da parte non solo di amici e parenti ma anche dalle scuole. Questo studio ha approfondito l'esperienza familiare dei partecipanti alla ricerca, di cui ora non ci si occuperà in quanto non risulta essere il tema di questo studio.

Roberts & Simpson (2016) hanno svolto delle ricerche focalizzate sull'esperienza degli studenti con il disturbo dello spettro dell'autismo in scuole inclusive, raccogliendo il punto di vista di educatori, genitori e studenti con il disturbo dello spettro dell'autismo. In questa breve trattazione, per la natura di questo lavoro, verranno esposti principalmente i punti di vista dei genitori. Ad emergere è la necessità di una maggiore formazione da parte del personale scolastico. I genitori chiedono a gran voce, inoltre, che vi sia una migliore collaborazione all'interno del processo educativo. Nonostante queste richieste, i genitori ritengono che la frequenza in scuole inclusive faccia bene al proprio figlio, in quanto osservano un maggior sviluppo delle competenze accademiche e sociali. È importante mettere in luce come solo una leggera maggioranza dei genitori partecipanti della ricerca dichiara soddisfazione nei confronti dell'esperienza vissuta dal proprio figlio; questo dato mette in luce la preoccupazione dei *caregiver*, che desiderano una scuola più funzionale e adatta ai propri figli.

Adrien et al. (2017) fanno riferimento soprattutto alla situazione francese. Ciò che emerge dal loro intero studio è che la scolarizzazione precoce del bambino con ASD nella scuola ordinaria, a contatto con i pari, influenzi positivamente il suo sviluppo. In questo frangente, i genitori confermano questa tesi, specificando la loro preferenza per la scuola inclusiva, in cui i propri figli sono a contatto con compagni neurotipici. Il contatto con l'altro e il lavoro in piccolo gruppo facilita lo sviluppo della loro area sociale, oltre a potenziare l'apprendimento delle regole di vita comunitaria. Gli studi confermano quanto riportato dai genitori, perché è dimostrato dalle ricerche che, in ambienti di questo tipo, i bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo imitano i bambini neurotipici in classe, sia per le interazioni che per l'apprendimento (Adrien et al., 2017). D'altro canto, i genitori stessi riportano esperienze negative in relazione alle cosiddette classi specializzate, quindi con bambini con disturbi e/o disabilità, nelle quali vengono messe in evidenza le differenze tra gli studenti e, allo stesso tempo, non li preparano alla società che troveranno nella vita adulta.

La ricerca di Stephenson, Browne, Carter, Clark, Costley, Martin et al. (2020) si è concentrata sul territorio australiano, nel quale l'inclusione di studenti con il disturbo dello spettro dell'autismo a scuola è un fenomeno in rapida crescita. Lo studio si è focalizzato quindi sulle classi *mainstream*, quindi con presenza sia di alunni ASD che neurotipici; prendendo in esame genitori e insegnanti, ha voluto valutare la loro percezione delle barriere e dei facilitatori all'inclusione degli studenti con il disturbo dello spettro dell'autismo. Ora verrà trattato solamente il punto di vista dei genitori, essendo il fine di questo lavoro; si potranno riscontrare diverse similitudini con le ricerche già citate. Ciò che i genitori rilevano come facilitatore all'inclusione dei propri figli, apportando soddisfazione all'esperienza vissuta, sono le buone pratiche scolastiche e l'uso di strategie come le *routine*, gli schemi di ricompensa, l'aggiustamento del curriculum. Gli stessi genitori, inoltre, si dicono più soddisfatti dell'inclusione se è presente una buona comunicazione scuola-famiglia, come già dimostrato dalle ricerche precedenti, nonché la conoscenza e comprensione di cosa sia il disturbo dello spettro dell'autismo da parte degli insegnanti e della comunità scolastica in generale. Nonostante ciò, a destare preoccupazione ai genitori sono gli atteggiamenti degli

insegnanti stessi e la mancanza di programmi a sostegno dell'interazione sociale e della costruzione di amicizie. Questi ultimi sono stati rilevati dai genitori come un fattore importantissimo per l'educazione dei propri figli, indicatore di qualità di vita. Alcuni genitori, inoltre, indicano come barriera le caratteristiche del proprio figlio (ad esempio, il deficit nella comunicazione e relazione), ma è stato maggiormente riconosciuta invalidante la scarsa comunicazione da parte della comunità scolastica e degli insegnanti, nonché la difficoltà a comprendere lo studente con ASD e a comunicare con la famiglia, come già riportato nelle ricerche precedenti.

Passando alla ricerca svolta da Kurth, Love & Pirtle (2020), sono state analizzate le esperienze dei genitori nel prendere decisioni educative per i propri figli e la loro relativa soddisfazione. Più nello specifico, hanno valutato il contributo apportato alle decisioni educative, la soddisfazione provata nei confronti del personale scolastico e quella relativa all'esperienza del proprio figlio. Ciò che è emerso è che maggiore è stato il contributo dei genitori, più questi si sono manifestati soddisfatti. Uno dei fattori che lo studio ha registrato come significativi è l'insegnante curricolare: i genitori, infatti, hanno individuato questa figura come essenziale per l'inserimento del proprio figlio nella classe. L'insegnante di sostegno, invece, risulta essere legato alla soddisfazione provata nei confronti dello svolgimento del programma scolastico. Inoltre, l'inserimento in ottica inclusiva è stato riportato dai genitori non tanto in termini di luogo fisico ma come l'insieme dei servizi offerti dalla scuola, che hanno poi determinato l'esperienza scolastica del figlio. Oltre a ciò, i genitori si mostrano molto interessati a tessere delle relazioni positive con gli insegnanti, al punto tale che, pur a fronte di un docente preparato sul disturbo dello spettro dell'autismo, se non sviluppa una comunicazione positiva, i genitori rilevano insoddisfazione. Un fattore di insoddisfazione è dato dalla transitorietà delle figure che si occupano del figlio: a scuola sperimentano spesso un *turnover* di insegnanti sempre diversi, che vanno a vanificare la costanza e la buona riuscita di un percorso iniziato in precedenza, andando a incidere notevolmente sull'insoddisfazione di genitori. In generale, lo studio manifesta come i genitori mostrano soddisfazione a fronte di coinvolgimento da parte della struttura scolastica; al contrario, se la scuola li coinvolge poco, manifestano una forte insoddisfazione.

Infine, l'articolo di Vivanti (2021) si è concentrato sulla percezione genitoriale relativa all'inclusione delle scuole italiane, riportando diverse opinioni negative, che mettono in luce una generale insoddisfazione. Uno dei motivi è il continuo intercambio di insegnanti, soprattutto quelli di sostegno, e quindi la difficoltà a mantenere la costanza di un unico insegnante di riferimento nel passare degli anni. Ciò che rende problematica la situazione è il dover ripartire da capo con ogni insegnante, tenendo inoltre conto che la generale preparazione dei docenti risulta insufficiente a fronte dei diversi disturbi di comunicazione e di apprendimento comportati dal disturbo dello spettro dell'autismo. Oltre a ciò, si aggiunge il fatto che i genitori sono mediamente sempre più formati sul disturbo dello spettro dell'autismo, e così di conseguenza sono cresciute le loro aspettative. Vivanti fa presente che non tutto è generalizzabile, perché esempi di genitori soddisfatti sono presenti, ma risultano essere tutt'ora una minoranza. Questo perché il disturbo dello spettro dell'autismo viene spesso trattato come una disabilità generale, ma in realtà è qualcosa di molto diverso, che richiede un adeguamento preciso della classe e della scuola. Situazioni e ambienti non adeguatamente strutturati rischiano, piuttosto, di portare all'esclusione. Ciò che Vivanti rileva è che, formalmente e a livello legislativo, l'integrazione di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo sia realizzata, ma l'inclusione effettiva e concreta è qualcosa ancora da conquistare.

### *2.3.2 Le ricerche sui genitori di bambini con disabilità in generale*

Risulta ora importante passare in rassegna anche le ricerche consultate che prendono in esame la percezione della scuola inclusiva da parte dei genitori di bambini con disabilità. Essendo, infatti, quello del disturbo dello spettro dell'autismo un ambito molto specifico, si è ritenuto essenziale ampliare la bibliografia anche sullo studio dei bambini con disabilità, essendo il disturbo dello spettro dell'autismo un disturbo che, sebbene a livelli differenti, ha alti livelli di comorbidità con disabilità di diverso tipo o, comunque, necessita di attenzioni e adattamenti specifici.

Gli studi di Palmer, Fuller, Arora & Nelson (2001) si sono focalizzati sui genitori di bambini con gravi disabilità, frequentanti scuole speciali, per mettere in luce le loro opinioni sull'inclusione. Il gruppo degli intervistati si è diviso in due parti: una metà dei

genitori si è espressa favorevolmente all'inclusione e, quindi, a far frequentare al proprio figlio contesti con coetanei senza disabilità, sostenendo che un tale ambiente potrà permettere al proprio figlio un maggiore apprendimento perché maggiormente stimolato, portando a un miglioramento delle abilità funzionali. L'altra metà, invece, si è dichiarata contraria, temendo che il programma scolastico possa risultare non consono o accomodante per il proprio figlio, inoltre temendo di trovare una attenzione eccessiva al curriculum scolastico rispetto allo sviluppo delle abilità di base. Da ciò, gli studiosi hanno evidenziato come le opinioni dei genitori sono state influenzate dal tipo di percezione personale, data da diversi fattori, sul sistema di istruzione. Alcuni genitori, infine, hanno specificato di ritenere funzionale la frequenza a una classe inclusiva se presenti altri bambini con caratteristiche simili al figlio, questo per promuovere l'accettazione e per garantire al figlio il confronto con bambini simili a lui.

La ricerca di Elkins, Van Kraayenoord & Jobling (2003), svolta in ambito australiano, ha coinvolto genitori di bambini con diversi tipi di disabilità e disturbi, tra cui anche il disturbo dello spettro dell'autismo. I genitori si sono mostrati in netta maggioranza favorevoli all'inclusione, mentre un gruppo più piccolo dichiara che lo sarebbe stato se fossero state fornite maggiori risorse. Ciò che gli studiosi rilevano è che, nonostante il 70% dei genitori intervistati abbia mostrato atteggiamenti positivi o neutri nei confronti dell'inclusione, il 50% ha dichiarato di preferire le classi speciali a quelle inclusive. I vantaggi che i genitori riportano riguardo a una classe inclusiva sono una maggiore interazione sociale, uno sviluppo più considerevole dell'indipendenza, la comprensione da parte dei pari e l'apprendimento tramite imitazione. Nonostante ciò, i genitori si sono mostrati preoccupati e per la metà di loro è stata dichiarata una preferenza per le classi speciali in quanto ritengono che il proprio figlio necessiti di insegnanti più pazienti e formate, oltre che a modifiche alle *routine* di classe. Questi stessi genitori, comunque, non nascondono di essere preoccupati che all'interno delle classi speciali il proprio figlio possa vedere un peggioramento o rallentamento del proprio sviluppo sociale ed emotivo. Tra i *caregiver* di bambini con disabilità frequentanti specificatamente la scuola primaria, invece, si manifesta la preoccupazione che gli insegnanti non siano adeguatamente formati nel rispondere alle necessità del proprio figlio, specificando di



aver avuto esperienze di docenti attenti ad ascoltare le sue esigenze ma senza le competenze necessarie per un insegnamento efficace.

Leyser et al. (2004) hanno dedicato i loro studi alla comprensione degli atteggiamenti dei genitori di bambini con disabilità nei confronti dell'inclusione. Ciò che emerge è che a livello legale e filosofico la maggior parte dei genitori dichiara opinioni positive e favorevoli, in quanto ritiene che possa avvantaggiare il figlio a livello sociale ed emotivo. Nonostante ciò, permangono preoccupazioni circa la qualità dell'inclusione, perché ci si domanda se il personale potrebbe essere abbastanza qualificato; oltre a questo, si teme anche l'isolamento sociale e il rifiuto da parte dei pari. Le opinioni più favorevoli sono state registrate nei genitori di bambini con disabilità lievi rispetto a quelle diagnosticate come moderate o gravi e per bambini più piccoli d'età. Ugualmente credono in maggiori benefici sull'inclusione i genitori con un livello d'istruzione maggiore; la motivazione di questo dato viene spiegato dai ricercatori dal fatto che, essendo più formati, possono essere più esposti alle informazioni e quindi possono avere più strumenti per riflettere sui vantaggi dell'inclusione. È importante comunque precisare che questo tipo di ragionamento ha a che fare con le opinioni che i genitori hanno nei confronti delle classi inclusive e del concetto di inclusione stessa, ma non riflettono la reale soddisfazione dei genitori che sperimentano sul figlio un'istruzione di questo tipo.

De Boer, Jan Pijl & Minnaert (2010) si concentrano sugli atteggiamenti dei genitori nei confronti dell'educazione inclusiva, individuando come i genitori di bambini a sviluppo tipico risultino essere più favorevoli dei genitori di bambini con disabilità, specialmente nel caso di genitori che hanno già fatto esperienza con la disabilità. Infatti, le maggiori preoccupazioni sono nei genitori di bambini con disabilità che temono nella qualità dell'istruzione individualizzata e la mancanza di servizi in scuole inclusive. Questo studio mette in luce soprattutto l'indecisione e la preoccupazione di questi genitori, che manifestano perplessità riguardo l'educazione inclusiva.

Gli studi di Zanobini, Viterbori, Garello & Camba (2018) si sono concentrati a valutare il livello di soddisfazione dei genitori di bambini con disabilità nei confronti dell'educazione inclusiva realizzata a scuola. L'ambiente di ricerca è quello italiano, lo stesso di questo lavoro; inoltre, è l'unico articolo scientifico trovato che si occupa della

soddisfazione dei genitori in ambito italiano. Dalle ricerche di Zanobini il livello di soddisfazione generale risulta essere alto e, allo stesso tempo, rimane una variabile di tipo multiforme. Sono state quindi individuate quattro componenti attraverso le quali viene manifestata e declinata: le effettive pratiche inclusive realizzate dalla scuola, l'ambiente fisico e le attrezzature speciali possedute, l'accettazione nei compagni di classe e l'integrazione tra l'educazione a scuola e i vari centri riabilitativi esterni alla struttura scolastica. Rilevante è stato osservare come la componente dell'accettazione dei pari risulti essere l'aspetto più delicato e critico. La relazione con i compagni è un fattore, d'altra parte, che risulta essere legato alle ore dell'insegnante di sostegno che, a fronte di una presenza costante o considerevole, aumenta i contatti positivi con i compagni. La soddisfazione dei genitori in questo studio non è stata influenzata dal tipo di disabilità, ma piuttosto dai comportamenti e dalle risposte emotive del figlio che, a loro volta, influenzano il rapporto con i compagni e possono facilitare o meno l'inclusione; quindi, di conseguenza, la soddisfazione stessa dei genitori. In secondo luogo, a influenzare la soddisfazione dei genitori è risultata essere la gravità della disabilità: questa ricerca ha messo in luce come, a fronte di una disabilità diagnosticata grave, la soddisfazione dei genitori rispetto ai rapporti con i pari sia aumentata. Gli studiosi ritengono che ciò sia spiegabile in quanto i bambini con disabilità più gravi abbiano assegnate molte ore di insegnante di sostegno, che è percepito dai genitori italiani come un ottimo mediatore con i pari. Ciò non trova riscontro nelle precedenti ricerche svolte in altri paesi: Zanobini spiega che tale discordanza ha spiegazione nel fatto che "in Italia, a differenza di altri Paesi, l'insegnante di sostegno è stato considerato, fin dall'approvazione delle prime leggi, l'insegnante dell'intera classe, con un profilo professionalmente elevato e un ruolo importante nel promuovere un contesto di piena inclusione" (p. 610). A livello accademico, i genitori risultano più soddisfatti se gli apprendimenti vengono mantenuti stabili nel tempo e se il programma individualizzato presenta un divario minore rispetto a quello dei pari. In relazione alla collaborazione di scuola, famiglia ed enti territoriali, i genitori si sono mostrati meno soddisfatti se il loro livello di istruzione era più alto e, di conseguenza, i genitori meno istruiti si sono mostrati tra i più soddisfatti. Gli studiosi ritengono che ciò sia spiegabile

dal fatto che i genitori più istruiti sono più sensibili a una collaborazione funzionale con gli insegnanti; inoltre, avendo maggiori possibilità di conoscere meglio le pratiche inclusive, possono trovarsi con maggiore facilità a criticare o trovare aspetti negativi nelle strategie di inclusione adottate a livello scolastico. Infine, al crescere dell'età dei figli, i genitori risultano più insoddisfatti relativamente ai rapporti con i compagni di classe e agli amici, perché avvertono il proprio figlio più isolato. In ultima istanza viene rilevato che la soddisfazione dei genitori non risulta essere in alcun modo legata al numero di ore passate dal figlio in classe.

Infine, le ricerche di Perry, Charles, Zapparoli & Weiss (2019), concentrate anch'esse sulla soddisfazione percepita dai genitori di bambini con disabilità, si focalizzano su quelle diagnosticate come gravi, in territorio canadese. Secondo questo studio, il livello di soddisfazione dei genitori viene considerato variabile e i fattori predittivi della soddisfazione sono tre: la positività dei genitori, le abilità adattive del figlio e il tipo di sostegno ricevuto dal figlio. Ciò che le ricerche hanno messo in luce è che la soddisfazione provata dai genitori non è tanto legata al tipo di collocazione scolastica del figlio (se classi inclusive o speciali) ma dal tipo di sostegno ricevuto, con maggiori livelli di soddisfazione se vi erano alti livelli di supporto. In secondo luogo, i genitori con figli che hanno comportamenti disadattivi tendono a essere più insoddisfatti perché, data la situazione, possono avere aspettative più alte, o speranze che gli insegnanti siano abili nella gestione dei comportamenti del figlio. In relazione, invece, alla positività dei genitori, la ricerca ha rilevato che i genitori con risorse di *coping* abbiano mostrato maggiore soddisfazione. Riassumendo, questo studio mette in luce che, nel valutare la soddisfazione o meno dei genitori, sia importante considerare più livelli di contesto, combinando tra loro i fattori del bambino, dei genitori e della scuola.

### *2.3.3 Studi di comparazione con genitori di bambini con altre disabilità*

Verranno ora considerati gli studi di comparazione tra genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo e altre disabilità, per far emergere se sussistano delle differenze sostanziali in merito alla soddisfazione scolastica e alla percezione

dell'inclusione scolastica. È necessario specificare che sono stati trovati ben pochi confronti focalizzati sulle percezioni dei genitori.

Innanzitutto, Zablosky et al (2021) nelle loro ricerche rilevano come i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo risultino più propensi a partecipare a incontri con gli insegnanti rispetto ai genitori di altre disabilità. Nonostante ciò, tendono a essere meno soddisfatti delle modalità comunicative adottate dalla scuola.

Kasari, Freeman, Bauminger & Alkin (1999) studiano più nello specifico gli atteggiamenti dei genitori rispetto alla scuola inclusiva comparando un campione di genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo e un altro di genitori di bambini con sindrome di Down. Ciò che è emerso è che a influenzare le percezioni dei genitori sono la diagnosi, l'età e l'attuale collocazione scolastica. In linea generale, nell'indicare la collocazione scolastica ideale, i genitori di bambini con sindrome di Down si sono mostrati più propensi a classi inclusive rispetto ai genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, i quali indicano di preferire un inserimento a tempo parziale con i compagni neurotipici. I genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo manifestano il timore, nel caso di un ipotetico inserimento in una classe inclusiva, che i bisogni del proprio figlio non vengano soddisfatti, oltre al rischio di non trovare insegnanti formati sulla diagnosi del proprio figlio e a mostrare preoccupazione che il figlio venga rifiutato dai pari. Questi timori sono risultati poco diffusi tra i genitori di bambini con sindrome di Down. Gli studiosi mettono in luce che la diversità nel livello di preoccupazione è probabilmente dato dalle differenti caratteristiche delle diagnosi dei figli: infatti, i bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo presentano deficit nella comunicazione e nell'interazione, mostrando anche di apprendere meglio in ambienti altamente strutturati; al contrario, i bambini con sindrome di Down mostrano una grande attenzione e curiosità nell'interazione con l'altro, rispondendo bene alle situazioni sociali. I genitori di questi ultimi, quindi, mostrano di preferire per i propri figli dei compagni che fungano da modello di comportamenti tipici invece di ambienti strutturati. Un altro fattore di differenza è la preferenza per il programma educativo: i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, date le caratteristiche del figlio, mostrano di richiedere insegnanti formati e specializzati su tale disturbo,

preferendo un approccio didattico specializzato sulle loro esigenze. Quest'ultimo fattore, invece, non risulta menzionato da nessun genitore di bambini con sindrome di Down. Per entrambi i gruppi dei genitori, inoltre, risultano esservi atteggiamenti più favorevoli all'inclusione in coloro che hanno figli più piccoli; Kasari spiega che probabilmente i genitori di bambini più grandi hanno avuto meno possibilità di vivere occasioni di inclusione perché, ipotizza, nel momento in cui scrive l'articolo si stia vivendo un cambiamento generazionale dei genitori nella loro percezione degli ambienti inclusivi.

Infine, lo studio di Herwegen, Ashworth & Palykara (2018) si è occupato di mettere a confronto le opinioni riguardo l'offerta educativa dei genitori di bambini con sindrome di Williams, sindrome di Down e disturbo dello spettro dell'autismo. Tra tutti i gruppi, i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo hanno mostrato la soddisfazione più bassa; comunque, lo stesso tipo di preoccupazione accomuna tutti i gruppi, soprattutto riguardo al timore che l'insegnante sappia supportare il proprio figlio in maniera adeguata. Inoltre, rispetto alle forniture e al supporto delle scuole, i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo si sono mostrati i più insoddisfatti. I ricercatori ipotizzano che questo sia stato un effetto dei recenti tagli al budget delle scuole; altre ricerche hanno dimostrato che la qualità e il tipo di supporto specialistico nella scuola inclusiva è un tema che sta altamente a cuore ai genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo. Oltre a ciò, sempre questo gruppo di genitori ritiene che gli insegnanti non siano adeguatamente formati rispetto al disturbo specifico, e che perciò non possano supportare in maniera sufficiente i propri figli, rischiando di non riuscire a identificarne i punti di forza.

Concludendo, da questi studi si evince che i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo mostrano una maggiore insoddisfazione legata a profonde preoccupazioni date dal non ritenere gli insegnanti e la scuola adeguatamente preparati sulle caratteristiche del proprio figlio. Continuano quindi a emergere gli stessi timori e difficoltà già analizzati nelle ricerche precedenti, ma anche il desiderio di collaborare, comunicare ed essere coinvolti in modo efficace nell'istruzione del proprio figlio.

# Capitolo 3 . Disegno di ricerca

## 3.1 La ricerca

La motivazione che ha portato alla costruzione della ricerca di seguito presentata nasce da esperienze personali svolte nell'ambito scolastico come tirocinante e come insegnante. Aver osservato nella propria esperienza come un buon rapporto tra scuola e genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo abbia portato a risultati molto positivi nelle pratiche scolastiche, ha alimentato la curiosità a investigare prima in letteratura, poi in ambito italiano tramite la ricerca svolta, quale fosse la soddisfazione che i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo avessero nei confronti della scuola italiana.

Tale ricerca è stata effettuata dal mese di marzo 2023 al mese di giugno 2023. Ha interessato diverse associazioni che lavorano nel campo del disturbo dello spettro dell'autismo e della disabilità, che a loro volta hanno coinvolto i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo frequentanti la scuola primaria in Italia.

La domanda di ricerca che ha guidato questo studio si interroga su quale sia la soddisfazione dei genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo nei confronti della scuola e quanto la percezione dell'esperienza scolastica del figlio possa incidere negativamente o positivamente sui genitori. Ci si è riferiti al contesto italiano per il quale sono state trovate poche ricerche in letteratura che si focalizzassero specificatamente sul disturbo dello spettro dell'autismo. Nello specifico, si è cercato di comprendere come le caratteristiche anagrafiche e/o di esperienza personale del figlio e del genitore possano incidere su una maggiore soddisfazione scolastica; come invece possa incidervi il rapporto con gli insegnanti e le figure scolastiche; infine, come la percezione della qualità dell'esperienza scolastica del figlio determini una maggiore o minore soddisfazione. Alla luce di queste considerazioni verranno discussi i risultati e si tenterà, sulla base dei riferimenti teorici affrontati, di individuare dei suggerimenti applicabili e attuativi per l'insegnante, nell'ottica di stringere rapporti con i genitori il più

possibile collaborativi e di fiducia, così da co-costruire l'educazione dei figli e lavorare per una maggiore inclusione scolastica.

### **3.2 Le ipotesi di ricerca**

Le ipotesi formulate in questa ricerca che hanno guidato l'intera indagine sono state elaborate alla luce della letteratura analizzata, la cui trattazione è presente nel secondo capitolo. Tali ricerche dimostrano una tendenza e generale insoddisfazione relativa alle esperienze scolastiche per i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, appartenenti soprattutto allo stato americano, canadese e inglese. Poco soggetta a studi è la situazione in ambito italiano, oggetto della nostra ricerca. Sono state quindi individuate le seguenti ipotesi da indagare nel contesto in oggetto:

- Ipotesi 1: minore è l'età dei figli, maggiore sarà la soddisfazione scolastica dei genitori. Così è stato dimostrato dalle ricerche di Leyser et al. (2004), che mettono in evidenza come la soddisfazione scolastica dei genitori di bambini con disabilità generiche sia molto più alta in bambini più vicini alla fascia prescolare, mentre cali drasticamente con la scuola secondaria. Nella stessa direzione sono andate anche le ricerche di Kasari et al. (1999), che hanno dimostrato come i genitori di bambini con disturbo dello spettro dell'autismo più piccoli si mostrano più favorevoli e soddisfatti di una scuola inclusiva piuttosto che i genitori di bambini più grandi.
- Ipotesi 2: più grave sarà il livello di disturbo dello spettro dell'autismo, minore sarà la soddisfazione scolastica percepita nei genitori. Tale ipotesi viene supportata dalle ricerche di Leyser et al. (2004) nelle quali viene riscontrato che i genitori di studenti con disabilità di tipo lieve si mostrano più favorevoli all'esperienza scolastica rispetto a disabilità moderate o gravi. Dal momento che il livello di gravità dell'autismo misura il tipo di compromissione presente nei vari contesti di vita, si è ritenuto funzionale associare studi che analizzassero la gravità di un campione di disabilità con il livello di gravità dell'autismo, che ugualmente può compromettere la vita scolastica dello studente. Gli studi di

Gorlin et al. (2016) infatti, dimostrano come i bambini con un livello di disturbo dello spettro dell'autismo diagnosticato come grave sperimentano spesso situazioni di isolamento anche in ambito scolastico, compromettendo la propria esperienza e aumentando lo stress nel genitore.

- Ipotesi 3: la presenza di comorbidità con altre disabilità o con disturbi comportamentali porta a una minore soddisfazione scolastica nei genitori. Come infatti dimostrano gli studi di Zablotsky et al. (2012), maggiore è il numero di disabilità nel figlio più alto risulta essere il tasso di insoddisfazione del genitore in quanto aumenta la percezione dell'incapacità scolastica di soddisfare i bisogni del bambino. Inoltre, gli studi di Perry et al. (2019) mettono in luce come anche la presenza di disturbi del comportamento anche in alunni con il disturbo dello spettro dell'autismo, la cui gestione chiede una formazione specifica alla scuola, può portare a genitori più insoddisfatti nella percezione dell'esperienza scolastica.
- Ipotesi 4: più il genitore sarà istruito, minore sarà la sua soddisfazione relativa all'esperienza scolastica del proprio figlio, come dimostrato da Zanobini et al. (2018). Tali ricerche, infatti, mettono in luce come genitori meno istruiti e con figli con disabilità tendono a essere più soddisfatti dell'esperienza scolastica in termini di inclusione percepita e dei servizi forniti.
- Ipotesi 5: il genitore si mostrerà più soddisfatto dell'esperienza scolastica del figlio se la programmazione scolastica sarà personalizzata. Le ricerche di Kasari et al. (1999) dimostrano come i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo prediligono una programmazione personalizzata che si concentri sulle necessità specifiche del proprio figlio, provando così una maggiore soddisfazione dell'esperienza scolastica.

### **3.3 Lo strumento**

Lo strumento proposto ai fini della ricerca è il questionario, dal momento che rappresenta lo "strumento di rilevazione di tipo standard che consente di somministrare



ad un campione rappresentativo dal punto di vista statistico un insieme di domande, costruite a priori, uguali per tutte le unità di analisi considerate e di riassumere e organizzare le proprie risposte abbastanza velocemente all'interno di una matrice di dati" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p.141).

Il questionario utilizzato in questa ricerca è stato riadattato dallo strumento di indagine utilizzato da Kurth et al. (2020). Le modifiche apportate sono risultate essere necessarie per poter trasporre il lavoro alla situazione italiana e lavorare sul focus di questo lavoro di tesi: la soddisfazione scolastica percepita dal genitore. Rispetto allo strumento proposto dagli autori, infatti, è stato deciso di eliminare alcuni item poco funzionali al suddetto lavoro di ricerca: ad esempio, non sono state richieste informazioni come il nome della struttura che ha fornito la diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo, la situazione abitativa o lo stato civile dei genitori. È stato necessario anche eliminare gli item più afferenti al contesto americano, come per esempio il tipo di assicurazione sanitaria posseduta dalla famiglia e la relativa copertura. Inoltre, sono stati aggiunti alcuni item più in linea con il contesto italiano: si è voluto indagare, dal momento che la scuola italiana segue un modello inclusivo (come già illustrato nel capitolo 2), le ore frequentate in classe dal figlio rispetto a quelle passate fuori dalla classe, così come la presenza di un orario ridotto rispetto a quello dei compagni e le relative motivazioni.

Il questionario, consultabile come primo allegato di questo lavoro, è stato proposto sia in forma cartacea che in forma digitale, in quest'ultimo caso utilizzando lo strumento Google Moduli<sup>4</sup>.

Lo strumento si compone di quattro sezioni. Nella prima vengono richiesti i dati anagrafici e di contesto del figlio, utili alla comprensione e alla contestualizzazione del lavoro di ricerca. Sono state selezionate alcune voci appartenenti alla prima sezione *Demographics* della ricerca degli autori e, in totale, la sezione si compone di 5 item nei quali vengono richieste le seguenti informazioni: 1) l'età del figlio; 2) il sesso del figlio; 3) l'età del figlio al momento della diagnosi del disturbo dello spettro dell'autismo; 4) il livello di gravità del disturbo dello spettro dell'autismo; 5) la presenza di eventuali comorbilità con disabilità oppure disturbi comportamentali.

---

<sup>4</sup> Il questionario è visionabile all'allegato numero 1 oppure al link: [https://docs.google.com/forms/d/1uB0pAS4qpfAs1CzRFdUbjKo6H\\_sbdhvuManKKaxKU8/prefill](https://docs.google.com/forms/d/1uB0pAS4qpfAs1CzRFdUbjKo6H_sbdhvuManKKaxKU8/prefill)

La seconda parte raccoglie i dati anagrafici e di contesto del genitore. Gli item di riferimento sono 7 e, come nella sezione precedente, sono stati il risultato di una selezione di quelli proposti nella sezione *Demographics* dello strumento degli autori. Gli item riguardanti questa sezione si focalizzano sulle seguenti informazioni: 6) l'individuazione del ruolo del partecipante alla ricerca (se padre, madre o tutore); 7) la sua età; 8) la presenza di altri figli nel nucleo familiare; 9) la presenza del medesimo disturbo o di disabilità nei fratelli o sorelle; 10) il livello di istruzione del genitore; 11) la formazione del genitore sul disturbo dello spettro dell'autismo; 12) quanto il genitore si ritenga preparato sul disturbo.

La terza sezione si occupa di analizzare quale sia la soddisfazione del genitore attualmente percepita in relazione all'esperienza scolastica del figlio. Tale sezione è il risultato dell'accorpamento della parte 2 e 3 del questionario degli autori; tale scelta è risultata necessaria per focalizzare l'attenzione degli intervistati sulla situazione attualmente vissuta dal figlio. I primi item sono stati aggiunti rispetto a quelli presenti nello strumento degli autori; tale scelta è stata fatta per adattare le informazioni di contesto alla situazione italiana. Tali item sono i seguenti: 13) la classe frequentata dal figlio; 14) il tipo di programmazione scolastica seguita dal figlio; 15) l'eventuale svolgimento di un orario scolastico ridotto; 16) la motivazione di tale scelta; 17) il tempo passato in classe e con i propri compagni dal figlio. La sezione prosegue con gli item appartenenti allo strumento degli autori, proposti mediante scala Likert. Qui viene misurato il grado di soddisfazione percepito rispetto le figure che si occupano del figlio nell'ambito scolastico, ovvero l'insegnante di sostegno, l'insegnante curricolare ed eventuali operatori/altre figure. Per ognuna di queste figure sono stati indagati due settori: l'attenzione alle necessità specifiche del figlio e la promozione dell'interazione con i pari (item dal 18 al 23). L'incrocio di questi dati permetterà, nell'analisi, di individuare la percezione del genitore riguardo le figure sopracitate in base ai diversi settori menzionati (le necessità specifiche, la promozione dell'interazione, la percezione in generale facendo una media tra le due). La sezione prosegue con domande proposte sempre tramite scala Likert in cui il genitore, pensando all'esperienza vissuta dal figlio, deve esprimere la propria soddisfazione in merito ai seguenti ambiti: 24) la presenza di

facilitatori e servizi utili al figlio; 25) l'apprendimento del figlio; 26) la sicurezza dell'ambiente scolastico; 27) la felicità del figlio a scuola; 28) il rispetto che il figlio sperimenta nell'ambiente scolastico; 29) la presenza di amici a scuola; 30) l'inclusione del genitore nel gruppo degli altri genitori. Le risposte a questi ultimi item (dal 24 al 29) potranno poi essere messe in relazione tra loro, individuando una media di risposta che indicherà la soddisfazione del genitore riguardante l'esperienza generale del figlio a scuola. Infine, questa sezione si conclude con due domande specificatamente aggiunte per focalizzare l'attenzione sulle relazioni strette dal figlio: 31) indicare se la scuola potrebbe fare di più nel supportare il figlio a stringere relazioni soddisfacenti (scala Likert); 32) come la scuola potrebbe supportarlo (domanda aperta).

L'ultima sezione del questionario si concentra sull'esperienza scolastica ideale e le speranze per il futuro nutrite dal genitore. È il risultato dell'accorpamento della sezione 4 e 5 dello strumento degli autori. Viene richiesto: 33) quanto l'esperienza vissuta dal figlio corrisponda ai desideri del genitore; 34) la frequenza oraria desiderata dal genitore; 35) quanto tempo il genitore desidererebbe che il figlio partecipi in classe; 36) il titolo di studio che il figlio ottenesse in futuro; 37) varie ed eventuali (domanda aperta). Gli item 34-35 sono stati aggiunti rispetto allo strumento degli autori per poter svolgere un confronto rispetto gli item dal 14 al 17.

A parte due domande a risposta aperta, le restanti sono state strutturate per essere a risposta chiusa, utilizzando modalità come la scala Likert e la scelta multipla. Per le risposte afferenti alla scala Likert è stata calcolata l'alfa di cronbach, un indice statistico utilizzato per valutare l'affidabilità di risposta del questionario. Tale valore è risultato molto alto per cui le risposte risultano completamente valide. Di seguito si specificano i valori dell'alfa di cronbach specificatamente per alcuni parametri:

- Per gli item dal 24 al 29, il valore risulta molto alto, pari al 93%;
- Per gli item dal 18 al 23 il valore risulta sempre molto alto, pari al 92%.

La raccolta di risposte risulta pertanto molto valida e lo strumento può essere considerato affidabile.

### **3.4 Procedura di raccolta dei dati**

La somministrazione del questionario è stata svolta contattando diverse strutture e associazioni a livello nazionale che si occupano di progetti educativi di bambini, ragazzi e adulti con il disturbo dello spettro dell'autismo. I contatti sono avvenuti tramite mail, chiamate telefoniche e alcune visite in loco.

Unitamente a ciò, sono state anche utilizzate piattaforme social per distribuire il questionario, sfruttando il passaparola e l'utilizzo di gruppi di genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo.

In fase di compilazione, sia con questionario cartaceo che digitale, è stata proposta una breve presentazione del progetto e del percorso di ricerca, indicando una stima del tempo di compilazione, pari a 4-5 minuti. È stata anche esplicitata una rassicurazione sulla riservatezza delle risposte, oltre che la garanzia del mantenimento dell'anonimato dei compilatori.

Ai genitori è stato dato un tempo di quattro mesi per proseguire con la compilazione, ovvero da marzo 2023 a giugno 2023.

### **3.5 Partecipanti**

Il questionario utilizzato per questa ricerca è stato somministrato a un totale di 38 genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo. Ai fini della comprensione dell'analisi del questionario, verranno di seguito riportate le informazioni generiche e anagrafiche del campione in oggetto, relativamente agli stessi partecipanti, ovvero i genitori, e ai rispettivi figli. Le informazioni rispetto ai figli sono ritenute importanti perché, come già proposto dalle ipotesi, aiutano a comprendere le variabili che possono influenzare la soddisfazione percepita dai genitori rispetto all'esperienza scolastica.

#### ***3.5.1 I genitori***

I 38 genitori che hanno risposto al sondaggio hanno dichiarato di essere:

- 3 padri, ovvero il 7,9% del totale;

- 34 madri, ovvero l'89,4% del totale;
- 1 tutrice, ovvero il 2,6% del totale.

I genitori del campione, come indica il grafico nella figura 2, hanno una prevalenza d'età tra i 40 e i 50 anni per un 81,6% (31) degli intervistati; segue il 13,2% (5) dei genitori che hanno un'età tra i 30 e i 40 anni; infine, solo il 5,3% (2) ha più di 50 anni.

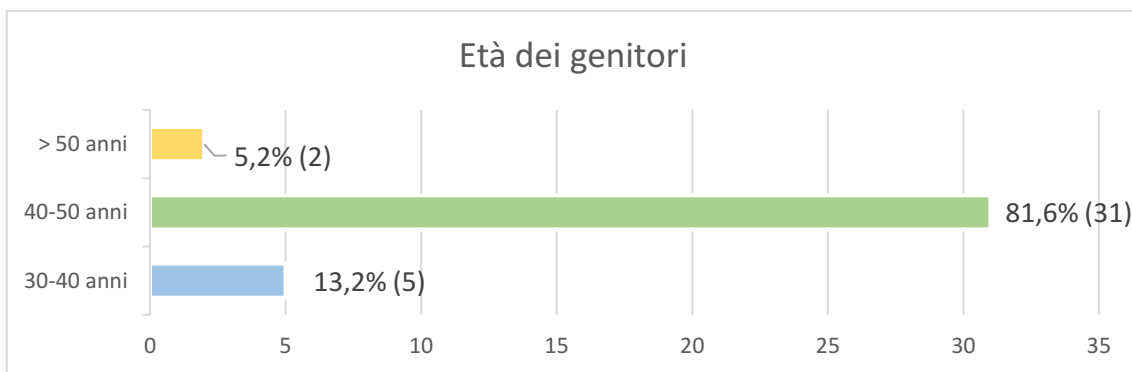


Figura 2. Età dei genitori

I nuclei familiari presentano una maggiore tendenza ad avere solo un fratello oltre al figlio con il disturbo dello spettro dell'autismo (60,5%, con frequenza di 23 elementi), seguita dall'essere figlio unico per il 26,3% (10). Segue il 7,9% (3) con due fratelli e, infine, il 5,3% (2) con tre fratelli.

Inoltre, nei casi di nuclei familiari con altri figli, per il 63,2% (24) di questi casi, i fratelli o sorelle non sono portatori di disturbi o disabilità, mentre per il 10,5% (4) presentano lo stesso disturbo del figlio. Rimane il 7,9% (3) con disturbi o disabilità diverse dal figlio.

In relazione al livello di istruzione del genitore, la situazione si distribuisce come da grafico che segue:

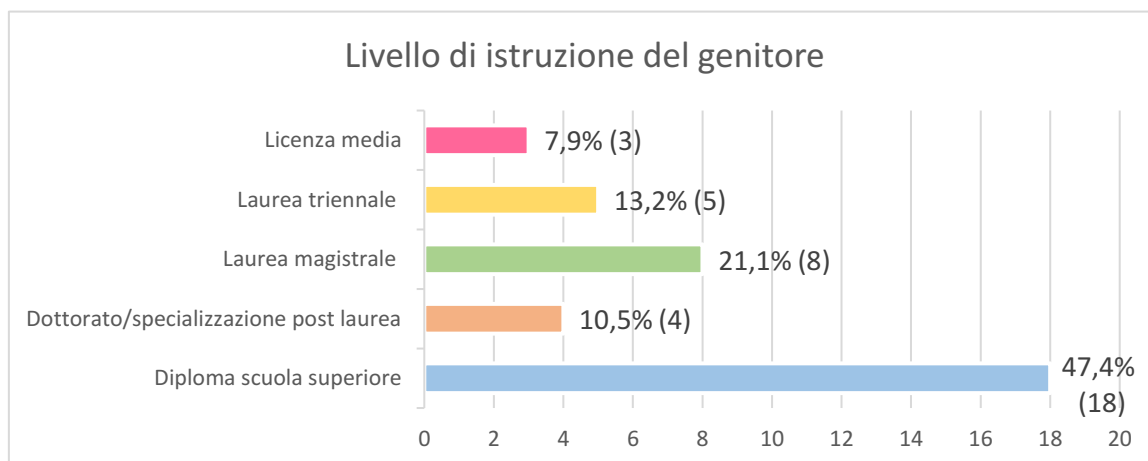


Figura 3. Livello di istruzione del genitore

Spiccano i genitori che posseggono il diploma di scuola superiore, il 47,4% (18); seguono coloro che hanno conseguito un titolo di laurea magistrale (21,1%, con frequenza di 8 elementi). Rilevante è osservare che solo il 7,9% (3) dei genitori posseggono la licenza media.

Rielaborando tali dati per renderli più funzionali alla successiva analisi, è possibile suddividere i genitori in tre grandi gruppi, in base al livello di istruzione:

- genitori con l'istruzione dell'obbligo;
- genitori con il diploma di scuola superiore;
- genitori con il titolo di laurea e oltre.

La situazione che si delinea è la seguente:

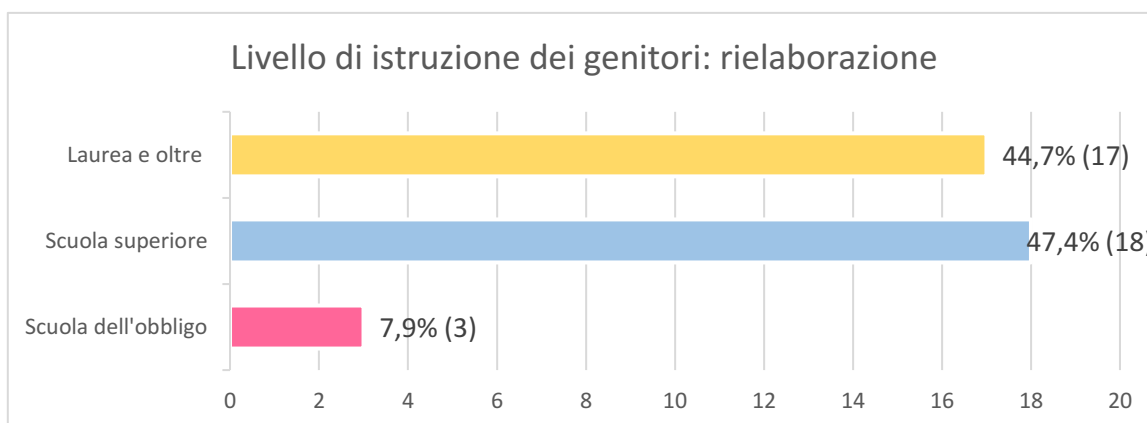


Figura 4. Livello di istruzione dei genitori: rielaborazione

I genitori dichiarano come propria formazione sul disturbo dello spettro dell'autismo, a supporto per la gestione e comprensione del figlio, le seguenti casistiche: aver partecipato a corsi specifici sul disturbo dello spettro dell'autismo; lo svolgimento di parent training; la documentazione online; affidamento a figure esperte; il legame con le proprie esperienze personali. Per quest'ultima casistica, infatti, due genitori specificano di avere un disturbo dello spettro dell'autismo, mentre uno di essere un'insegnante di sostegno.

Escludendo la casistica appena menzionata, tra le altre si osserva un buon bilanciamento sebbene prevalga l'affidamento a figure esperte.

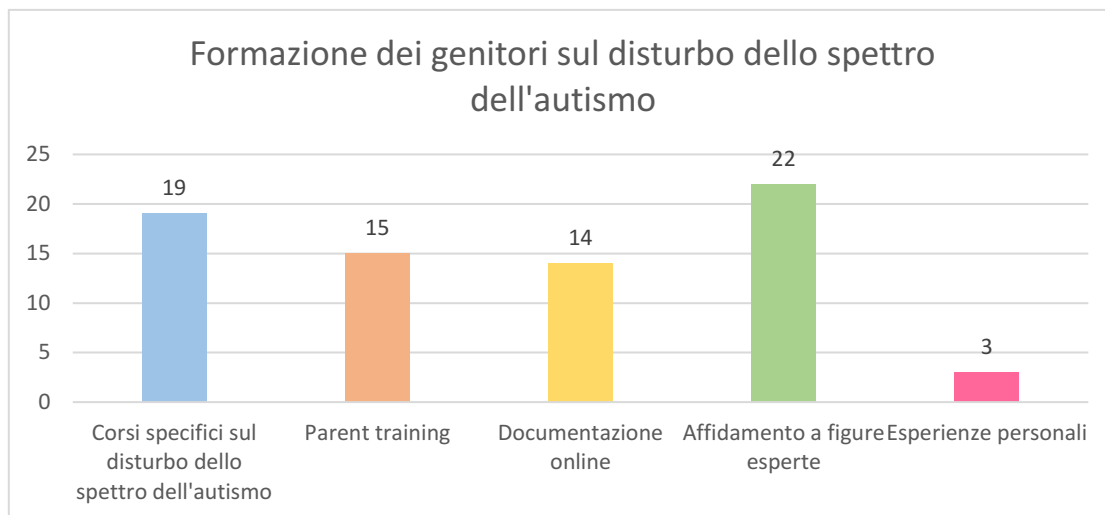


Figura 5. Formazione dei genitori sul disturbo dello spettro dell'autismo

Alla luce di queste rilevazioni, i genitori si dichiarano in grado di supportare in modo soddisfacente il proprio figlio nella gestione della vita quotidiana, con valori positivi per il 76,3% (29 genitori); solo il 23,7% (9) non ritiene le proprie conoscenze e capacità abbastanza adatte. Questo individua nel campione una parte consistente di genitori che ritengono di possedere gli strumenti per poter supportare nella maniera più adeguata il proprio figlio.

### 3.5.2 I figli

I figli del campione di questa ricerca sono bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo frequentanti la scuola primaria italiana.

L'età di questi bambini si distribuisce bene nel campione considerato: date due fasce d'età, risultano esserci 20 bambini, pari al 52,6%, con un'età dai 6 agli 8 anni compresi, mentre sono 18, ovvero il 47,4%, i bambini dai 9 agli 11 anni compresi.

Questo gruppo di bambini vede una prevalenza maschile: infatti, solo il 23,7% (9) sono femmine, e il restante 76,3% (29) sono maschi.

La diagnosi del disturbo dello spettro dell'autismo è stata fatta a età differenti, come illustra il grafico seguente:

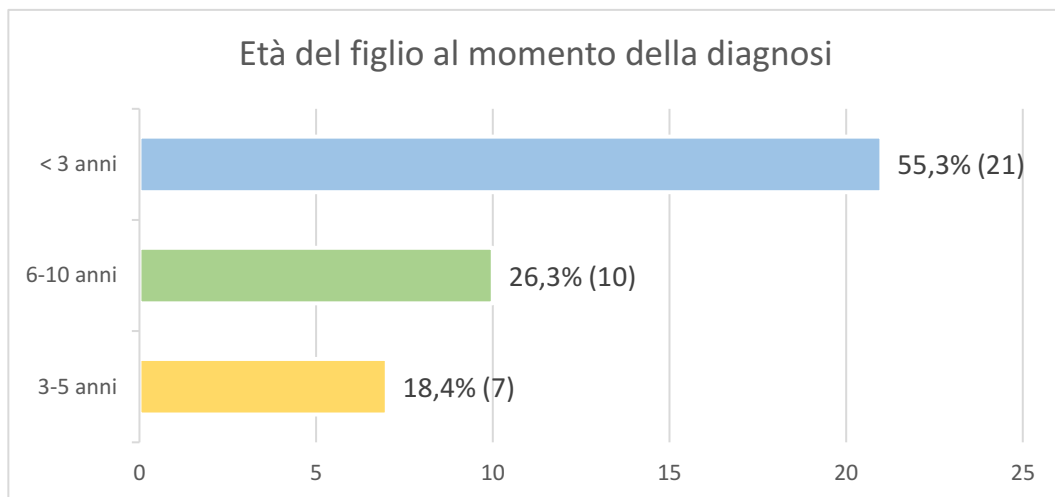


Figura 6. Età del figlio al momento della diagnosi

Vi è una prevalenza pari al 55,3% (21) di bambini che sono stati diagnosticati prima dei 3 anni; segue il 26,3% (10) dei bambini diagnosticati all'età della scuola primaria e, infine, il 18,4% (7) diagnosticati tra i 3 e i 5 anni.

Nel verificare il livello di gravità dei sintomi del disturbo dello spettro dell'autismo, i bambini sono distribuiti in modo quasi uniforme. Infatti, il 36,8% (14) di loro sono diagnosticati a un livello considerato lieve, il 28,9% (11) viene classificato con una gravità moderata e il restante 34,2% (13) risulta grave.

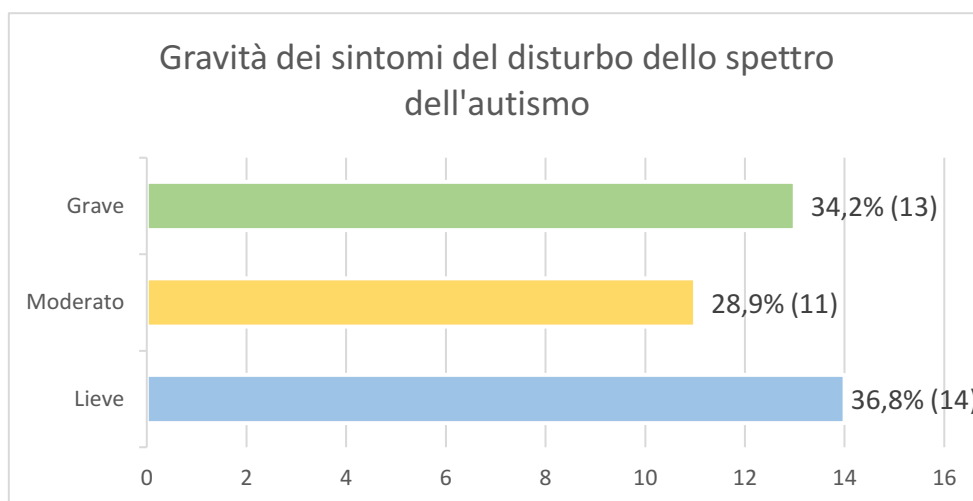


Figura 7. Gravità dei sintomi del disturbo dello spettro dell'autismo



Ai genitori è stato inoltre domandato se il figlio presentasse o meno altri disturbi o disabilità. Tra le comorbidità indicate dai partecipanti al questionario vengono menzionate l'ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività), il DOP (Disturbo Oppositivo Provocatorio), la disabilità intellettiva, i disturbi della personalità, il disturbo specifico del linguaggio, i disturbi dell'umore, il disturbo d'ansia, il disturbo ossessivo-compulsivo, la disprassia, la dislessia e la disfagia. Tali disturbi si distribuiscono come dal grafico che segue:

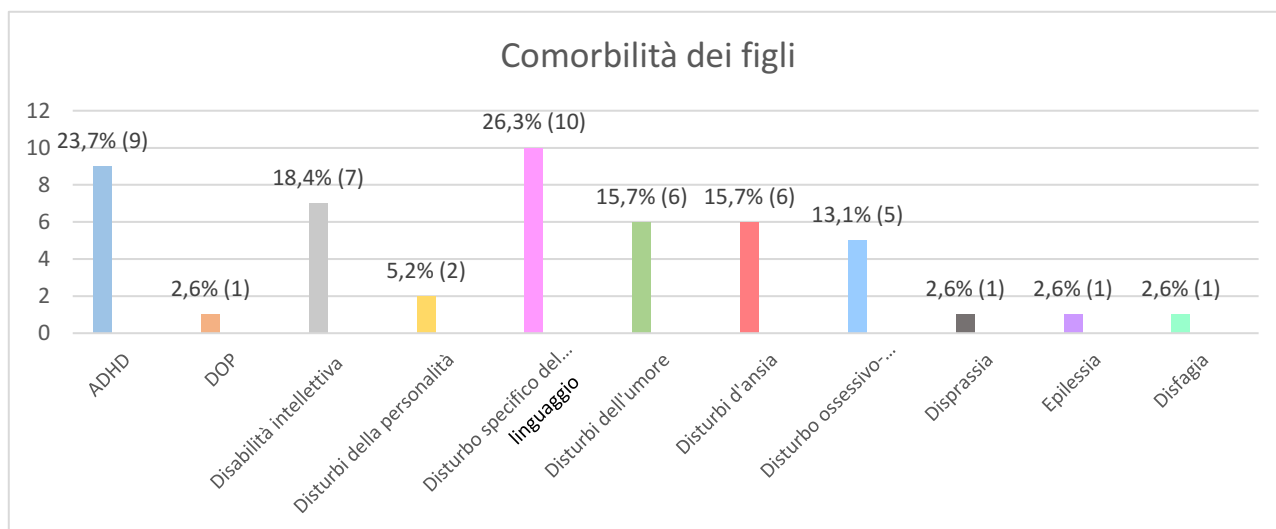


Figura 8. Comorbidità dei figli

Per riassumere la situazione indicando se vi sia presenza o meno di comorbidità, senza specificarne la tipologia, la situazione vede il 73,7% (28) con comorbidità presente e il restante 26,3% (10) senza alcun altro disturbo o disabilità.

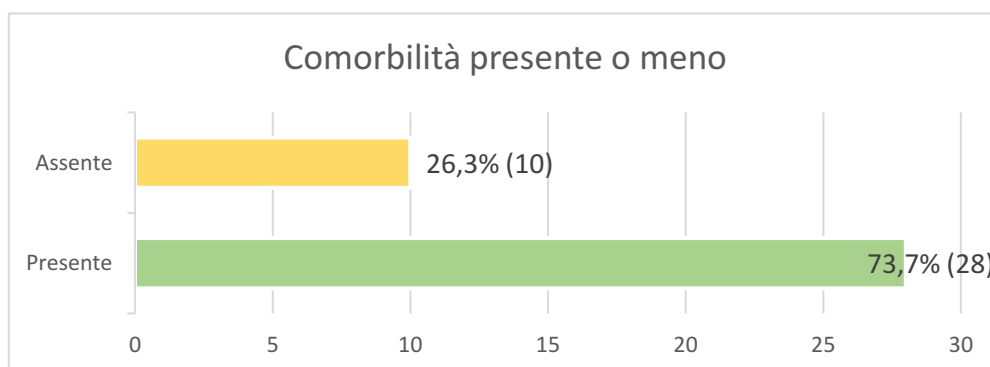


Figura 9. Presenza o assenza di comorbidità

I figli dei genitori che hanno partecipato a questa ricerca frequentano la scuola primaria. È stata registrata una uguale maggioranza di bambini che frequentano la classe quinta e

la classe seconda, entrambe al 26,3% (10 bambini per ogni classe). Seguono i bambini che frequentano la classe quarta con il 18,4% (7); il 15,8% (6) frequenta la classe terza. Infine, solo il 13,2% (5) frequenta la classe prima.

Dopo aver passato in rassegna i dati anagrafici e generici del campione di questa ricerca e dei loro figli, si può passare all'analisi dei dati raccolti.

## **3.6 Analisi dei dati**

I dati raccolti sono stati analizzati in modo quantitativo relativamente alle domande a scelta multipla, ai quesiti proposti con scala Likert e alle ipotesi di ricerca; per le domande a risposta aperta, invece, è stata svolta un'analisi qualitativa. Il programma utilizzato per svolgere il lavoro ora presentato è IBM SPSS Statistic.<sup>5</sup>

### *3.6.1 Analisi quantitativa*

In questa sezione verranno prese in considerazione e analizzate le domande a risposta chiusa per vagliare i risultati in modo quantitativo. Ci si riferirà alla terza e quarta sezione del questionario, mettendole spesso a confronto, per valutare la soddisfazione scolastica e il grado di inclusione che i genitori vorrebbero vivere.

Tenendo sempre presente il campione di questa ricerca, ovvero genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo frequentanti la scuola primaria, si ricorda che, per la maggioranza, i figli frequentano la classe seconda o la classe quinta. In generale, risultano distribuiti in maniera abbastanza omogenea quelli che frequentano le classi prima-seconda-terza (55,3%, ovvero 21) e coloro che frequentano le classi quarta e quinta (44,7%, ovvero 17). Tenendo conto quindi di fare riferimento a un campione di bambini distribuito tra classi di alunni più piccoli e classi di alunni più grandi, un punto focale del questionario è stato quello di valutare il tipo di programmazione seguita dal figlio: se personalizzata in tutte le materie, se la personalizzazione fosse solo in alcune di esse, oppure se seguisse totalmente la programmazione di classe.

---

<sup>5</sup> IBM SPSS Statistic è una piattaforma software statistica, utilizzata per svolgere analisi di dati in maniera precisa e mediante un processo decisionale.

La maggioranza dei genitori, costituita dal 52,6% (20), indica una programmazione personalizzata in tutte le materie. Il 31,6% (12) segue la stessa programmazione della classe. Il restante 15,8% (6) svolge una programmazione differenziata in alcune materie. Questa situazione viene sintetizzata dal grafico nella figura 10.

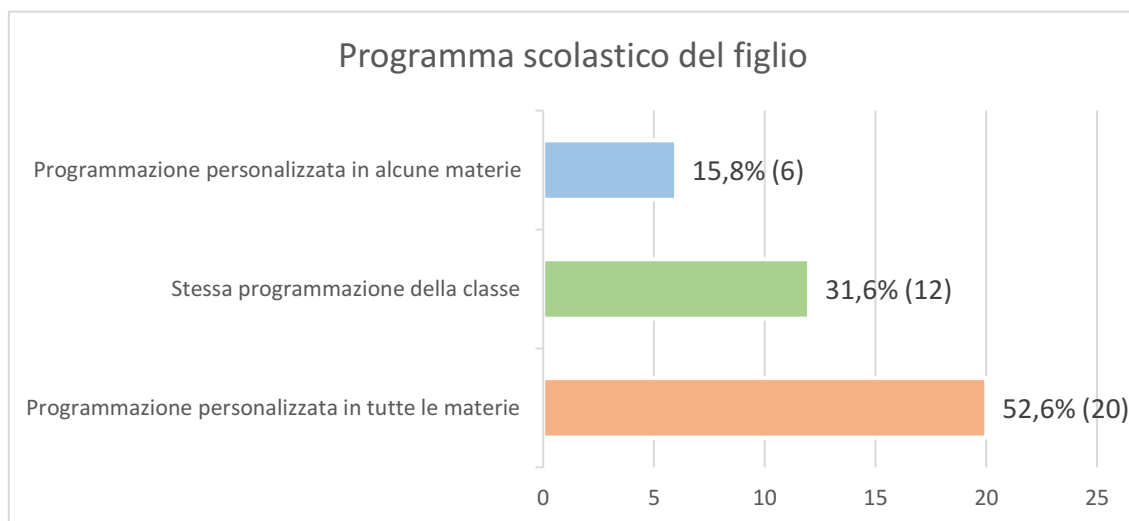


Figura 10. Programmazione scolastica del figlio

A fronte di un'alta personalizzazione della programmazione scolastica, è risultato importante anche analizzare se il figlio frequentasse l'intero orario proposto dal proprio Istituto Scolastico. La maggioranza degli alunni, ovvero il 63,2% (24), frequenta tutte le ore previste dalla sua scuola. Solo il 36,8% (14) frequenta con un orario ridotto. Nonostante si tratti di una minoranza quella degli studenti con frequenza a orario ridotto, il 36,8% (14) risulta essere comunque più di un terzo del campione totale. Si illustrano quindi le motivazioni di tale scelta, riassunte nelle seguenti categorie: l'orario ridotto è stato scelto per decisione familiare, su consiglio del neuropsichiatra/specialista, su consiglio degli insegnanti, per scelta concordata nel PEI (Piano Educativo Individualizzato). Queste categorie si distribuiscono come illustra il grafico che segue:

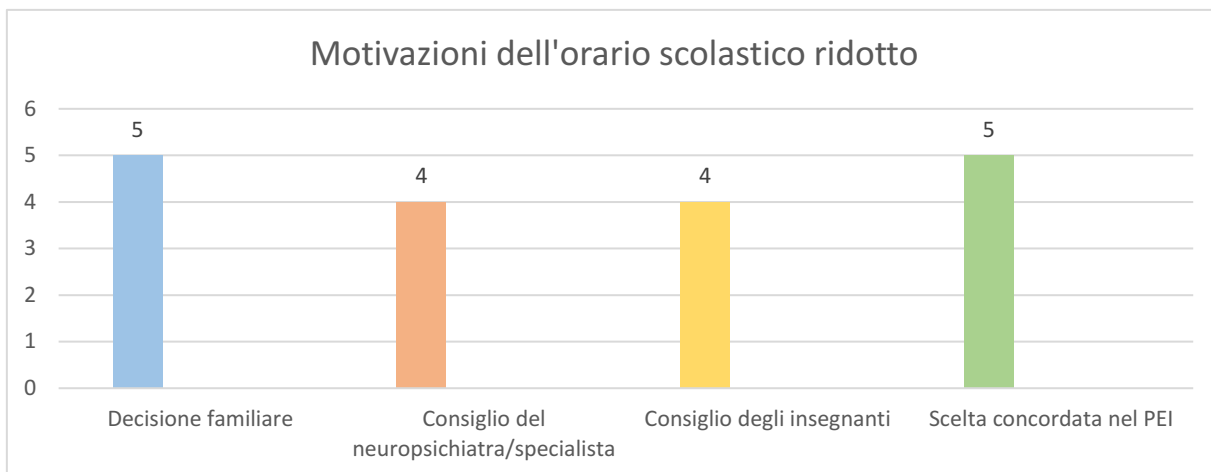


Figura 11. Motivazioni dell'orario scolastico ridotto.

Alla luce di questa analisi, è importante vagliare le risposte dei genitori di questa casistica in merito ai propri desideri, ovvero quanto vorrebbero che il proprio figlio riuscisse a frequentare con un orario differente.

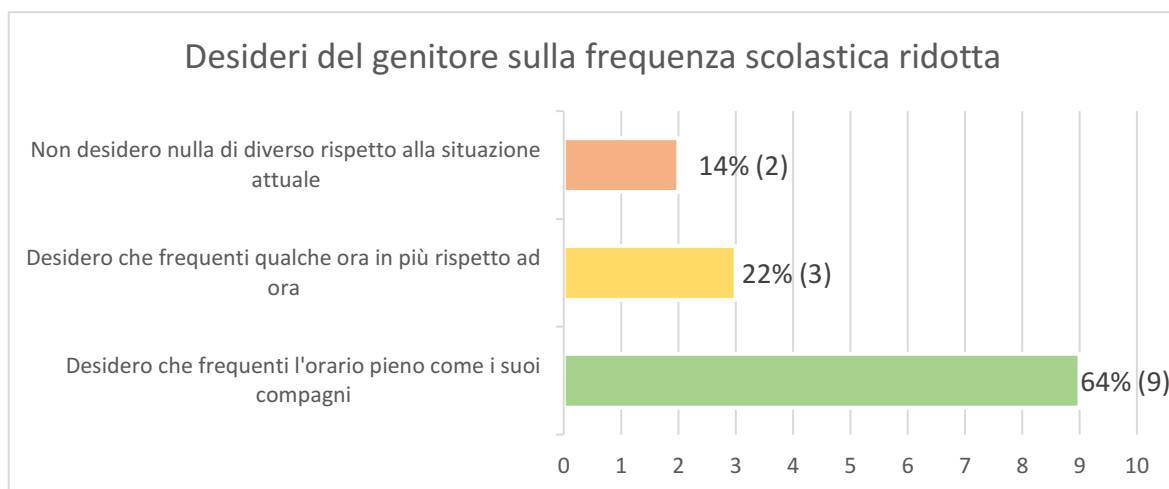


Figura 12. Desideri del genitore sulla frequenza scolastica ridotta.

Come illustra la figura 12, la maggior parte di questi genitori, ovvero il 64% (9), esprime il desiderio di vedere il proprio figlio partecipare alla vita scolastica nello stesso numero d'ore dei compagni. Un'altra parte consistente pari al 22% (3) vorrebbe un aumento dell'orario svolto attualmente, senza necessariamente dover arrivare all'orario pieno; solo il 14% (2) si dice soddisfatto dell'attuale situazione.

Si è successivamente analizzato il tempo passato in classe dal figlio. Questo si distribuisce attorno tre categorie:

- il figlio è quasi sempre fuori dalla propria classe, in un'aula differente (26,3%, ovvero 10 risposte);
- il figlio è solo in alcuni momenti della giornata fuori dalla propria classe (36,8%, ovvero 14 risposte);
- il figlio è sempre in classe con i suoi compagni (34,2%, ovvero 13 risposte);
- un genitore non ha risposto.

Il grafico che segue illustra i risultati.

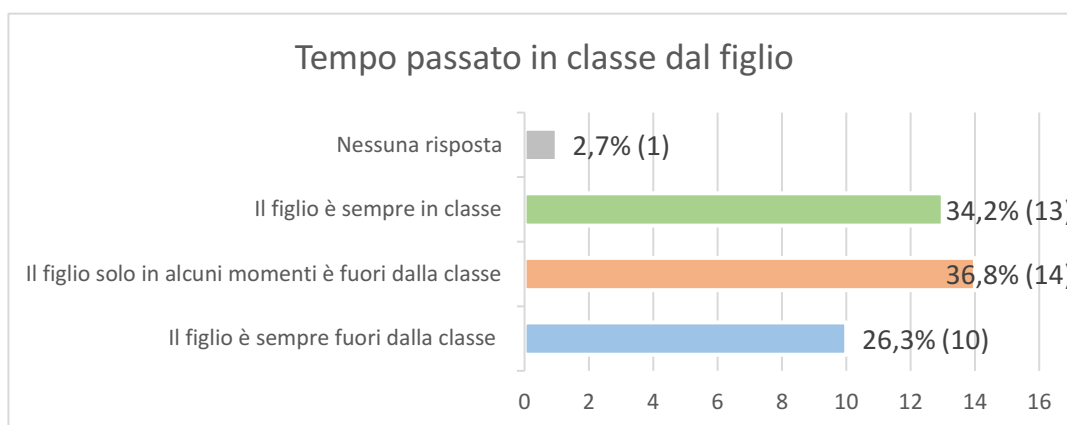
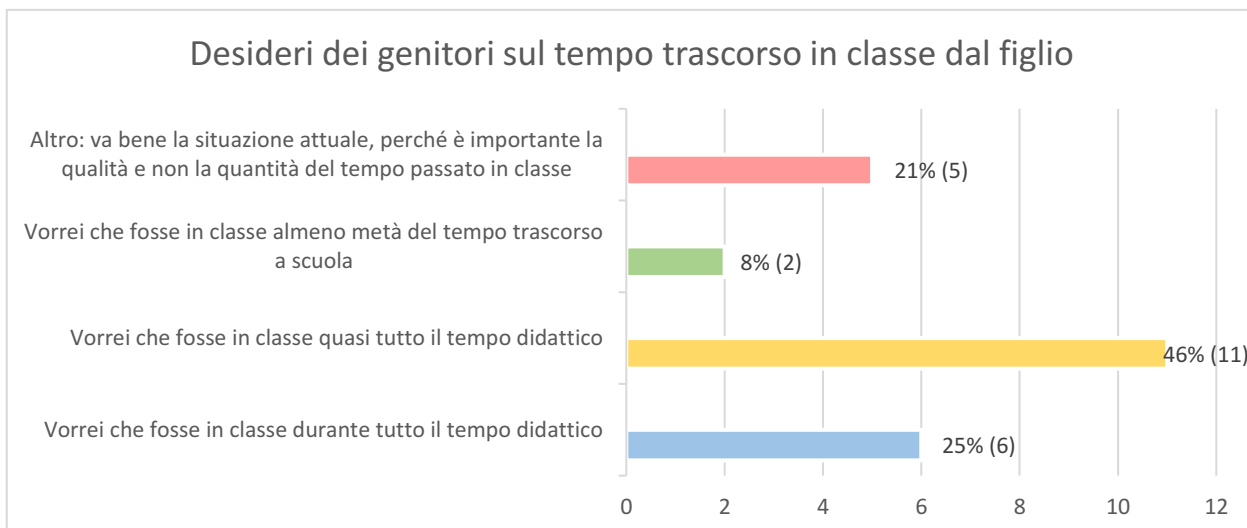


Figura 13. Tempo passato dal figlio in classe.

Si evidenziano quindi la percentuale del 63,1% (24) dei bambini che non sono sempre in classe con i propri compagni (sommando i 26,3% dei figli sempre fuori dalla classe e il 36,8% dei figli che escono dalla classe solo in alcuni momenti).

Il desiderio espresso dai genitori in merito al tempo passato in classe, insieme ai proprio compagni, rispecchia la volontà di una maggiore partecipazione alla vita scolastica, se non totale (25% dei genitori, ovvero 6), almeno maggioritaria dell'orario scolastico (54%, ovvero 13). In percentuale minore (21%, ovvero 5), invece, si dicono soddisfatti della situazione attuale perché maggiormente rispondente ai bisogni del proprio figlio, specificando la preferenza a un tempo di qualità che di quantità.



*Figura 14. Desideri dei genitori sul tempo trascorso in classe dal figlio.*

Verrà ora analizzata la soddisfazione percepita in merito alle figure presenti nella vita scolastica del figlio, secondo due parametri diversi: l'attenzione alle sue necessità specifiche e il supporto nella relazione con i pari. Sono quindi state svolte delle correlazioni inserendo una variabile complessiva dell'esperienza scolastica, che ha preso in considerazione gli item del questionario relativi all'esperienza del figlio a scuola, valutata dal genitore tramite una scala Likert (si veda il paragrafo 3.3 in merito agli item dal 24 al 29). Le valutazioni da 1 a 5 degli item illustrati di seguito vengono classificati come "il genitore è poco soddisfatto", mentre gli item da 6 a 10 vengono classificati come "il genitore è molto soddisfatto".

Gli item considerati sono i seguenti:

- 24) la presenza di facilitatori e attenzioni/servizi necessitati dal figlio;
- 25) l'apprendimento scolastico inteso come l'aver imparato qualcosa di nuovo;
- 26) la sicurezza nell'ambiente scolastico;
- 27) la felicità nell'ambiente scolastico;
- 28) il rispetto ricevuto nell'ambiente scolastico;
- 29) le amicizie costruite a scuola.

Il primo passaggio è consistito nello svolgimento di un'analisi preliminare che individuasse se le dimensioni indagate fossero tra loro associate. Tali dimensioni considerano gli item relativi alle figure che si prendono cura del figlio a scuola (insegnante di sostegno, insegnante curricolare, operatori), indagati nei seguenti settori:

attenzioni specifiche destinate al figlio, sviluppo dell'interazione sociale, percezione complessiva (risultante dalla media delle due precedenti). Queste dimensioni vengono intrecciate con la soddisfazione per l'esperienza del figlio a scuola, esplicita poco sopra (item 24-29).

Quindi, per verificare l'associazione delle diverse dimensioni presentate sono state esplorate le correlazioni di Pearson di cui alle tabelle 1 e 2.

		Percezione dell'insegnante di sostegno	Percezione dell'insegnante curricolare	Percezione degli operatori	Soddisfazione relativa alle attenzioni specifiche che le insegnanti destinano al figlio	Soddisfazione relativa allo sviluppo delle interazioni sociali del figlio promosse dalle insegnanti	Soddisfazione complessiva relativa agli insegnanti	Soddisfazione e relativa all'esperienza dei figli a scuola
Soddisfazione relativa alle attenzioni specifiche che le insegnanti destinano al figlio	Correlazione di Pearson	,943**	,948**	,504**	1	,944**	,984**	,881**
	Sign. (a due code)	<,001	<,001	,005		<,001	<,001	<,001
	N	36	36	29	37	36	36	37
Soddisfazione relativa allo sviluppo delle interazioni sociali del figlio promosse dalle insegnanti	Correlazione di Pearson	,953**	,946**	,543**	,944**	1	,988**	,900**
	Sign. (a due code)	<,001	<,001	,003	<,001		<,001	<,001
	N	36	36	28	36	36	36	36
Soddisfazione complessiva relativa agli insegnanti	Correlazione di Pearson	,962**	,961**	,541**	,984**	,988**	1	,908**
	Sign. (a due code)	<,001	<,001	,003	<,001	<,001		<,001
	N	36	36	28	36	36	36	36

Tabella 1. Correlazioni; \*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code)

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

		Percezione dell'insegnante di sostegno	Percezione dell'insegnante curricolare	Percezione degli operatori	Soddisfazione relativa alle attenzioni specifiche che le insegnanti destinano al figlio	Soddisfazione relativa allo sviluppo delle interazioni sociali del figlio promosse dalle insegnanti	Soddisfazione complessiva relativa agli insegnanti	Soddisfazione e relativa all'esperienza dei figli a scuola
Soddisfazione relativa all'esperienza dei figli a scuola	Correlazione di Pearson	,888**	,858**	,530**	,881**	,900**	,908**	1
	Sign. (a due code)	<,001	<,001	,003	<,001	<,001	<,001	
	N	36	36	29	37	36	36	37

Tabella 2. Correlazioni 2. \*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code)

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Come si può evincere dalle tabelle appena proposte, tutte le dimensioni sono tra loro correlate in maniera positiva e, inoltre, risultano anche molto elevate. Ciò consente di affermare che maggiormente i genitori sono soddisfatti per le attenzioni specifiche che le insegnanti di sostegno dedicano al bambino, più sono anche soddisfatti della promozione degli aspetti relazionali. Di conseguenza, risultano essere più soddisfatti dell'esperienza stessa fatta dai figli a scuola. Da ciò si può dedurre che più i genitori risultano soddisfatti del corpo docente, maggiormente risultano essere soddisfatti di come il figlio sta in classe e a scuola.

Entrando più nello specifico, si può verificare il numero di risposte ottenute per ogni variabile: i risultati si riassumono nel grafico seguente.

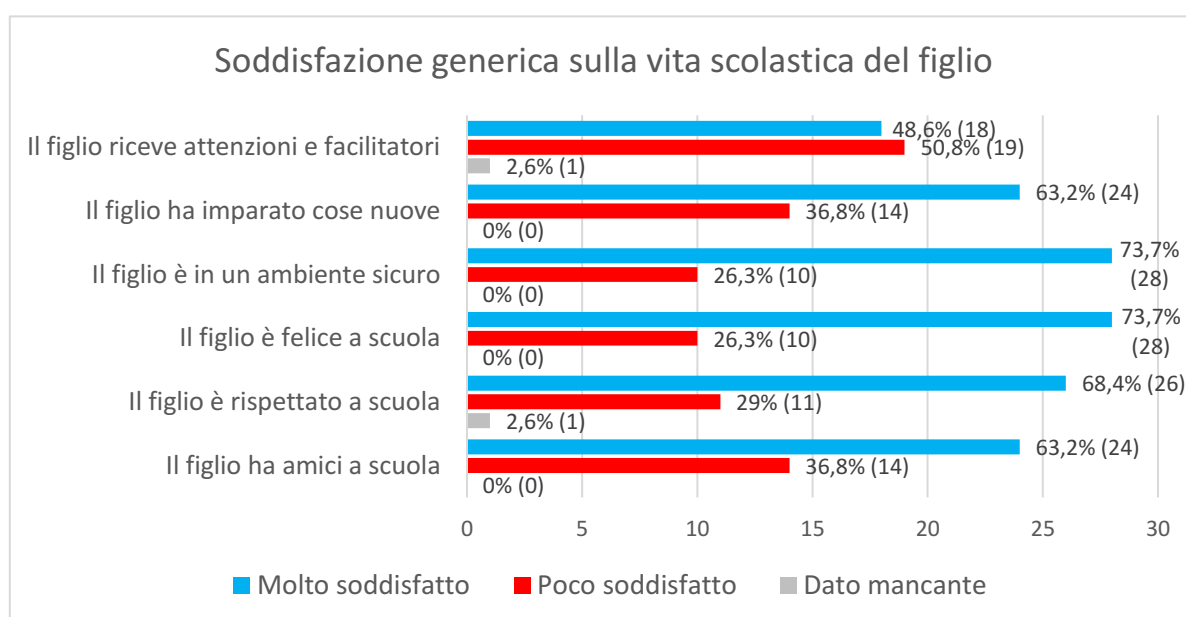


Figura 15. Soddisfazione generica sulla vita scolastica del figlio



I genitori si mostrano soddisfatti riguardo ai parametri selezionati, con un'eccezione: vi sono più genitori insoddisfatti riguardo ai facilitatori e servizi specifici ricevuti dal figlio (58,8%) rispetto a coloro che si dicono soddisfatti (48,6%). Si evidenzia invece un'alta soddisfazione parimenti percepita sul parametro relativo alla sicurezza a scuola e alla felicità vissuta nell'ambiente scolastico, in cui i genitori si dicono soddisfatti per il 73,7% contro i non soddisfatti pari al 26,3%. Il 68,4% dei genitori ritiene che il proprio figlio sia rispettato a scuola, mentre il 29% non è d'accordo. Sull'aver amici e sull'apprendimento i genitori si esprimono con le stesse valutazioni: il 63,2% si esprime positivamente, mentre il 36,8% si mostra scontento. La media della soddisfazione percepita dai genitori in merito ai sei parametri appena considerati risulta essere il 65,15%. La media dei genitori insoddisfatti è invece 34,3%.

Analizzando invece quanta corrispondenza vi sia con l'esperienza scolastica attualmente vissuta dal figlio e i propri desideri, le opinioni dei genitori si dividono quasi a metà: il 52,6% ritiene che l'esperienza del figlio corrisponda generalmente con i propri desideri, mentre per il restante 47,4% non vi è alcuna corrispondenza.

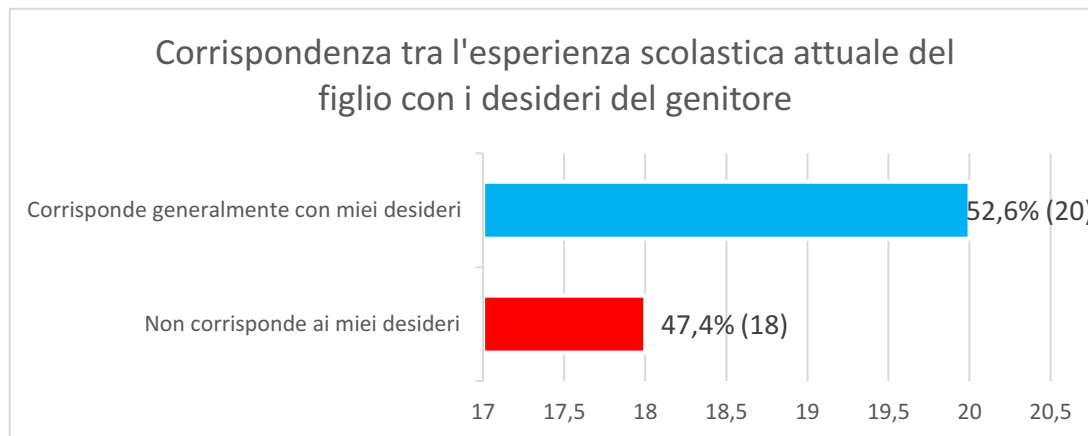


Figura 16. Corrispondenza tra l'esperienza scolastica attuale del figlio con i desideri del genitore

Le risposte relative alla soddisfazione delle figure scolastiche sono riassunte nei grafici 17 e 18; si tiene conto che alcuni genitori non hanno risposto ad alcuni item, soprattutto quello relativo alle figure differenti dalle insegnanti (ad es. operatori, addetti all'assistenza, etc) perché non sempre presenti nella vita dei figli, per cui vengono segnalati i dati mancanti. Il primo grafico mette in evidenza come i genitori siano generalmente soddisfatti di come le figure scolastiche facciano attenzione alle necessità

specifiche del figlio; nonostante ciò, si evidenzia una percentuale di maggior soddisfazione riguardante l'insegnante di sostegno, pari al 71,10%, mentre l'insegnante curricolare e le altre figure (entrambe al 58%) si attestano a un valore più basso. Relativamente al secondo grafico, invece, che illustra la soddisfazione percepita riguardo al supporto delle figure scolastiche nell'interazione con i pari, si osserva come il grado di soddisfazione sia abbastanza simile tra l'insegnante di sostegno (63,10%) e l'insegnante curricolare (60,6%). Rimane più basso riguardo alle altre figure presenti (52,7%).

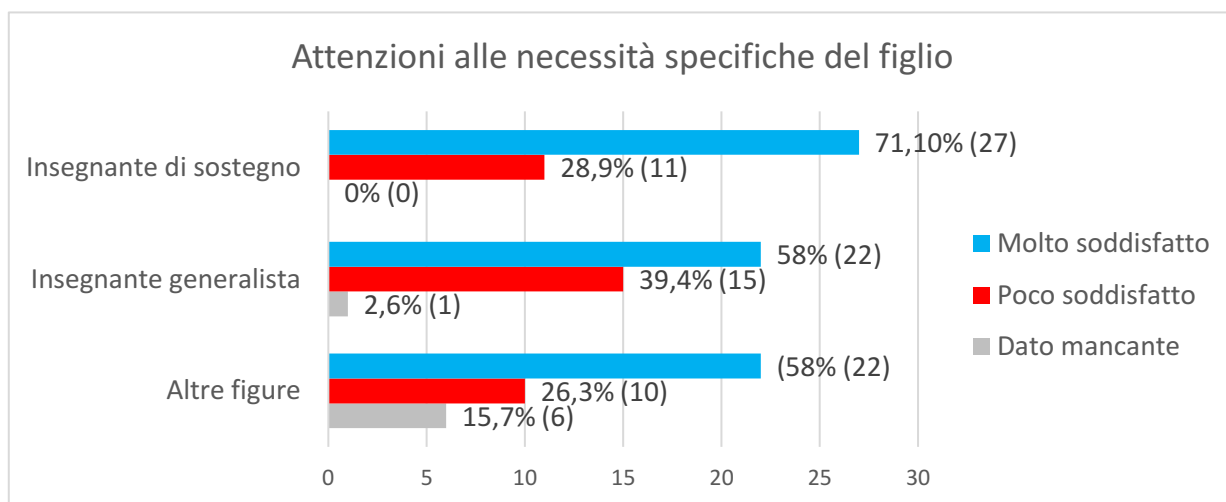


Figura 17. Attenzioni alle necessità specifiche del figlio.

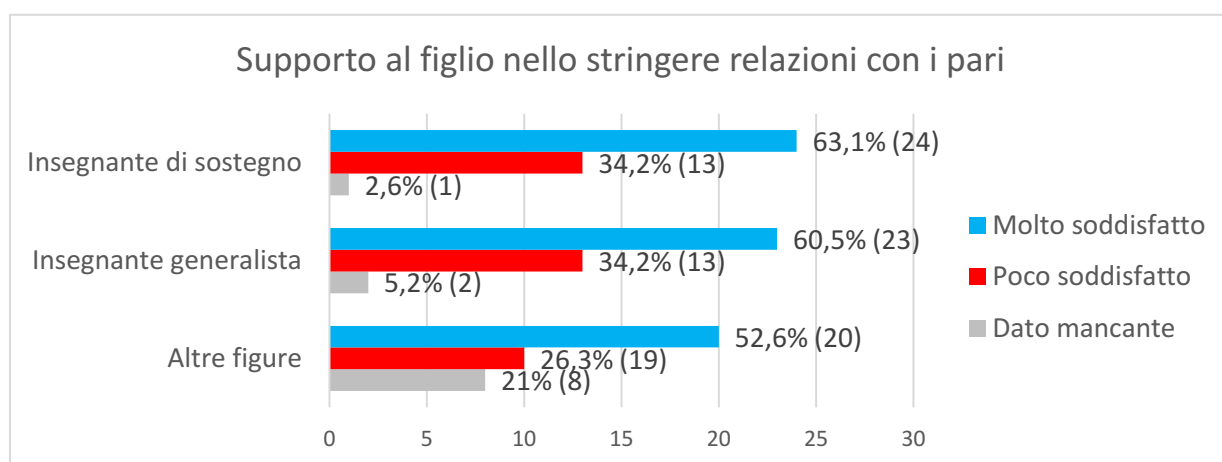


Figura 18. Supporto al figlio nello stringere relazioni con i pari.

A fronte di questi risultati, si può analizzare ora la prospettiva dei genitori in merito al ruolo della scuola nel supportare il figlio a interagire con i pari: analizzando la scala Likert

con la medesima modalità prima citata, le risposte si dividono come mostra il grafico che segue. Il 73,7% (28) ritiene che la scuola potrebbe avere un ruolo maggiore nella promozione dell'ambito sociale del figlio; solo 23,7% (9) si ritiene soddisfatta dell'operato della scuola. Vi è un dato mancante corrispondente al 2,6% (1).

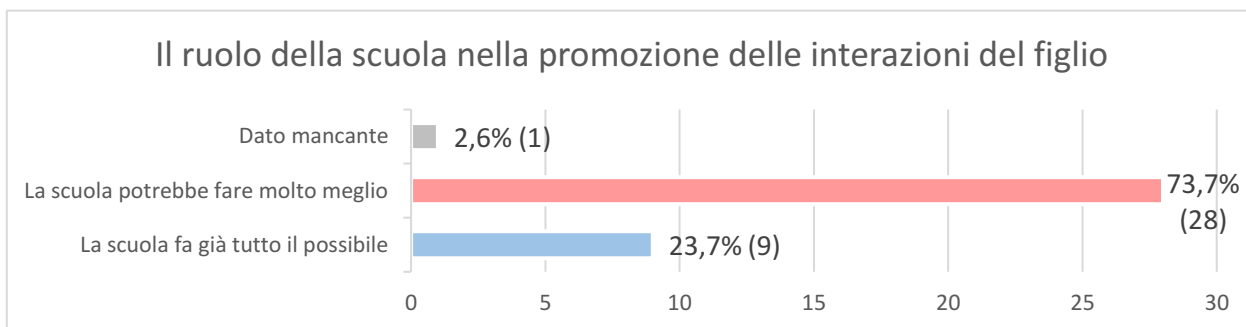


Figura 19. Il ruolo della scuola nella promozione delle interazioni del figlio.

Infine, viene valutata quale sia la prospettiva futura dei genitori, domandando quale grado scolastico desidererebbero che il figlio ottenesse. Il 32% (12) dei genitori spera nel diploma liceale e conseguente laurea universitaria, mentre una parte statisticamente uguale indica il diploma di istituto professionale. Vi è la piccola percentuale del 13% (5) per il diploma di istituto tecnico. Infine, la voce "altro" totalizza il 24% (9) dei voti: ciò che viene specificato dai genitori può essere riassunto in due casistiche. La prima, il timore che il figlio non riesca ad arrivare nemmeno al diploma; nella seconda, invece, indicano il desiderio che sia lui a scegliere autonomamente.

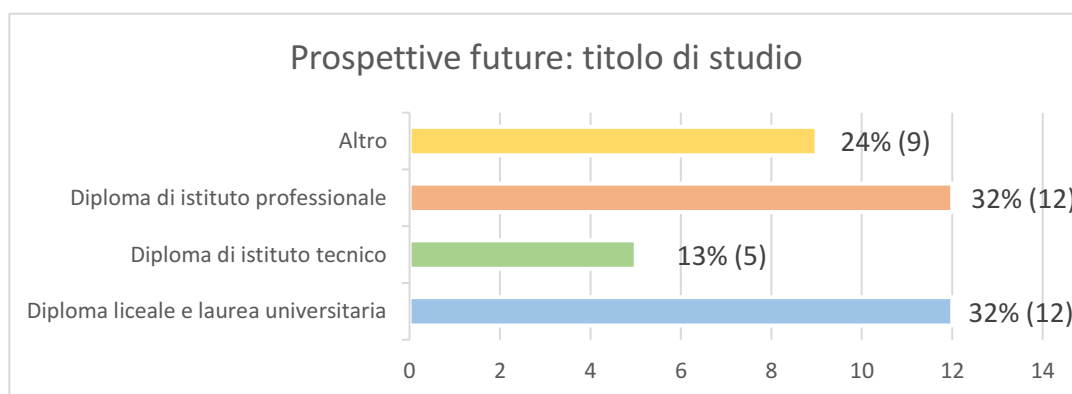


Figura 20. Prospettive future: il titolo di studio che il figlio raggiungerà

### 3.6.2 Analisi delle ipotesi

In questo paragrafo si passeranno in rassegna le ipotesi di cui al paragrafo 3.2. Queste sono state prese in considerazione una alla volta realizzando un'analisi approfondita per ognuna, ottenendo i risultati descritti nelle varie tabelle, tenendo altresì in considerazione i valori già ottenuti e analizzati nel paragrafo precedente.

Ipotesi 1: minore è l'età dei figli, maggiore è la soddisfazione scolastica dei genitori. L'analisi svolta si è concentrata a verificare se vi siano delle variazioni sulla base dell'età dei bambini.

Per verificare tale ipotesi, è stato condotto un t test per campioni indipendenti, in cui la variabile indipendente è costituita dall'età dei bambini. Questa è stata suddivisa in due livelli, il primo dei bambini più piccoli (6-8 anni, 20 bambini, gruppo 1) e il secondo dei bambini più grandi (9-11 anni, 18 bambini gruppo 2).

Come si può evincere dalla tabella 3, l'analisi non ha rilevato differenze significative tra i due gruppi in quanto i risultati del gruppo 1 e del gruppo 2 presentano dati statisticamente simili.

	Percezione dell'insegnante di sostegno		Percezione dell'insegnante curricolare		Percezione degli operatori		Soddisfazione relativa alle attenzioni specifiche che le insegnanti destinano al figlio		Soddisfazione relativa allo sviluppo delle interazioni sociali del figlio promosse dalle insegnanti		Soddisfazione relativa all'esperienza dei figli a scuola	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Età dei bambini												
Media	7,05	6,63	5,61	6,77	7,18	5,89	6,34	6,83	6,13	6,58	32,84	31,55
Deviazione std.	3,23	3,10	3,12	3,02	2,82	3,11	2,87	2,76	3,26	3,28	12,62	13,01

Tabella 3. Ipotesi 1: soddisfazione in base all'età dei bambini.

Ipotesi 2: più grave sarà il livello di disturbo dello spettro dell'autismo, minore sarà la soddisfazione scolastica percepita nei genitori.

È stata quindi condotta un'analisi della varianza univariata, in cui la variabile indipendente era costituita dal livello del disturbo dello spettro dell'autismo. Tali livelli sono stati tradotti con 1 per lieve, 2 per moderato, 3 per grave.

L'analisi ha messo in evidenza la presenza di tre differenze significative per quanto riguarda:

- La soddisfazione per l'insegnante di classe.  $F(2,35) = 3,824$ ;  $p = .032$ ;
- La soddisfazione per il livello di attenzione verso il bambino.  $F(2,36) = 3,421$ ;  $p = .044$ ;
- La soddisfazione per la situazione attuale dei bambini.  $F(2,36) = 4,832$ ;  $p = .014$ .

In particolare, come si evince dalla tabella 4, più aumenta il livello di gravità, minore è la soddisfazione percepita in tutte e tre le dimensioni.

	Livello di gravità	Percezione dell'insegnante di sostegno	Percezione dell'insegnante curricolare	Percezione degli operatori	Soddisfazione relativa alle attenzioni specifiche che le insegnanti destinano al figlio	Soddisfazione relativa allo sviluppo delle interazioni sociali del figlio promosse dalle insegnanti	Soddisfazione complessiva relativa agli insegnanti	Soddisfazione relativa all'esperienza dei figli a scuola
Media	1	7,71	7,82	6,33	7,92	7,60	7,76	38,57
	2	7,50	5,50	7,18	6,35	6,40	6,37	32,90
	3	5,25	4,87	6,19	5,30	4,87	5,06	24,84
	Totale	6,85	6,19	6,58	6,58	6,36	6,47	32,21
Deviazione std.	1	2,83	2,69	4,09	2,49	2,89	2,68	7,68
	2	3,00	3,01	2,85	2,70	3,06	2,80	12,50
	3	3,21	2,93	2,68	2,68	3,36	3,03	13,89
	Totale	3,13	3,08	2,98	2,79	3,23	2,99	12,65

Tabella 4. Ipotesi 2: soddisfazione in base al livello di gravità.

Esaminando le medie degli altri valori, sembra emergere lo stesso trend, anche se non è registrata una significatività statistica. Risulta comunque importante rilevare che i dati sembrano portare a una situazione in cui, per ogni ambito, all'aumento della gravità diminuisca la soddisfazione.

Ipotesi 3: la presenza di comorbilità con altre disabilità o con disturbi comportamentali porta a minore soddisfazione scolastica nei genitori. È stato quindi effettuato un t test a campioni indipendenti, in cui la presenza di comorbilità è stata indicata con 1 mentre la sua assenza con 2.

Come si osserva nella tabella 5, non sono state rilevate differenze statisticamente significative.

	Comorbilità	Percezione dell'insegnante di sostegno	Percezione dell'insegnante curricolare	Percezione degli operatori	Soddisfazione relativa alle attenzioni specifiche che le insegnanti destinano al figlio	Soddisfazione relativa allo sviluppo delle interazioni sociali del figlio promosse dalle insegnanti	Soddisfazione complessiva relativa agli insegnanti	Soddisfazione relativa all'esperienza dei figli a scuola
Media	1	7,11	6,28	6,54	6,64	6,61	6,64	32,00
	2	6,15	5,95	6,75	6,40	5,70	6,05	32,80
Deviazione std.	1	3,01	2,92	3,07	2,61	3,05	2,81	12,25
	2	3,50	3,63	2,87	3,38	3,75	3,53	14,37

Tabella 5. Ipotesi 3: soddisfazione in base alla presenza di comorbilità.

Ipotesi 4: più il genitore sarà istruito, minore sarà la sua soddisfazione relativa all'esperienza scolastica del proprio figlio.

Per verificare tale ipotesi è stata condotta un'analisi della varianza univariata in cui la variabile indipendente era costituita dall'istruzione dei genitori. Tale variabile è stata classificata come segue:

- 1: istruzione dell'obbligo;
- 2: istruzione superiore;
- 3: laurea e oltre.

Alla luce delle analisi svolte, non sono state rilevate differenze significative. Osservando la tabella 6, si può rilevare che il valore medio dei genitori con l'istruzione dell'obbligo è generalmente molto più consistente degli altri gruppi di genitori. Ciò sembra essere in

linea con le attese. Va comunque sottolineato che purtroppo il gruppo dei genitori meno istruiti era piuttosto ridotto rispetto agli altri; ciò è un dato rilevante alla luce dell'analisi svolta.

	Istruzione dei genitori	Percezione dell'insegnante di sostegno	Percezione dell'insegnante curricolare	Percezione degli operatori	Soddisfazione relativa alle attenzioni specifiche che le insegnanti destinano al figlio	Soddisfazione relativa allo sviluppo delle interazioni sociali del figlio promosse dalle insegnanti	Soddisfazione complessiva relativa agli insegnanti	Soddisfazione relativa all'esperienza dei figli a scuola
Media	1	9,16	7,00	9,00	7,75	8,00	7,87	44,50
	2	6,88	6,19	6,56	6,75	6,33	6,54	32,05
	3	6,37	6,09	6,00	6,26	6,18	6,23	30,94
	Totale	6,85	6,19	6,58	6,58	6,36	6,47	32,21
Deviazione std.	1	,76	1,41	1,00	,35	,70	,530	2,12
	2	3,10	3,40	3,27	2,80	3,43	3,07	13,16
	3	3,35	2,97	2,77	2,97	3,25	3,12	12,46
	Totale	3,13	3,08	2,98	2,79	3,23	2,99	12,65

Tabella 6. Ipotesi 4: soddisfazione in base all'istruzione dei genitori.

Sono state condotte successivamente ulteriori analisi: la prima accorpando questo gruppo di genitori appena menzionato con i genitori della scuola superiore; la seconda tenendo in considerazione esclusivamente i genitori di scuola superiore e quelli con l'istruzione universitaria. In entrambi i casi non sono state rilevate differenze significative.

Ipotesi 5: il genitore risulta più soddisfatto se la programmazione scolastica sarà personalizzata.

Per verificare le differenze significative associate al livello di differenziazione del programma è stato condotto un t test per variabili indipendenti, in cui la variabile indipendente è stata presa in esame come segue:

- variabile 1: lo studente segue un programma personalizzato in tutte le materie;
- variabile 2: lo studente segue il programma della classe o personalizza solo alcune materie scolastiche.

	Programma scolastico	Percezione dell'insegnante di sostegno	Percezione dell'insegnante curricolare	Percezione degli operatori	Soddisfazione relativa alle attenzioni specifiche che le insegnanti destinano al figlio	Soddisfazione relativa allo sviluppo delle interazioni sociali del figlio promosse dalle insegnanti	Soddisfazione complessiva relativa agli insegnanti	Soddisfazione relativa all'esperienza dei figli a scuola
Media	1	6,67	5,42	6,77	6,05	5,86	5,96	28,47
	2	7,05	7,05	6,20	7,13	6,91	7,05	36,16
Deviazione std.	1	3,21	2,74	2,45	2,63	3,11	2,82	14,17
	2	3,12	3,29	3,97	2,91	3,37	3,15	9,71

Tabella 7. Ipotesi 5: soddisfazione in base al programma scolastico.

L'analisi ha evidenziato una tendenza alla  $t(35) = -1,915$ ;  $p = .064$ .

Come si evince dalla tabella 7, i genitori dei bambini che seguono una programmazione personalizzata risultano essere maggiormente soddisfatti dell'esperienza stessa dei figli e della qualità percepita della loro vita scolastica.

### 3.6.3 Analisi qualitativa

Come già anticipato, lo strumento utilizzato ha previsto anche due domande aperte in cui i partecipanti hanno potuto mettere in evidenza alcuni argomenti per loro essenziali, dai quali sono poi emerse specifiche tematiche. Si passerà ora ad analizzare tali item, classificando i diversi temi emersi attraverso una procedura che ha mirato a raggruppare le risposte per parole chiave e/o area semantica: ad esempio, sono state unificate nella tematica della formazione degli insegnanti tutte le risposte che contenevano al loro interno le parole <<formazione>> – <<corsi specifici>> – <<insegnanti poco qualificati>>. Allo stesso modo, vengono raggruppate sotto il concetto di lavoro in piccolo gruppo tutte le risposte che contengono al loro interno le parole dell'area semantica di <<lavoro con alcuni compagni>> – <<lavoro in piccolo gruppo>> – <<coinvolgimento con i pari>>. La prima domanda voleva approfondire come la scuola possa supportare maggiormente il figlio nelle sue relazioni con i pari; si trattava di una domanda non obbligatoria e a cui



ha risposto il 57,8% (22 genitori su 38). Diversi sono i temi emersi, che vengono riassunti e classificati per frequenza, rispetto ai genitori rispondenti, come dalla tabella che segue:

Tema	Percentuale di risposta	Frequenza
Formazione di insegnanti qualificati	45,4%	10
Attività in piccolo gruppo	22,7%	5
Maggiore inclusione in classe	22,7%	5
Spazio alla famiglia nella scuola	9,09%	2

Tabella 8. Tematiche della domanda aperta "Come può la scuola supportare maggiormente il figlio nelle sue relazioni con i pari?"

Vengono ora esposte e riassunte gli stimoli proposti dai genitori, tema per tema.

- Formazione di insegnanti qualificati: i genitori spiegano come il supporto funzionale ai propri figli presupponga una formazione specifica. Vengono proposti corsi specifici per insegnanti e la formazione ABA; inoltre, alcuni genitori richiedono un educatore/insegnante di sostegno altamente qualificata sulle necessità del figlio, come spiega questo genitore all'interno della sua risposta: "Servirebbe un educatore che sostenga le attività non strutturate e che colga tutti i segnali detti e non detti che si creano tra mio figlio e i compagni di classe, per aiutarli reciprocamente nella corretta interazione e per far sì che lui non si isoli sempre di più".
- Attività in piccolo gruppo: i genitori indicano come il piccolo gruppo possa essere un'occasione più congeniale per il proprio figlio, così che possa stare con gli altri bambini ma, allo stesso tempo, sentirsi a suo agio e sviluppare relazioni significative con i pari. Infatti, un genitore scrive: "Coinvolgendolo in attività mirate in piccoli gruppi, attraverso dei giochi che lo coinvolgano con i pari e insegnando ai compagni ad accettare la diversità... ai bambini va spiegata la diversità".
- Maggiore inclusione in classe: i genitori chiedono che il figlio possa partecipare a tutte le attività della classe, rendendole più inclusive quindi, come specifica un genitore, "facendo vera inclusione e non integrazione". Un altro genitore indica

l'importanza di proporre "attività inclusive adatte alla bambina che valorizzino la sua presenza ed il concetto di inclusione sociale anche negli altri bimbi", mettendo importanza nell'azione inclusiva anche per i compagni.

- Spazio alla famiglia nella scuola: i genitori chiedono che le richieste della famiglia e i progetti vengano accolti e ascoltati.

La seconda domanda aperta consisteva in uno spazio libero, in cui il genitore veniva invitato a esprimere eventuali riflessioni. Si rileva che ne sono stati raccolte ben 21, ovvero il 65,7% dei partecipanti ha proposto liberamente un pensiero. Anche in questo caso, le risposte vengono classificate per tematica come da tabella che segue:

Tema	Percentuale di risposta	Frequenza
Mancanza di qualifica del personale scolastico	23,8%	5
Specificazioni sulle priorità dell'esperienza scolastica del figlio	23,8%	5
Inclusione e compagni di classe	19,0%	4
Mancata formazione degli operatori	9,5%	2
Meta-riflessione sul valore delle proprie risposte del questionario	9,5%	2
Mancanza di comunicazione scuola-famiglia	4,7%	1
Messaggi di speranza per il futuro	4,7%	1
Dubbi per il futuro	4,7%	1

Tabella 9. Tematiche dello spazio di libera espressione a fine questionario.

- Mancanza di qualifica del personale scolastico: i genitori fanno presente la mancanza di insegnanti specializzati e adeguatamente formati. Come racconta un genitore: "Il problema maggiore è la mancanza di qualifica nel personale scolastico. Soprattutto negli insegnanti di sostegno. Autismo livello 3, da sindrome genetica rara. Caso complesso dove non solo la scuola è impreparata ma anche la società che ruota intorno". Viene proposto di istituire dei corsi ABA per insegnanti e l'assunzione solo di figure professionali adeguatamente formate. Un paio di voci menzionano l'importanza della continuità dell'insegnante di riferimento, dopo aver vissuto una brutta esperienza

- nell'ultimo anno scolastico, come racconta questo genitore: "Mia figlia vorrebbe andare a scuola e stare in classe (come l'anno scorso) ma la docente di questo anno non è stata capace di instaurare un rapporto con lei".
- Specificazioni sulle priorità dell'esperienza scolastica del figlio: i genitori raccontano, in merito alla partecipazione in classe, come "sia necessario valutare non la quantità ma la qualità delle ore che trascorre in classe". Non è solo il proprio figlio a uscire dalla classe ma, come racconta un genitore, "spesso alcuni compagni entrano nella sua aula di sostegno per svolgere delle attività insieme. Secondo me questo è molto bello".
  - Inclusione e compagni di classe: i genitori riflettono su come l'inclusione sia frutto di un'azione da promuovere con i pari, trovando anche strategie alternative. Infatti, questo genitore specifica: "Ho sempre pensato che l'unico modo per farlo stare bene coi suoi amici sia condividere qualcosa che a lui piace tanto".
  - Mancata formazione degli operatori: i genitori rilevano come manchi formazione specifica da parte delle figure del tipo operatori oss che seguono il figlio. "La carenza maggiore la riscontro nella figura dell'addetto all'assistenza che dovrebbe essere presente per qualche ora in più, qualificata e farlo lavorare in alcune attività dedicate. Vorrei che il centro che lo ha in carico fosse più di supporto alla scuola e alla famiglia; invece, è del tutto estraneo alla realtà scolastica": questo genitore richiede non solo maggiore formazione, ma anche comunicazione tra i centri educativi e la scuola.
  - Meta-riflessione sul valore delle proprie risposte del questionario: i genitori specificano che le risposte sono frutto di ciò che gli insegnanti riportano e non di quello che il figlio racconta; perciò, quanto riferito "può essere una visione non perfettamente allineata alla realtà".
  - Mancanza di comunicazione scuola-famiglia: il genitore specifica come, secondo la sua esperienza, manchi totalmente ogni tipo di collaborazione con la scuola.
  - Messaggi di speranza per il futuro: un genitore racconta la propria esperienza generalmente positiva, lanciando un messaggio ai genitori in difficoltà. "Noi

genitori ci auguriamo che questa disabilità non sia più un tabù e che tutti i bambini possano trovare come è stato per nostro figlio persone (maestre, compagni e terapisti) che lo hanno sempre accettato e supportato, spronandolo ad avere fiducia in se stesso. Nel nostro cammino abbiamo trovato anche maestre con pochissima umanità e su questo fattore vorremo dire ai genitori di non avere paura e lottare sempre per il bene del proprio figlio”.

- Dubbi per il futuro: il genitore specifica che non sa nemmeno se il figlio riuscirà mai a ottenere un diploma, ma aggiunge: “non mi interessa che faccia le stesse cose degli altri bambini perché il suo funzionamento è diverso”.

### **3.7 Discussione dei risultati**

La tendenza che si delinea in questa ricerca è una generale soddisfazione per l’esperienza scolastica vissuta dai propri figli, anche se emerge chiaramente il desiderio che la scuola possa fare molto di più per rispondere alle necessità specifiche e per supportare la crescita e l’educazione del proprio figlio. Le esperienze che si tratteggiano sono molto diverse tra loro, da ricordare “un viaggio sulle montagne russe, con un’alternanza di alti e bassi a seconda del luogo in cui le famiglie vivono, del personale scolastico con cui interagiscono e dei cambiamenti di anno in anno” (Kurt et al., 2020, p. 42-43). Se diversi genitori mettono in luce come vi siano molti aspetti da migliorare nell’esperienza scolastica dei figli, in primis la formazione del personale e la comunicazione scuola-famiglia, una buona maggioranza si dice tendenzialmente soddisfatta dell’apporto educativo degli insegnanti.

A partecipare a questa ricerca sono state principalmente le madri, come è avvenuto negli studi di Kurt et al. (2020), Zablotsky et al. (2012) e Leyser & Kirk (2004), con un’età prevalente tra i 40 e i 50 anni. Gli intervistati si dividono quasi a metà tra coloro che sono in possesso di un diploma di scuola superiore o tra chi ha una laurea o titoli più alti; pochi di loro hanno invece il diploma della scuola dell’obbligo. Non stupisce quindi se, tra loro, si evidenzia un’ampia maggioranza che ritiene di poter supportare in maniera soddisfacente il proprio figlio nella vita quotidiana, ritenendo la propria formazione e le

proprie capacità adatte. Il tipo di formazione che viene maggiormente riportato dai genitori è la partecipazione a corsi specifici sul disturbo dello spettro dell'autismo, ma anche il *parent training*, nonché la documentazione online e l'affidamento a figure esperte. La prevalenza è in quest'ultima casistica: ciò è dovuto probabilmente al fatto che la maggior parte dei genitori partecipanti a questo studio è stata coinvolta dall'associazione che si occupa dell'educazione del proprio figlio e, quindi, fanno un affidamento quasi quotidiano alle figure esperte e professionali di riferimento. In generale, comunque, i dati dimostrano che tutti i genitori utilizzano o hanno utilizzato più di un canale per formarsi e ampliare le proprie conoscenze, dimostrando l'importanza che ripongono nella propria capacità di aiutare e gestire il proprio figlio.

L'ipotesi 4 mirava a dimostrare che la maggiore istruzione nel genitore portava a minore soddisfazione riguardo l'esperienza scolastica del proprio figlio. Purtroppo, i numeri della ricerca non hanno permesso di valutare in maniera puntuale l'ipotesi in oggetto, dal momento che il gruppo dei genitori meno istruiti risultava estremamente ridotto, anche se i dati rilevati sembrano andare nella direzione delle attese. Tra i genitori che hanno il diploma delle superiori e coloro che hanno una laurea non vi è una differenza nella soddisfazione scolastica, ma il confronto di questi due gruppi con coloro che posseggono il diploma della scuola dell'obbligo rimane un ambito da approfondire e verificare in ulteriori ricerche. Infatti, Zanobini et al. (2018, p. 610), spiegano che "gli individui con livelli di istruzione più elevati sono probabilmente esposti alle informazioni in misura maggiore, di conseguenza, hanno una conoscenza migliore delle pratiche di educazione inclusiva". Si aggiunge a ciò il fatto che i genitori con livelli di istruzione maggiore si mostrano più a loro agio a criticare la scuola rispetto agli altri genitori; la motivazione che può sottostare a tale sicurezza è l'autopercezione di maggiore efficacia nell'aiutare il figlio nel lavoro scolastico, oltre che a una maggiore sensibilità riguardo la collaborazione con gli insegnanti (Kohl, Lengua, McMahon, 2000). In conclusione, questa ricerca va verso tale direzione, che però rimane ancora da dimostrare.

Il campione preso in esame relativo ai figli dei partecipanti a questo studio, per quanto risulti ristretto, è in linea con i valori riportati dalle più recenti ricerche: infatti, la prevalenza maschile dei bambini di questo studio riflette le statistiche secondo cui ogni

quattro bambini vi sia una sola bambina con il disturbo dello spettro dell'autismo (Maenner, 2023). Il valore del 73,7% di bambini con comorbidità si allinea con gli studi più recenti di Khachadourian, Mahjani, Sandin, Kolevzon, Buxbaum, Reichenberg & Janecka (2023), riportanti che il 74% delle persone con il disturbo dello spettro dell'autismo è portatore di almeno una comorbidità. Le più comuni, ovvero ADHD, disabilità intellettiva e disturbi d'ansia, sono state registrate anche in questa ricerca, con valori che tendono verso quelli riportati in altri studi. Alla luce di questi dati il campione, per quanto ristretto, può essere considerato abbastanza corrispettivo e in linea con la letteratura.

L'ipotesi 1 supponeva come vi fosse una maggiore soddisfazione nei genitori dei bambini più piccoli. Questo dato non è stato riscontrato nella ricerca; le motivazioni possono essere di due tipi. In primis perché il numero di bambini, per quanto ben bilanciati nelle diverse fasce d'età, sia ristretto, per cui individuare differenze statisticamente significative risulta complesso. In secondo luogo, la differenza d'età può non essere così rilevante dato che il campione della ricerca prende in considerazione i bambini che frequentano la scuola primaria. Può essere che i genitori non percepiscano una soddisfazione diversa tra i figli più piccoli, frequentanti la classe prima, seconda o terza e i figli più grandi, frequentanti la quarta o la quinta. In conclusione, la differenza d'età potrebbe essere più significativa per questo tipo di analisi se la ricerca venisse aperta anche a bambini frequentanti la scuola dell'infanzia oppure aumentando il numero dei partecipanti.

L'ipotesi 2, che aveva l'obiettivo di rilevare una minore soddisfazione nei genitori i cui figli hanno un disturbo dello spettro dell'autismo diagnosticato come grave, è risultata valida in alcune aree. I genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo grave risultano meno soddisfatti degli altri riguardo l'insegnante curricolare e riguardo le attenzioni che in generale l'equipe scolastica attua nei confronti del figlio, nonché in linea generale nell'esperienza scolastica. Anche negli altri ambiti emerge lo stesso *trend*, nonostante non vi sia significatività statistica. È quindi possibile ipotizzare che i genitori di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo diagnosticato come grave percepiscano più difficoltà da parte del proprio figlio a vivere serenamente l'esperienza

scolastica, in primis per le relazioni con i pari e con gli insegnanti: il fatto che una minore soddisfazione sia percepita specificatamente nell'insegnante curricolare mette in luce la necessità che tutta l'equipe scolastica sia formata in maniera più specifica sul disturbo dello spettro dell'autismo, aumentando di conseguenza la qualità e la quantità delle interazioni e, conseguentemente, la presenza in classe del bambino. Ciò si incrocia con altri dati rilevati, ovvero che maggiormente i bambini risultano essere gravi, di più il tempo passato in classe diminuisce e le relazioni con i pari diventano difficoltose. Anche le ricerche di Gorlin et al. (2016) dimostrano come tali bambini sperimentano situazioni di isolamento a scuola. Questi sono dati importanti da rilevare, perché mettono in luce quanta importanza abbia il lavoro di ogni insegnante, non solo di quella specificatamente dedicata al sostegno, nella costruzione di un ambiente di apprendimento valido, funzionale e inclusivo per tutti gli alunni.

Nel campione preso in esame da questo studio, inoltre, non risulta esservi differenza nella soddisfazione del genitore se il figlio ha una o più comorbilità, come indicava l'ipotesi 3. Ciò non conferma le ricerche svolte in letteratura, e le motivazioni possono essere di due tipi. Le ricerche menzionate si soffermavano a studiare la comorbilità in bambini con disabilità in generale, senza specificatamente valutare i casi di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo; oppure il campione preso in esame, anche questa volta, non ha un numero statisticamente significativo di partecipanti. Ciò potrebbe essere un motivo di futuro approfondimento.

Il campione di questa ricerca risulta essere, nonostante il numero ristretto, abbastanza eterogeneo per età e per livello di gravità del disturbo dello spettro dell'autismo. È un dato interessante il fatto che poco più della metà dei bambini svolgano a scuola una programmazione individualizzata in tutte le materie. Questo mette in luce un'attenzione alle necessità specifiche dello studente da parte della scuola, non per forza solo a fronte di casi diagnosticati come "gravi", e ciò potrebbe essere un valore positivo dal punto di vista del genitore. L'ipotesi 5, infatti, ha verificato che la soddisfazione del genitore è maggiore a fronte di una programmazione scolastica personalizzata: ciò può essere spiegato dal fatto che una individualizzazione del programma può essere percepito, dal punto di vista del genitore, come una garanzia che ciò che verrà svolto a scuola sia

strutturato in modo da essere sia alla portata delle capacità del figlio e, allo stesso tempo, risulti per lui sfidante. Una programmazione individualizzata, inoltre, porta spesso con sé una presenza dell'insegnante di sostegno se non per tutte le ore scolastiche, almeno per la loro maggior parte. Le ricerche di Zanobini et al. (2018) mettono in luce come in Italia l'insegnante di sostegno sia considerato un insegnante della classe intera, promotore di un contesto di inclusione tra tutti i bambini. Alla luce di ciò, non risulta essere percepito, come altre ricerche svolte in ambito extra italiano dimostrano, una barriera con i compagni e gli altri insegnanti (De Boer, Pijl, Post & Minnaert, 2013), ma piuttosto un ponte, una possibilità di ulteriore mediazione tra il figlio e le altre figure presenti nella vita scolastica.

Un altro dato emerso in questa ricerca è che una minoranza dei figli del campione frequenta l'orario scolastico in modo ridotto: nonostante si tratti della parte meno numerosa, risulta comunque essere un numero consistente di bambini, in quanto maggiore di un terzo del campione totale in oggetto. È importante quindi non solo indagare le motivazioni di tale scelta, che è perlopiù frutto di una condivisione tra famiglia-scuola-servizi, ma comprendere che non trova riscontro nei desideri dei genitori. Infatti, la maggioranza di loro vorrebbe che il figlio riuscisse a frequentare la scuola con un orario pieno o, perlomeno, riuscisse a frequentare un numero d'ore maggiore. Lo stesso desiderio di una partecipazione maggiore alla vita scolastica è espresso anche dai genitori il cui figlio è spesso fuori dalla propria classe, a svolgere attività individualizzate in un ambiente separato. I genitori, quindi, chiedono a gran voce una maggiore inclusione, che preveda sia una frequenza scolastica maggiore in termini di orario che una parificazione del tempo passato insieme ai pari. Non si può però ignorare un gruppo di genitori che specifica di non desiderare nulla di diverso dalla situazione attuale perché, citando uno di loro, "la mia priorità è che mio figlio sia sereno e tranquillo, farlo stare in aula tutto il tempo non sarebbe di certo ottimale. Penso che sia necessario valutare non la quantità ma la qualità delle ore trascorse in classe". Sarebbe quindi importante vagliare situazione per situazione, comprendendo le motivazioni profonde che possono portare alla scelta di una riduzione d'orario o di una partecipazione minore della vita di classe: in molti casi è una scelta realizzata



appositamente sul profilo del figlio, per garantirgli una vita scolastica piacevole e rispondente alle sue necessità e capacità. Si potrebbe svolgere un ulteriore approfondimento per comprendere se i desideri espressi dai genitori abbiano rispondenza nel mondo reale.

La soddisfazione percepita in relazione all'esperienza del proprio figlio a scuola risulta strettamente intrecciata alla qualità delle attenzioni dell'insegnante di sostegno. Ciò che emerge dall'analisi svolta è che la soddisfazione generale dei genitori è strettamente legata a quella percepita sul corpo docente, mediatore della didattica e delle relazioni che il proprio figlio intesse con i pari. Sebbene i dati riportino maggiori casi di soddisfazione che di insoddisfazione, rilevante è osservare come l'insoddisfazione relativa al corpo docente sia pari a un terzo del totale del campione. La fetta dei genitori non soddisfatti non è maggioritaria ma è un numero consistente, che apre la necessità di approfondire e ampliarne le motivazioni. Una tematica emersa a gran voce tra i genitori è la necessità di un personale scolastico maggiormente formato e specializzato sulle necessità dei propri figli, non solo per il sostegno ma che svolga corsi mirati sul il disturbo dello spettro dell'autismo o, come viene richiesto da più genitori, specificatamente con metodologia ABA. Altri genitori mettono in luce come il ricambio quasi annuale dei docenti di sostegno porti a poca costanza nel lavoro svolto a scuola e nella serenità del figlio.

Questa richiesta è in linea con i dati raccolti dall'ultimo report Istat 2018-2019 che, in merito ai docenti di sostegno, mette in luce come manchi personale specializzato, al punto tale che il 36% dei docenti per il sostegno dell'anno scolastico in oggetto sia stato selezionato da liste curricolari, per cui senza formazione specifica. Tale situazione avviene perché la richiesta di posti di sostegno è maggiore dei docenti con specializzazione (Istat, 2020). Nonostante ciò, i genitori risultano essere più soddisfatti dell'insegnante di sostegno rispetto a quello curricolare riguardo alle attenzioni specifiche fornite al figlio. I due docenti, invece, raccolgono una soddisfazione quasi uguale se considerati come facilitatori e mediatori nella costruzione di relazioni sociali con i pari. Ciò fa intuire come i genitori percepiscano l'importanza di tutte le figure che partecipano all'equipe scolastica, ritenendo che il docente di sostegno e quello

curricolare abbiano pari peso nel facilitare e supportare un clima di accoglienza e inclusione in classe. Le stesse ricerche di Kurth et al. (2020) hanno messo in luce come l'influenza degli insegnanti curricolari abbia un alto valore sull'inclusione scolastica degli alunni con il disturbo dello spettro dell'autismo.

Quanto finora trattato mette in luce una situazione generalmente positiva, ma sulla quale si proiettano ampie ombre: un gran numero di genitori ritiene che la scuola possa avere un ruolo maggiore nella promozione delle interazioni del figlio. A ciò si aggiunge una spaccatura quasi a metà tra i genitori che dichiarano che l'esperienza scolastica corrisponde generalmente ai propri desideri e coloro che invece non vi vedono una minima corrispondenza. Questi ultimi dati potrebbero apparentemente sembrare in contraddizione con quanto trattato fino a questo momento, ma in realtà non sono altro che lo specchio della complessità della situazione vissuta quotidianamente dai genitori. Infatti, sebbene la maggioranza di loro si ritenga mediamente soddisfatto sull'apporto dato dagli insegnanti, nel momento di doversi esprimere liberamente su quanto l'esperienza vissuta corrisponda ai propri desideri, quasi la metà non sente corrispondenza. Le difficoltà emerse sono di natura differente: poca formazione da parte degli insegnanti o degli operatori, il desiderio di una maggiore inclusione (da raggiungersi anche attraverso l'attuazione di una didattica svolta in piccolo gruppo), una migliorabile comunicazione scuola-famiglia. Queste tematiche riflettono quelle individuate da altri studi nei quali emerge frustrazione da parte dei genitori "per la mancanza di competenze del personale, in particolare in relazione alla partecipazione sociale del figlio a scuola. I genitori in generale non si sentono supportati dal personale scolastico e molti ritengono che il rapporto casa-scuola possa essere migliorato (Roberts et al., 2016, p. 10). Il *gap* tra l'ideale e il reale si può colmare non solo con gli apporti dati dagli insegnanti, ma lavorando anche sul contesto e in modo multifattoriale. Ciò che sembra emergere dai genitori è una tendenza generalmente positiva, ma che necessita ancora di molto lavoro affinché si avvicini a essere ciò che desidererebbero come esperienza per il proprio figlio.

### **3.8 Limiti della ricerca**

L'indagine svolta presenta diverse limitazioni che è necessario mettere in evidenza. In primo luogo, il campione dei genitori che hanno risposto al sondaggio è molto ristretto. Questo, come è già stato detto, non ha sempre permesso di svolgere un'analisi di ampio respiro e che consentisse di avere dei dati quantitativamente validi. Secondariamente, il metodo di reclutamento (per mezzo di internet o tramite le associazioni che si occupano dell'educazione di bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo) ha limitato i rispondenti a quei genitori più coinvolti in attività o gruppi che si occupano di disturbo dello spettro dell'autismo. Le opinioni dei genitori che non partecipano attivamente a queste associazioni locali o che non sono membri attivi dei gruppi presenti online potrebbero avere opinioni differenti rispetto a quelle riportate. Inoltre, l'uso stesso dello strumento del sondaggio, nonostante la presenza di alcune risposte aperte, ha limitato la profondità o l'accuratezza delle risposte e la successiva analisi svolta. A ciò si aggiunge come vi siano pochi studi sull'oggetto di questa ricerca focalizzati sui genitori di bambini con disturbo dello spettro dell'autismo: a volte è stato necessario utilizzare informazioni derivanti da campioni più ampi, come ad esempio i genitori di bambini con disabilità o disturbi considerati in senso generico. Infine, è risultata essere presente davvero poca letteratura specifica sull'ambito italiano, per cui è stato necessario, in ottica di confronto, rifarsi a situazioni estere, a volte necessitando di una conversione dei concetti nei vari contesti perché i sistemi scolastici possono differire in base allo stato di appartenenza.

### **3.9 Prospettive future**

Questa ricerca ha voluto essere l'occasione per aprire la strada a studi futuri su quella che è la soddisfazione genitoriale dell'esperienza scolastica dei figli con il disturbo dello spettro dell'autismo. Dati i limiti già elencati al paragrafo 3.8, in futuro sarà importante ampliare questo tipo di ricerca su più fronti: innanzitutto, aumentando il campione d'indagine per ottenere maggiori risposte così da restituire una visione più completa della situazione presente a livello nazionale. Infatti, aumentando il numero dei

partecipanti si potrà avere un riscontro più valido riguardo le ipotesi che non hanno avuto una risposta statisticamente significativa.

Questo tipo di ricerca, inoltre, potrà essere approfondita unendo, alla compilazione del sondaggio, anche interviste e focus group. Queste modalità d'indagine potrebbero dare più spazio alla voce dei genitori, approfondendo i temi emersi e mettendo anche maggiormente in luce la complessità della tematica in oggetto. Infine, un ulteriore approfondimento potrà essere la comprensione di quanto i desideri espressi dai genitori (ad esempio, riguardo all'orario ridotto svolto dal proprio figlio, alla partecipazione in classe, etc...) abbiano o meno rispondenza nella realtà. Definire questo tipo di casistica può conseguentemente dare indicazioni pratiche su come orientare la realizzazione dell'inclusione in ambito scolastico.

### **3.10 Suggerimenti per l'intervento**

In quest'ultimo paragrafo si vogliono individuare, alla luce delle osservazioni svolte in questa ricerca, delle indicazioni pratiche per gli insegnanti. Il rapporto tra genitore e insegnante può non essere sempre sereno; una scarsa comunicazione scuola-famiglia può portare a difficoltà sia in ambito scolastico che in altri contesti di vita. È infatti dimostrato che la stretta collaborazione che può esservi tra il team di insegnanti e i genitori porti a risultati scolastici ed educativi significativi e duraturi. Solo se scuola e genitori ragionano come un'entità unica sarà possibile realizzare un'istruzione che sia di qualità (Erdogan et al, 2010).

Tenendo conto degli alunni con il disturbo dello spettro dell'autismo che ogni insegnante potrà incontrare lungo la propria carriera, risulta importante comprendere la prospettiva dei genitori, in merito non solo a come percepiscano le pratiche scolastiche adottate ma anche ai desideri proiettati sul figlio. Una maggiore comprensione potrà portare l'insegnante ad avere una visione più ampia della situazione e accogliere quindi strategie più funzionali.

In questo paragrafo, pertanto, si indicheranno alcuni suggerimenti basati sulle rilevazioni della ricerca appena svolta, indirizzati agli insegnanti di scuola primaria che

posso avere uno o più bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo nelle classi in cui lavorano.

### *3.10.1 La formazione degli insegnanti*

Uno dei temi maggiormente emersi dalle parole dei genitori è proprio relativo alla formazione specializzata sul disturbo dello spettro dell'autismo degli insegnanti. Dalle esperienze raccolte risulta esservi un generale scontento in merito alla situazione dei docenti di sostegno, i quali risultano spesso mancanti di specializzazione. Come riporta l'Istat nel suo ultimo report, nell'anno scolastico 2018-2019 il 36% dei docenti di sostegno è stato selezionato da liste curricolari, per cui privi di formazione specifica (Istat, 2020). Nonostante ciò, la maggiore insoddisfazione che emerge è relativa agli insegnanti curricolari, che sono percepiti dai genitori parimenti importanti per il processo di inclusione e di socializzazione con i pari.

La formazione che i genitori richiedono a gran voce dovrebbe attraversare trasversalmente tutte le figure scolastiche che partecipano dell'educazione dei bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo. Infatti, una chiave di successo per il processo di inclusione è che tutti i team educativi collaborino insieme (Bock, Borders & Probst, 2016). Una proposta per aumentare e migliorare la collaborazione tra gli stessi insegnanti viene proposta da Bock & Borders (2015) e prevede cinque passi: a) l'individuazione di una figura all'interno del team di insegnanti che faccia da coordinatore della comunicazione di tutti i membri; b) fare attenzione che nella comunicazione vi sia chiarezza; c) programmare momenti ricorrenti durante l'anno scolastico per garantire continuità di comunicazione tra i membri; d) semplificare il linguaggio usato per comunicare, anche con professionisti esterni al proprio team; e) comunicare ciò che è importante per tutti i componenti. In ambito italiano è una prassi della scuola primaria la programmazione curricolare in moduli: ciò che gli autori possono aggiungere al contesto in oggetto, è l'indicazione di dedicare dei momenti specifici allo scambio di informazioni tra tutti i docenti che si occupano del bambino con disturbo dello spettro dell'autismo, così che tutti i membri siano al corrente delle dinamiche

intercorse durante il tempo-scuola. Si raccomanda, inoltre, di comunicare in modo chiaro e semplice, in modo tale che non vi siano fraintendimenti ed evitando gergalismi. Un obiettivo che il gruppo di docenti può darsi, a fronte di questo impegno, è quello di rendere partecipe ogni insegnante di tutte le informazioni considerate rilevanti. Infatti, Falkmer et al. (2015) hanno riscontrato come gli insegnanti generalisti possono essere, in base a diverse caratteristiche, sia facilitatori che ostacoli per l'inclusione del bambino con disturbo dello spettro dell'autismo. Ciò che può rendere gli insegnanti facilitatori o barriere possono essere i seguenti fattori: le caratteristiche personali, la formazione riguardo l'insegnamento ai bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, la comprensione e formazione delle pratiche inclusive e la personale conoscenza del bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo. Ciò su cui si consiglia di lavorare è proprio la formazione specifica degli insegnanti: è dimostrato, infatti, come gli stessi atteggiamenti nei confronti di una didattica inclusiva non siano qualcosa di plasmabile dal nulla, ma da modellare sulla base delle esperienze e della formazione ricevuta (Gomez-Mari, Sanz-Cervera & Tarraga-Minguez, 2022). Aumentare quindi la formazione degli insegnanti può portare a una maggiore inclusione in classe: innanzitutto, l'insegnante avrà più strumenti per comprendere e gestire le diverse situazioni che potrebbero presentarsi, ad esempio nella gestione di un comportamento-problema. Un'adeguata formazione sul disturbo dello spettro dell'autismo supporta gli insegnanti a identificare nell'ambiente quelle che possono essere le cause di un comportamento considerato inadeguato, evitando scatti di rabbia o sensazioni di impotenza (Frederickson, Jones & Lang, 2010). Gli insegnanti formati avranno quindi le risorse e gli strumenti per intervenire prima dell'insorgere di un comportamento-problema, rendendosi "proattivi piuttosto che reattivi, con un ulteriore risultato di cambiamento comportamentale positivo" nel bambino (Bock et al., 2015, p. 119).

Infine, lavorare sulla formazione porta diretti vantaggi sull'atteggiamento di inclusione degli insegnanti, cosa molto importante in quanto la modalità con cui loro stessi si pongono con la classe e con il bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo porta a un impatto significativo sul tipo di relazioni che possono nascere in classe, tra i bambini; inoltre, l'impatto può avere riscontri anche con le stesse interazioni con la

famiglia e con le altre figure educative extrascolastiche che si occupano del figlio (Gomez-Mari et al., 2022).

### *3.10.2 I compagni e il piccolo gruppo*

Ciò che viene indicato da diversi genitori come una strategia funzionale per il proprio figlio a scuola è il lavoro in piccolo gruppo. Questo permetterebbe al bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo di svolgere le attività didattiche in un contesto sociale, aumentando le interazioni con i compagni e facendosi scoprire e conoscere dai propri pari. Il contesto di classe, infatti, viene rilevato da alcuni genitori come un ambiente troppo caotico e pieno di stimoli per il proprio figlio, soprattutto se la pretesa è quella di organizzare tutto il suo tempo scolastico al suo interno. Una buona mediazione può essere quella di individuare dei momenti specifici nei quali il bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo, insieme a un piccolo gruppo di compagni, svolge le attività didattiche in una sede più tranquilla, che lo renda meno soggetto agli stimoli derivanti dall'ambiente.

Lavorare in un contesto di classe rimane, secondo le ricerche, un'occasione importante per il bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo, in quanto in questi casi è stato registrato un aumento delle competenze didattiche (Frederickson et al., 2010). Infatti, tale situazione porta i bambini a impegnarsi come i coetanei, imparando non solo a livello didattico ma mettendo in gioco l'apprendimento di norme comportamentali e sociali, capacità di adattamento e comunicazione funzionale, interazione sociale e abilità ludiche. (Kurth et al, 2012; Ferraioli & Harris, 2010).

Dati, inoltre, i deficit nelle abilità sociali ed emotive nei bambini con disturbo dello spettro dell'autismo, la partecipazione alla vita scolastica di classe e, non di meno, nel piccolo gruppo, risulta importante: infatti potenzialmente può migliorare la loro socialità e può portare alla creazione di amicizie (Sansosti, 2012; Lyons et al, 2011). Gli insegnanti non devono prestare attenzione solo sull'interazione stessa con i pari, ma anche all'insegnamento delle abilità sociali che svolgono con lo studente con il disturbo dello spettro dell'autismo. Un intervento che si può mettere in atto è l'istruzione mediata dai pari, che consiste in un'interazione strutturata in cui ai compagni di classe vengono

insegnate strategie per avviare l'interazione sociale; d'altra parte, il bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo apprende come rispondere alle richieste dei compagni (Bock et al., 2016). Strategie di questo tipo o simili possono trovare un posto all'interno della programmazione didattica, sia in un contesto di classe che, in maniera più congeniale, in piccolo gruppo, all'esterno o all'interno della classe stessa, come propongono Cottini e Vivanti (2016), in figura 20.

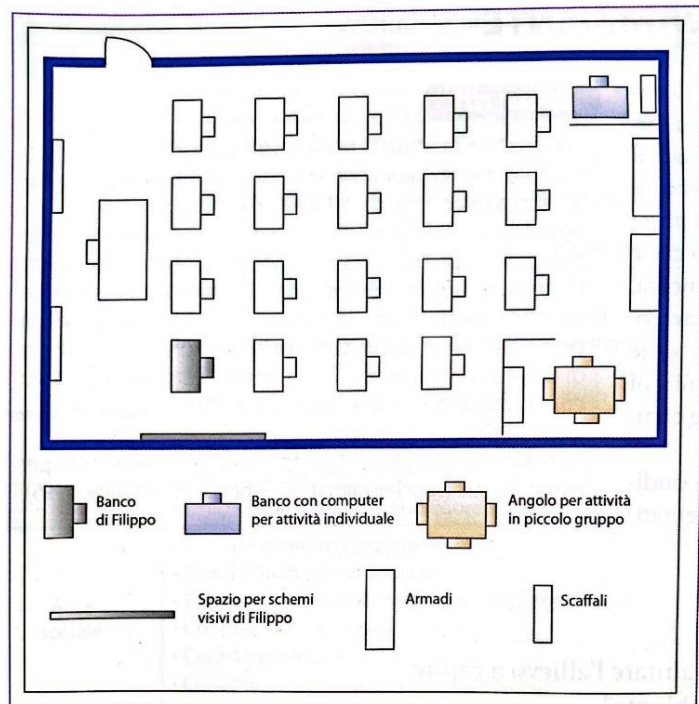


Figura 21. Organizzazione di una classe, con spazio di lavoro autonomo e in piccolo gruppo, proposto da Cottini & Vivanti, 2016.

### 3.10.3 Collaborazione scuola-famiglia

Dalla ricerca svolta emergono situazioni altalenanti riguardo la collaborazione tra scuola e famiglia. Bisognerebbe invece fare il possibile per renderla una prassi sempre presente, in quanto la collaborazione tra tutte le figure che partecipano all'educazione del bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo a scuola e all'extrascuola, quindi anche i genitori, è risultata necessaria per il successo scolastico (Falkmer et al., 2015). Una buona cooperazione scuola-famiglia presuppone la volontà di collaborare da parte di tutti i soggetti partecipanti l'educazione del figlio. Ciò nonostante, si possono mettere in atto alcune strategie per facilitare tale processo: tra tutte, la realizzazione di una linea di comunicazione aperta tra insegnanti e genitori. Gli insegnanti, infatti, possono fornire più opzioni di comunicazione, ad esempio mail, telefonate o incontri di persona; questo porterebbe a rispondere in modo funzionale alle esigenze e alle risorse della famiglia in qualsiasi situazione (Guldborg, Parsons, MacLeod, Jones, Prunty & Balfe, 2011).



Oltre a ciò, è importante costruire insieme il percorso del bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo, coinvolgendo i genitori nella scrittura del PEI (Piano Educativo Individualizzato) attraverso la realizzazione cadenzata di incontri significativi e di qualità del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo).

Infine, anche la comunicazione quasi quotidiana tra i docenti e genitori risulta essere essenziale soprattutto nei casi di maggiore gravità o di maggiore compromissione, per dare feedback della giornata scolastica soprattutto se i bambini fanno fatica a raccontarsi.

### 3.10.4 Le strategie didattiche

Di pari passo alla formazione degli insegnanti deve andare anche l'adozione di strategie didattiche adatte allo studente. La costruzione di ambienti inclusivi non può, infatti, prescindere dalle buone pratiche che verranno di seguito illustrate. Sebbene meno menzionate dai genitori, probabilmente perché la ricerca non focalizzava l'attenzione su quest'aspetto, o perché non è di specifica competenza degli stessi, è comunque importante fare una breve disamina di quanto alcuni ricercatori hanno identificato come strategie, basate sull'evidenza, per sostenere gli studenti con il disturbo dello spettro dell'autismo (National Autism Center, 2015). La disamina di seguito presentata non ha l'obiettivo di essere esaustiva e completa, ma solo di fornire alcuni spunti, tra le strategie più utilizzate per frequenza e successo.

Innanzitutto, è importante l'utilizzo dell'analisi comportamentale applicata, che ha oltre 75 anni di supporto empirico: si tratta di interventi basati sullo studio degli antecedenti, per sfruttare quindi gli stimoli dell'ambiente e modificarli,



Figura 22. Uno schema visivo o task analys proposto da Cottini & Vivanti, 2016.

supportando prima che si verifichi un comportamento che si intende estinguere (Bock et al., 2016).

Da utilizzare sia nell'analisi comportamentale applicata sia in altri contesti e situazioni, è l'utilizzo funzionale delle preferenze dell'allievo, per catturare la sua attenzione e tenere alta la motivazione; contestualmente, risulta molto efficiente la riaffermazione delle regole a fronte di un compito o del ripresentarsi di una data situazione (Bock et al., 2016).

Complementare ai compiti che lo studente con il disturbo dello spettro dell'autismo dovrà affrontare, è l'uso di immagini per chiarificare gli ambienti o per strutturare informazioni o sequenze di azioni in una modalità visiva del tipo *task analysis*, come illustra l'immagine 21. Alcuni esempi di supporti visivi sono i calendari, le agende iconiche (o schema giornaliero, di cui una proposta nell'immagine 22 tratta da Cottini e Vivanti, 2016), le etichette nell'ambiente e l'uso di codici a colori.

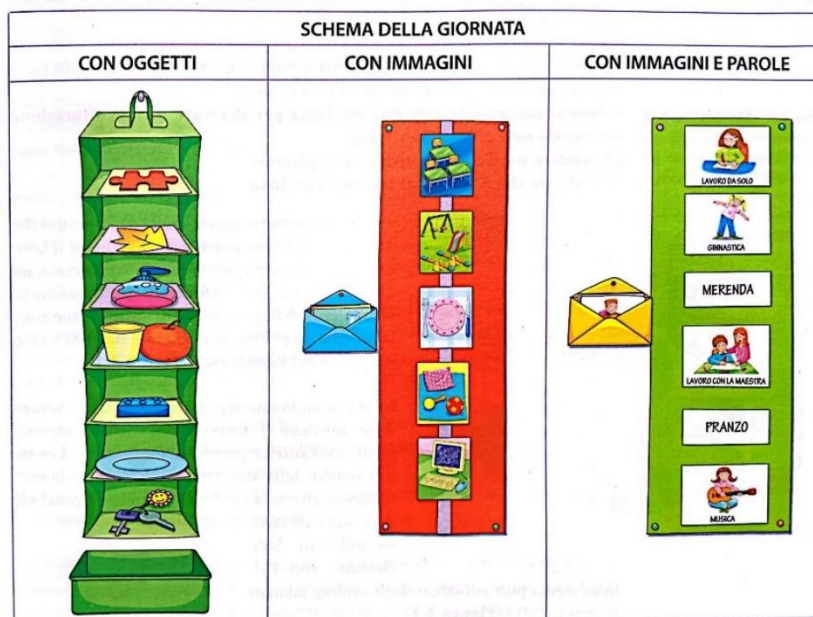


Figura 23. Una proposta di agenda iconica o schema giornaliero proposto da Cottini & Vivanti, 2016.

Infatti, questa modalità permette ai bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo di comprendere le situazioni, quindi prevedere ciò che potrà accadere in futuro e diminuire l'ansia, dal momento che le informazioni proposte tramite una modalità visiva

rimangono sotto gli occhi di tutti, e non diventano transitorie come le informazioni date in modo verbale o uditivo (Bock et al., 2016).

Infine, si cita l'utilizzo di routine strutturate, sistemi di ricompensa del tipo *token economy* e l'adattamento dei compiti (Stephenson et al., 2020).

Come già anticipato precedentemente, questo paragrafo non ha lo scopo di essere completo di tutte le informazioni presenti in letteratura, ma di fornire alcuni spunti tra i più utilizzati attualmente nella didattica ed essere, quindi, una sorta di punto di partenza da cui gli insegnanti possono partire per formarsi e strutturare il proprio lavoro.

## CONCLUSIONE

Arrivati alla fine di questo percorso ci si domanda come la soddisfazione scolastica dei genitori può essere un indicatore di una didattica più inclusiva e a misura dei bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo.

Tale quesito racchiude il senso di questa tesi: i genitori, se soddisfatti, sapranno che il proprio figlio, a scuola, è in un luogo non solo sicuro, ma in cui potrà esprimersi e crescere nelle diverse dimensioni della sua persona. Questo può aumentare notevolmente la fiducia dei genitori nei confronti dell'istituzione scolastica e portare a una maggiore collaborazione scuola-famiglia, nodo attorno al quale è importante impostare l'azione educativa.

Se la tendenza dei genitori partecipanti a questa ricerca è di mostrare una generale soddisfazione per l'esperienza scolastica dei propri figli, comunque emergono diverse zone d'ombra in cui si fa chiaro il desiderio che la scuola possa fare di più. Ciò che un insegnante, sia curricolare che di sostegno, dovrebbe tenere sempre a mente, nel rapportarsi con la famiglia di un alunno con il disturbo dello spettro dell'autismo, è quanto sia essenziale che sia formato e competente rispetto al disturbo, ma anche che vi sia collaborazione tra l'istanza familiare e quella scolastica. L'accoglienza, in classe, di un bambino portatore di una diversità è un percorso da costruire giorno dopo giorno e a cui tutti gli insegnanti devono partecipare: i genitori, infatti, mettono in luce come la socializzazione e l'interazione con i compagni sia percepita ugualmente come un compito sia dell'insegnante di sostegno che di quello curricolare. Di più: l'insegnante curricolare può fungere da modello per gli studenti, e le sue modalità di accoglienza e di relazione rispetto al bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo potranno fare la differenza. Nondimeno, nel contesto italiano contraddistinto da scuole inclusive, in cui l'insegnante di sostegno è assegnato non al bambino ma alla classe, egli viene percepito come un ponte tra il figlio e i pari, facilitatore di relazioni e socialità.

Dal momento che, da parte dei genitori, emerge la necessità che il proprio figlio trovi un proprio posto a scuola, non solo apprendendo gli insegnamenti ma imparando anche a stare con gli altri, la soddisfazione può quindi essere visualizzata come cartina tornasole

del lavoro inclusivo a scuola. Il tipo di strategie da utilizzare nel contesto della classe e il tipo di strumenti a disposizione del figlio a scuola sono in gran parte responsabilità dell'insegnante. La scuola deve farsi quindi promotrice delle interazioni sociali del bambino con il disturbo dello spettro dell'autismo, fornendo le giuste impalcature e strutturando tempi e spazi in modo che siano per lui comprensibili. Emerge in diversi genitori questo desiderio, che manifesta di conseguenza un alto numero di scuole non pronte o non abbastanza preparate nella gestione di queste particolari situazioni.

Dalla metà dei genitori partecipanti al questionario di questo studio emerge chiaramente come l'esperienza del figlio non corrisponda ai propri desideri per lui. Ciò su cui è importante fare una riflessione è che tutti gli ambiti migliorabili proposti dai genitori possono essere spazi su cui la scuola e gli insegnanti possono concretamente intervenire: una formazione degli insegnanti specializzata sul disturbo dello spettro dell'autismo, una comunicazione scuola-famiglia più efficace e una maggiore inclusione in classe, raggiungibile tramite strategie didattiche funzionali o strutturazione di momenti in piccolo gruppo.

Questi spunti possono essere un punto di partenza per gli insegnanti che si trovano e si troveranno ad avere nella propria classe uno o più bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo, affinché si possa creare una migliore e vicendevole fiducia tra genitori e insegnanti e, conseguentemente, una esperienza scolastica inclusiva, serena e che sia occasione di crescita a 360° per i bambini.

# BIBLIOGRAFIA

## *Libri*

- Abidin, R.R. (2008). *PSI Parenting Stress Index: manuale*. Firenze: Giunti O. S.
- Amaral, D., & Dawson, G., & Geschwind, D. (2011). *Autism spectrum disorders*. Oxford: Oxford University Press.
- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorder (5th ed.)*. VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association, (2022). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorder (5th ed. - Text revision)*. VA: American Psychiatric Publishing.
- Barbera, M. (2017). *Verbal Behavior Approach. Insegnare a bambini con autismo e disturbi correlati*. Corato: Gocce nell'Oceano Onlus
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Buccolo, M., & Pilotti, F., & Travaglini, A. (2022). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Cigoli, V., & Scabini, E. (2006). *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cottini, L. (2002). *Che cos'è l'autismo infantile*. Roma: Carocci Faber.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola: quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci Faber.
- Cottini, L., & Vivanti, G. (2016). *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carrocci.
- Cramerotti, S., & Turrini, M. (Eds.). (2013). *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Deater-Deckard, K. & Panneton, R. (2017). *Unearthing the developmental and*

- intergenerational dynamics of stress in parent and child functioning. In K. Deater-Deckard, & R. Panneton, R. (Eds.), *Parental stress and early child development*. (pp. 1-11). New York: Springer.
- Di Renzo, M., & Mazzoni, S. (2011). *Sostenere la relazione genitori-figlio nell'autismo*. Roma: Magi.
  - Eckenrode, J. (1991). *The social context of coping*. New York: Plenum.
  - Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
  - Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca*. Lecce: Pensa MultiMedia.
  - Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento: Erickson
  - Ianes, D., & Canevaro, A. (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
  - Keller, R. (2016). *I disturbi dello spettro autistico in adolescenza e in età adulta. Aspetti diagnostici e proposte di intervento*. Trento: Erickson.
  - La Grutta, S., & De Filippo, A. (2009). *Autismo. Apprendere con l'intervento comportamentale*. Chieti: Editore Psiconline.
  - Lazarus R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer
  - Malagoli Togliatti, M., & Lubrano Lavadera, A. (2002). *Dinamiche relazionali e ciclo di vita*. Bologna: Il Mulino.
  - Micheli, E., & Xaiz, C. (2011). *Lavorare con le famiglie di bambini con autismo. Guida per gli operatori*. Trento: Erickson.
  - Micheli, E. & Xaiz, C. (2016). Integrazione scolastica e autismo: alcuni aspetti essenziali. In D. Ianes, & A. Canevaro, (Eds), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva* (pp. 81-87). Trento: Erickson.
  - National Autism Center, (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph: NAC National Autism Center.
  - OMS, (2004). *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson: Trento.
  - Pontis, M. (2014). *Autismo e bisogni educativi speciali. Approcci proattivi basati sull'evidenza per un'inclusione efficace*. Milano: Franco Angeli.
  - Simonelli, A. (2014). *La funzione Genitoriale. Sviluppo e psicopatologia*. Milano: Raffaello Cortina.

- Scabini, E. (1990). Un approccio integrato allo studio psicologico della famiglia In E. Scabini, & P. Donati, (Eds). *Conoscere per intervenire. La ricerca finalizzata sulla famiglia.* (pp. 61-83). Milano: Vita e Pensiero.
- Scabini, E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia.* Torino: Bollati Boringhieri.
- Scabini, E. & Cigoli, V. (1991). L'identità organizzativa della famiglia. In E. Scabini, & P. Donati, (Eds). *Identità adulte e relazioni familiari.* Milano: Vita e Pensiero.
- Schopler, E., & Reichler, R. J., & Lansing, M. (1991). *Strategie educative nell'autismo.* Milano: Masson.
- Sepe, D., & Onorati, A., & Folino, F., & Abblasio, C. (2014). *Autismo e crescita personale.* Roma: Armando.
- Sistema Nazionale per le Linee Guida, (2011). *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti,* Istituto Superiore di Sanità e Ministero della Salute.
- Società Italiana di Pedagogia Speciale (2008). *Integrazione scolastica degli alunni con disturbi dello spettro autistico.* Trento: Erickson.
- Valtolina, G.G. (2004). *L'altro fratello. Relazione fraterna e disabilità.* Milano: FrancoAngeli.
- Venuti, P. (2007). *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche.* Roma: Carocci.
- Vio, C. (2010). *Parent training nell'autismo. Programma per la formazione e il supporto dei genitori.* Trento: Erickson.
- Vivanti, D. (2021). L'integrazione degli alunni con autismo: il punto di vista dei genitori. In D. Ianes, & A. Canevaro, (Eds), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva* (pp. 149-160). Trento: Erickson.



### Articoli

- Adrien, J. L., & Barthelemy, C. (2017). Ricerche sull'inclusione scolastica di bambini con disturbo dello spettro autistico nella scuola ordinaria, con particolare riferimento alla situazione francese. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), 403-414.
- Agazzi, H., & Tan, S. Y., & Ogg, J., & Armstrong, K., & Kirby, R. S. (2017). Does parent-child interaction therapy reduce maternal stress, anxiety, and depression among mothers of children with autism spectrum disorder?. *Child & family behavior therapy*, 39 (4), 283-303.
- Baird, G., & Norbury, C. F. (2015). Social (pragmatic) communication disorders and autism spectrum disorders. *Archives of disease in childhood*, 0 (1), 1-7.
- Baker, B.L., & McIntyre, L.L., & Blacher, J., & Crnic, K., & Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217-30.
- Baron-Cohen, S., & Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, 21, 37-46.
- Bearss, K., & Burrell, T.L., & Stewart, L., & Scahill, L. (2015). Parent training in autism spectrum disorder: what's in a name? *Clinical child and family psychology review*, 18 (2), 170-182.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process mode. *Child development*, 55, 83-96.
- Benderix, Y., & Nordstrom, B., & Sivberg, B. (2006). Parents' experience of having a child with autism and learning disabilities living in a group home: a case study. *Autism*, 10 (6), 629- 641.
- Benson, P., & Karlof, K.L., & Siperstein, G.N. (2008). Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. *Autism: the international journal of research and practice*, 12, 47-63.
- Bishop, S.L., & Richler, J., & Cain, A.C., & Lord, C. (2007). Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 112 (6), 450-461.

- Bock, S. J., & Borders, C. M., & Probst, K. M. (2016). Inclusion of students with autism spectrum disorders. *Advances in Special Education*, 31, 113-128.
- Bock, S. J., & Borders, C. M. (2015). Roles of related professionals in special education. *Advances in Special Education*, 30, 119-129.
- Bradley, L., & Noble, N., & Hendricks, B. (2022). DSM-5-TR: salient changes. *The family journal: counseling and therapy for couples and families*, 31 (1), 11-6.
- Ciambrone, R. (2017). Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), 390-402.
- Dal Zovo, S., & Demo, H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian journal of special education for inclusion*, 5 (1), 45-60.
- Dario, N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione & insegnamento*, 12 (4), 83-94.
- Dillenburger, K., & Keenan, M., & Gallagher, S., & McElhinney, M. (2004). Parent education and home-based behaviour analytic intervention: an examination of parents' perceptions of outcome. *Journal of intellectual and developmental disability*, 29 (2), 119-130.
- De Anna, L. (2009). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian journal of special education for inclusion*, 2 (2), 109-127.
- De Boer, A., & Jan Pijl, S., & Minnaert, A., (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 25 (2), 165-181.
- De Boer, A., & Pijil, S. J., & Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: the role of child, peer, and classroom variables. *Social development*, 22 (4), 831-844.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), 202-217.
- Eccels, J., & Midgley, C., & Buchana, C., & Wigfield, A., & Reuman, D., & Maclver D. (1993). Development during adolescence. *American Psychologist*, 48, 90-101.

- Eldevik, S., & Hastings, R. P., & Hughes, J. C., & Jahr, E., & Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38, 439-450.
- Elkins, J., & Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of research in special educational needs*, 3 (2), 142-158.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58 (5), 844-854.
- Erdogan, C., & Demirkasimoglu, N. (2010). Views of teachers and administrators on the participation of families in the educational process. *Educational Management in Theory and Practice*, 16 (3), 399-431.
- Essex, M.J., & Klein, M.H., & Cho, E., & Kalin, N.H (2002). Maternal stress beginning in infancy may sensitize children to later stress exposure: effect on cortisol and behaviour. *Biological psychiatry*, 52, 776-784.
- Falkmer, M., & Anderson, K., & Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 62 (1), 1-23.
- Fennel, B., & Dillenburger, K. (2014). The evidence debate for behavioural interventions for autism. *International research in education*, 2 (2), 1-15.
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2010). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, 19-28.
- Frederickson, N., & Jones, A. P., & Lang, J. (2010). Inclusion provision option for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Education Needs*, 10 (2), 63-73.
- Gatta, M., & Balottin, L., & Mannarini, S., & Birocchi, V., & Del Col, L., & Battistella, P. A. (2016). Stress genitoriale e psicopatologia in età evolutiva. Uno studio caso-controllo. *Rivista di psichiatria*, 51 (6), 251-259.
- Giallo, R., & Wood, C.E., & Jellett, R., & Porter, R. (2011). Fatigue, wellbeing and parental self- efficacy in mothers of children with an autism spectrum disorder. *Autism*, 17, 465- 480.
- Goin-Kochel, R.P., & Myers, B.J. (2005). Parental report of early autistic symptoms: differences in ages of detection and frequencies of characteristics among three autism-

- spectrum disorders. *Journal on Developmental Disabilities*, 11 (2), 21-39.
- Goldberg, S., & Marcovitch, S., & Macgregor, D., & Lojkasek, M. (1986). Family responses to developmentally delayed preschoolers: etiology and the father's role. *American journal of mental deficiency*, 90, 610-617.
  - Gomez-Marì, I., & Sanz-Cervera, P., & Tarraga-Minguez, R. (2022). Teachers' attitudes toward autism spectrum disorder: a sistematic review. *Education sciences*, 12, 1-21.
  - Gorlin, J. B., & McAlpine, C. P., & Garwick A. G., & Wieling, E. (2016). Severe childhood autism: the family lived experience. *Journal of pediatric nursing*, 31, 580-597.
  - Gray, D.E. (2003). Gender and coping: The parents of children with high functioning autism. *Social Science & Medicine*, 56, 631-642.
  - Greaves-Lord, K., & Skuse, D., & Mandy, W. (2022). Innovation of the ICD-11 in the field of autism spectrum disorder: a psychological approach. *Clinical psychology in Europe*, 4, 1-20.
  - Guldberg, K., & Parsons, S., & MacLeod, A., & Jones, G., & Prunty, A., & Balfe, T. (2011). Implications for practice from 'International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum'. *European Journal of Special Needs Education*, 26, (1), 65-70.
  - Hastings, R. P., & Johnson, E. (2001). Stress in UK families conducting intensive home-based behavioural intervention for their young child with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 327-336.
  - Herwegen, J. V., & Ashworth, M., & Palykara, O. (2018). Parental views on special educational needs provision: cross-syndrome comparisons in Williams Syndrome, Down Syndrome and Autism Spectrum Disorders. *Research in developmental studies*, 80, 102-111.
  - Isonne, C., & Infante. V., & Marco, M.G., & D'Elia, D., & Capuano, V. (2017, October). *Stress parentale: 3 gruppi clinici di bambini in età prescolare a confronto*. Paper presented at Congresso Nazionale SINPIA, *La dimensione evolutiva in neuropsichiatria infantile*, Italia, Napoli.
  - Istituto Nazionale di Statistica. (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, anno scolastico 2018-2019. *Statistiche report*, 1-18.

- Kasari, C., & Sigman, M., & Mundy, P., & Yirmiya, N. (1988). Caregiver interactions with autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 45-46.
- Kasari, C., & Sigman, M. (1997). Linking parental perceptions to interactions in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 39-57.
- Kasari, C., & Freeman, S. F. N., & Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 29 (4), 297-305.
- Khachadourian, V., & Mahjani, B., & Sandin, S., & Kolevzon, A., & Buxbaum, J., & Reichenberg, A., & Janecka, M. (2023). Comorbidities in autism spectrum disorder and their etiologies. *Translational psychiatry*, 13, 1-7
- Kohl, G. O., & Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38, 501–523.
- Kurth, J. A., & Love, H., & Pirtle, J. (2020). Parent perspectives of their involvement in IEP development for children with autism. *Autism and other developmental disabilities*, 35 (1), 36-46.
- Kurth, J. A., & Mastergeorge, A. M. (2012). Impact of setting and instructional context for adolescents with autism. *The Journal of Special Education*, 46 (1), 36-48.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parents views and factors influencing their perspectives. *International journal of disability, development and education*, 51 (3), 271-285.
- Lyons, J., & Cappadocia, M. C., & Weiss, J. A. (2011). Social characteristics of students with autism spectrum disorders across classroom settings. *Journal on Developmental Disabilities*, 17 (1), 77-82.
- Maenner, M. J., & Warren, Z., & Williams, A. R., & Amoakohene, E., & Bakian, A. V., & Bilder, D. A. et al. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years. *Surveillance Summaries*, 72 (2), 1-14
- Magnus, K., & Diener, E., & Fujita, F., & Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life event: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1046-1053.

- Midence, K., & O'Neill, M. (2005). L'esperienza dei genitori nell'affrontare la diagnosi di autismo: uno studio pilota. *Autismo e Disturbi dello Sviluppo*, 3 (1), 37-51.
- Milani, P., & Zanon, O. (2015). Genitorialità e negligenza parentale: l'evoluzione di un costrutto complesso [Special Issue]. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 1, 1-18.
- Minelli, A., & De Bellis, R. (2014). Effetti dello stress sui sistemi biologici. Possiamo misurarli?. *I working papers di Olympus*, 31, 94-106.
- Montes, G., & Halterman, J.S. (2007). Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: a population-based study. *Pediatrics*, 119 (5), 1040-1046.
- Östberg, M., & Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of clinical Child Psychology*, 29, 615-625.
- Palmer, D. S., & Fuller, K., & Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *The council for exceptional children*, 67 (4), 467-484.
- Patrizi, C., & Rigante, L., & De Matteis, E., & Isola, L., & Giamundo, V. (2010). Caratteristiche genitoriali e stili di parenting associati ai disturbi internalizzanti in età evolutiva. *Psichiatria e psicoterapia*, 29 (3), 63-77.
- Perry, A., & Charles, M., & Zapparoli, B., & Weiss, J. A. (2019). School satisfaction in parents of children with severe developmental disabilities. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 33, 1448-1456.
- Pisula, E. (2002). Parents of children with autism: Recent research findings. *Psichiatria Polska*, 36 (1), 95-108.
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-10
- Rogers, S. J. (1996). Early intervention in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 26, 243-247.
- Rosen, N. E., & Lord, C., & Volkmar, F. R. (2021). The diagnosis of autism: from Kanner to DSM-5 and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 51, 4253-4270.

- Sampogna, G., & Del Vecchio, V., & Giallonardo, V., & Luciano, M., & Perris, F., & Saviano, P., & Zinno, F. & Fiorillo, A. (2023). Il processo di revisione dei sistemi diagnostici in psichiatria: differenze tra ICD-11 e DSM-5. *Rivista psichiatria*, 2020, 55 (6), 323-330.
- Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49 (10), 917-931.
- Schieve, L.A., & Blumberg, S.J., & Rice, C., & Visser, S.N., & Boyle, C. (2007). The relationship between autism and parenting stress. *Pediatrics*, 119 (1), 114-121.
- Schieve, L. A., & Boulet, S. L., & Kogan, M. D., & Yeargin-Allsopp, M., & Boyle, C. A., & Visser, S. N., et al. (2011). Parenting aggravation and autism spectrum disorders: 2007 national survey of children's health. *Disability and health journal*, 4 (3), 143-152.
- Schopler, E. (1994). Behavioral priorities for autism and related developmental disorders. *Behavioral issues in autism*, 55-77
- Stephenson, J., & Browne, L., & Carter, M., & Clark, T., & Costley, D., & Martin, J., et al. (2020). Facilitators and barriers to inclusion of students with autism spectrum disorder: parent, teacher, and principal perspectives. *Australasian journal of special and inclusive education*, 45, 1-17.
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual review of clinical psychology*, 3, 377-401.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9 (1), 11-29.
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstreams school: what parents say – and what parents want. *British journal of special education*, 34 (3), 170-178.
- Zablotsky, B., & Boswell, K., & Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117 (4), 316-330.

- Zanobini, M., & Viterbori, P., & Garelo, V., & Camba, R. (2018). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European journal of special needs education*, 33 (5), 597-614.
- Zappella, E. (2017). L'inclusione scolastica degli studenti con disturbo dello spettro autistico: una rassegna degli interventi con il metodo ABA (Analisi Comportamentale Applicata). *Formazione & Insegnamento*, 15 (1), 373-387.



# ALLEGATI

## 1. Lo strumento del questionario.

Il questionario utilizzato è visionabile al link:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf4SU\\_pcFq4fpTtImla-DtRJ79mxcRP2RpyVSUMvwOEjYXPIQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf4SU_pcFq4fpTtImla-DtRJ79mxcRP2RpyVSUMvwOEjYXPIQ/viewform?usp=sf_link)

Segue una trascrizione dello stesso.

## Com'è l'esperienza di suo figlio a scuola?

Buongiorno, sono Maria Elena Montagna, una laureanda della facoltà di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova.

Sto conducendo un'indagine per la mia tesi di laurea che ha l'obiettivo di analizzare **come e quanto i bambini con il disturbo dello spettro dell'autismo siano inclusi** nella scuola primaria.

Per motivi di cui sopra questo questionario è rivolto ai genitori di bambini frequentanti la scuola primaria a cui è stato diagnosticato il disturbo dello spettro dell'autismo. La sua compilazione rimarrà ANONIMA, e avrà una durata di 4-5 minuti.

La sua testimonianza sarà molto importante per dare significatività al mio lavoro di tesi. Ringrazio in anticipo per il tempo dedicato a questo questionario! Buona compilazione.

\* Indica una domanda obbligatoria

### DATI GENERICI DI SUO/A FIGLIO/A

1. Indichi l'età di suo figlio/a. \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- 5 anni  
 6 anni  
 7 anni  
 8 anni  
 9 anni  
 10-11 anni

2. Indichi il sesso di suo figlio/a. \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- maschio  
 femmina

3. Indichi l'età di suo figlio/a nel momento in cui è stata fatta la diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo. \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Meno di 3 anni  
 3-5 anni  
 6-10 anni

4. Indichi il livello di gravità dei sintomi del disturbo dello spettro dell'autismo. \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- 1 - lieve  
 2 - medio  
 3 - grave

5. Sono presenti delle disabilità/patologie insieme al disturbo dello spettro dell'autismo? Se sì, le selezioni.

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Disabilità intellettiva
- Disturbo specifico del linguaggio
- ADHD
- Disturbi dell'umore
- Disturbi d'ansia
- Disturbo ossessivo-compulsivo
- Sindrome di Tourette
- Disturbi della personalità
- Altro: \_\_\_\_\_

#### **DATI GENERICI DEL GENITORE O TUTORE**

6. Lei è: \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- il padre
- la madre
- il/la tutore/tutrice legale
- Altro: \_\_\_\_\_

7. Indichi la sua età. \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- 20-30 anni
- 30-40 anni
- 40-50 anni
- più di 50 anni

8. Nel vostro nucleo familiare sono presenti altri figli? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- No
- 1
- 2
- 3
- 4 o più

9. I fratelli/sorelle (se ci sono) sono portatori di disturbi o disabilità?

*Contrassegna solo un ovale.*

- Sì, lo stesso di mio/a figlio/a
- Sì, diverse da mio figlio
- No

10. Qual è il suo livello di istruzione? \*

Contrassegna solo un ovale.

- Licenza elementare
- Licenza media
- Diploma scuola superiore
- Laurea triennale
- Laurea magistrale
- Dottorato/specializzazione post laurea

11. Qual è la sua formazione sul disturbo dello spettro dell'autismo:

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Ho frequentato dei corsi sul disturbo dello spettro dell'autismo
- Ho svolto parent training
- Mi sono documentato/a online
- Mi affido alla guida di figure esperte
- Altro: \_\_\_\_\_

12. Quanto ritiene che le sue conoscenze riguardo al disturbo dello spettro dell'autismo siano soddisfacenti per supportare quotidianamente suo/a figlio/a? \*

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Per nulla soddisfacenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente soddisfacenti

### INCLUSIONE ATTUALE A SCUOLA

13. Qual è la classe che oggi frequenta suo/a figlio/a? \*

Contrassegna solo un ovale.

- Prima
- Seconda
- Terza
- Quarta
- Quinta

14. Rispetto alle materie scolastiche, che tipo di programmazione segue suo/a figlio/a? \*

Contrassegna solo un ovale.

- La stessa della classe
- Ha un programma differenziato in tutte le materie
- Solo in alcune materie segue una programmazione differenziata
- Altro: \_\_\_\_\_

15. Suo/a figlio/a frequenta tutte le ore scolastiche o svolge un orario ridotto? \*

Contrassegna solo un ovale.

- Frequenta tutte le ore previste dalla sua scuola  
 Frequenta con orario ridotto

16. Se frequenta con orario ridotto, indichi le motivazioni di questa scelta:

Seleziona tutte le voci applicabili.

- è stato concordato nel PEI  
 è stato consigliato dal neuropsichiatra/altro specialista  
 è stato consigliato dalle insegnanti  
 è stata una decisione familiare

17. Durante le ore scolastiche, quanto tempo passa suo figlio/a in classe? \*

Contrassegna solo un ovale.

- è sempre in classe con i suoi compagni.  
 Solo in alcuni momenti è fuori dalla classe  
 Spesso è fuori dalla classe  
 Quasi sempre è fuori dalla classe  
 Altro: \_\_\_\_\_

18. L'insegnante di sostegno è attento alle necessità specifiche di suo/a figlio/a?

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Per            Molto  
nulla

19. L'insegnante di sostegno aiuta suo/a figlio/a a interagire e stringere relazioni soddisfacenti con i suoi compagni di classe?

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Per            Molto  
nulla

20. Gli/le insegnanti di classe sono attenti/e alle necessità specifiche di suo/a figlio/a?

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Per            Molto  
nulla

21. **Gli/le insegnanti di classe** aiutano suo/a figlio/a a *interagire e stringere relazioni* soddisfacenti con i suoi compagni di classe?

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Per            Molto  
nulla

22. Se sono presenti **altre figure** nella vita scolastica di suo/a figlio/a (addetta all'assistenza, alla comunicazione, etc), sono attenti/e alle sue *necessità specifiche*?

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Per            Molto  
nulla

23. Se sono presenti **altre figure** nella vita scolastica di suo/a figlio/a (addetta all'assistenza, alla comunicazione, etc), lo/la aiutano a *interagire e stringere relazioni* soddisfacenti con i suoi compagni di classe?

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Per            Molto  
nulla

24. **Come genitore, indichi quanto si sente soddisfatto/a rispetto ai seguenti aspetti: \***

Suo/a figlio/a riceve tutti i servizi/attenzioni/facilitatori di cui avrebbe bisogno.

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Molto            Molto  
insoddisfatto soddisfatto

25. Suo/a figlio/a a scuola è migliorato e ha imparato cose nuove. \*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Molto            Molto  
insoddisfatto soddisfatto

26. Suo figlio/a a scuola è in un ambiente per lui sicuro. \*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Molto            Molto  
insoddisfatto soddisfatto

27. Suo/a figlio/a è felice a scuola. \*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Molto insoddisfatto           Molto soddisfatto

28. Suo/a figlio/a è rispettato a scuola. \*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Molto insoddisfatto           Molto soddisfatto

29. Suo/a figlio/a ha amici a scuola. \*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Molto insoddisfatto           Molto soddisfatto

30. Lei si sente accolto/a nella vita di classe e vi partecipa insieme agli altri genitori. \*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Molto insoddisfatto           Molto soddisfatto

31. Ritiene che la scuola potrebbe fare di più per aumentare le interazioni del/la figlio/a con i compagni?

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fa già abbastanza           Potrebbe fare molto meglio

32. Come potrebbe la scuola supportare maggiormente suo/a figlio/a nelle sue interazioni personali?

\_\_\_\_\_

### INCLUSIONE IDEALE E SPERANZE

33. L'esperienza scolastica di suo/a figlio/a quanto corrisponde a ciò che desidererebbe per lui/lei? \*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Non corrisponde per niente ai miei desideri           Corrisponde totalmente ai miei desideri

34. Se suo/a figlio/a frequenta la scuola con orario ridotto, quanto desidererebbe che riuscisse/potesse frequentare?

*Contrassegna solo un ovale.*

- Vorrei che frequentasse un orario pieno come i suoi compagni.
- Vorrei che frequentasse qualche ora in più rispetto all'orario che svolge oggi.
- Altro: \_\_\_\_\_

35. Se suo figlio non passa tutto il suo tempo scolastico in classe, quanto tempo desidererebbe che rimanga in classe con i compagni?

*Contrassegna solo un ovale.*

- Tutto il tempo didattico.
- Quasi tutto il tempo, salvo alcuni rari momenti.
- Almeno metà del tempo che passa a scuola.
- Altro: \_\_\_\_\_

36. Che tipo di titolo di studio desidererebbe che suo/a figlio/a ottenesse? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Diploma di istituto professionale.
- Diploma di istituto tecnico.
- Diploma liceale e laurea universitaria.
- Altro: \_\_\_\_\_

37. Varie ed eventuali: in questo spazio può scrivere commenti o fare delle precisazioni rispetto alle risposte date.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_









UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

# INDAGINI... A MERENDA!

Un percorso sugli istogrammi nella scuola di Mottinello

Relatore  
Simonetta Gallocchio

Laureanda  
Maria Elena Montagna

Matricola: 1202290

Anno accademico: 2022/2023.



## INDICE

<b>LA TAVOLOZZA – INTRODUZIONE</b> .....	5
<b>1. ROSSO – LA DIMENSIONE ISTITUZIONALE</b> .....	3
1.1 <i>Arancione</i> – Il contesto: la scuola di Mottinello .....	3
1.2 <i>Magenta</i> – l’ottica sistemica.....	5
1.2.1 Raccordo con le figure scolastiche .....	6
1.2.2 La classe parte della comunità scolastica .....	6
<b>2. GIALLO – LA DIMENSIONE DIDATTICA</b> .....	11
2.1 <i>Verde</i> – la progettazione.....	11
2.2 <i>Turchese</i> – la conduzione.....	14
2.2.1 Lettura e analisi di istogrammi.....	14
2.2.2 Costruzione di istogrammi .....	16
2.2.3 I principi di una sana alimentazione.....	18
2.2.4 Partecipazione e collaborazione .....	21
2.3 <i>Ciano</i> – La valutazione .....	22
2.3.1 Valutazione soggettiva .....	22
2.3.2 Valutazione intersoggettiva .....	24
2.3.3 Valutazione oggettiva.....	26
2.3.4 La valutazione finale.....	28
<b>3. BLU – LA DIMENSIONE PROFESSIONALE</b> .....	29
3.1 <i>Indaco</i> – Le scelte metodologiche .....	29
3.1.1 La comunicazione in classe .....	30
3.1.2 A misura di ogni alunno.....	31
3.2 <i>Viola</i> – Il confronto riflessivo .....	33
3.2.1 Il tirocinio indiretto .....	33
3.2.2 I miei paradigmi.....	34
<b>LA MIA SFUMATURA – CONCLUSIONE</b> .....	36
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	38
<b>ALLEGATI</b> .....	42



## **LA TAVOLOZZA – INTRODUZIONE**

Il percorso di tirocinio articolato in questi quattro anni di formazione è stato un viaggio alla scoperta della mia sfumatura.

Ho iniziato questo percorso di laurea sentendomi come una tavolozza da pittura senza colori, pronta a scoprire di quanti e quali tonalità mi sarei costellata, giorno dopo giorno, in questo percorso di laurea. Ero inizialmente una tavolozza vuota ma con qualche idea, molto stereotipata, di colore; nulla a che vedere con ciò che ho poi incontrato: insegnamento dopo laboratorio dopo incontro di tirocinio, mi sono arricchita, formata e deformata, a volte mettendo anche in dubbio le idee che da sempre mi accompagnavano. Ho scoperto che i colori, insieme, possono unirsi, sovrapporsi, e trasformarsi. Gli insegnamenti si sono integrati in ottica interdisciplinare, e nell'esperienza di tirocinio ho potuto scoprire la loro più concreta realizzazione; allo stesso tempo, ho iniziato a partecipare attivamente alla gestione della scuola tenendo in considerazione le diverse dinamiche che la attraversano, anche in ottica sistemica, interfacciandomi con colleghi e colleghe, funzioni strumentali e ruoli extrascolastici che nella scuola cooperano. Colore dopo colore, ho raccolto così tante diverse gradazioni su di me, scoprendone di inimmaginabili, per diventare, ormai al termine di questo percorso, una tavolozza davvero ricca di tonalità.

L'esperienza di tirocinio di quest'anno ha avuto l'ambizione di unificare, trasversalmente, tutte le dimensioni caratterizzanti il lavoro dell'insegnante: quella più focalizzata sul dominio dell'apprendimento, attenta a ciò che in aula accade, quella relativa all'azione fuori dall'aula, orientata verso la gestione della scuola e dei rapporti con i soggetti esterni, e infine quella del dominio della costruzione di senso della professione, in cui la riflessione sui doveri e i dilemmi etici del lavoro di docente trovano posto (Felisatti, 2013).

Presento quindi questo progetto dal titolo un po' giocoso, "Indagini... a Merenda! Un percorso sugli istogrammi nella scuola di Mottinello" che è stato un progetto composto da due ambiti apparentemente slegati, ma che insieme hanno trovato la loro forza e connessione per lavorare sull'interdisciplinarietà e su occasioni di vita reale. A partire dalla scoperta e conoscenza di un'educazione sana, applicata

concretamente alla merenda portata a scuola dai bambini, è stato deciso di scoprire la merenda preferita dell'intera scuola. Grazie all'aiuto dello strumento dell'istogramma, tutti gli alunni sono diventati dei ricercatori e si sono messi alla prova in prima persona nella conduzione di un'indagine scientifica basata su dati e problematiche reali. Al centro dell'indagine non vi è stata più solo la classe, ma tutta la scuola, nonché la merenda di tutti gli alunni del plesso.

Questa relazione ha l'obiettivo di narrare l'esperienza da tre punti di vista differenti, che procederanno come tre piste su binari paralleli. Ogni capitolo racconterà quindi un colore primario che fa parte della tavolozza nella quale mi identifico, soffermandosi poi sulla declinazione che tale colore ha assunto incrociando altre tonalità, altre dinamiche, articolandosi nei diversi aspetti di se stesso.

Si partirà quindi col colore rosso, che racconterà "Indagini... a Merenda!" da un punto di vista istituzionale: dopo una breve presentazione della scuola di Mottinello, ci si concentrerà su come l'intervento didattico abbia dialogato al di fuori dell'aula, in ottica sistemica.

Seguirà il colore giallo, che rappresenta la dimensione didattica. Dopo un breve excursus relativo alla progettazione, ci si soffermerà sull'azione di conduzione, partendo dalle dimensioni della rubrica valutativa, per poi affrontare le modalità di valutazione utilizzate.

Infine, il colore blu, ovvero la dimensione professionale: in un primo momento si metteranno a fuoco le metodologie scelte e le motivazioni sottese; tra tutte, realizzare una comunicazione in classe che possa rendere l'apprendimento a misura di ogni alunno. Infine, seguirà una riflessione riguardante il ruolo che il confronto riflessivo ha avuto in questo percorso di formazione, grazie soprattutto al supporto del gruppo del tirocinio indiretto.

Nella conclusione si tireranno le somme di questo percorso, per far emergere quanto dell'esperienza vissuta sia diventato parte della mia figura professionale e della tavolozza piena di colori che oggi è la rappresentazione dell'insegnante che sto diventando.



## **1. ROSSO – LA DIMENSIONE ISTITUZIONALE**

Questo percorso parte dalla tonalità del rosso, un colore primario che richiama la forza e la passione: racconta una parte precisa della tavolozza che sono, perché attiva in me l'attenzione e la determinazione all'essere un docente con un ruolo istituzionale. Un'insegnante che sia quindi portavoce dei valori della propria scuola, che sappia relazionarsi e attrarre a sé, in ottica costruttiva e partecipativa, le diverse figure esterne all'istituzione scolastica ma che compenetrano nella scuola e dialogano. Un'insegnante capace, inoltre, di partecipare in modo preciso e sicuro alla gestione del proprio plesso di afferenza, attivando tutte le competenze che fanno parte della funzione docente.

L'obiettivo caratterizzante di quest'anno accademico, infatti, è stato scoprire la dimensione istituzionale dell'essere un docente, ovvero quella che si focalizza sul raccordo e sulla comunicazione con ciò che sta all'esterno dell'aula scolastica.

### **1.1 Arancione – Il contesto: la scuola di Mottinello**

La scuola di Mottinello, il plesso in cui sono state svolte le ore di tirocinio, non si è limitata ad essere solo l'ambiente ospitante l'esperienza, ma è diventata un soggetto partecipativo delle lezioni.

Parte dell'Istituto Comprensivo "Gianni Rodari" di Rossano Veneto, la scuola primaria "A. Manzoni" di Mottinello Nuovo è uno dei due plessi di scuola primaria dell'Istituto. La vision presente nel PTOF si declina in tre segmenti: il successo formativo, l'apprendimento di qualità e la personalizzazione degli apprendimenti. La formazione degli insegnanti è molto alta perché lo stesso Istituto promuove diversi corsi di aggiornamento all'avanguardia, mettendo particolare attenzione all'uso di nuovi strumenti tecnologici. Nel plesso di Mottinello le diverse docenti hanno conformato il proprio insegnamento adottando alcune strategie comuni: l'utilizzo della Lim come principale supporto e mediatore della didattica e l'adozione di routine volte a favorire l'ascolto e l'inclusione di tutti gli alunni.

La classe che mi ha accolta, una seconda composta da 20 alunni di cui 10 maschi e 10 femmine, ne è stata l'esemplificazione. La tutor, Brigida Andolfatto, docente esperta e appassionata di nuove strategie didattiche e affamata di strumenti innovativi, ha portato spesso in aula un apprendimento che seguisse i principi della didattica per scoperta: la tutor, a fronte di nuovi argomenti da trattare, ha proposto dei casi da risolvere insieme, per scoprire infine la regola o l'insegnamento della giornata. Molto utilizzata è stata la Lim, sfruttata non solo come semplice *smartboard* ma anche come mediatrice della stessa didattica, generatrice di processi riflessivi e *problem solving*. È stato uno strumento non sostituibile con altre lavagne, perché il suo utilizzo è andato oltre quello di semplice supporto: le lezioni a cui i bambini sono stati abituati venivano mediate dalla tecnologia e tramite la tecnologia vedevano la propria realizzazione. La tutor ha sempre cercato di sfruttare al meglio ciò che lo strumento aveva da offrire, anche e soprattutto portandola ai suoi limiti, per far riflettere gli alunni e creare in loro meccanismi di metacognizione o strutturare il ragionamento logico.

Gli alunni di questa classe, nonostante l'ingresso di due nuovi studenti a inizio anno, entrambi con tante risorse personali, ma anche con speciali bisogni educativi, si sono subito mostrati come un gruppo coeso e inclusivo: non sono emersi particolari leader né studenti isolati; gli stessi due alunni neoarrivati sono diventati quasi subito parte integrante della classe, riconosciuti e accolti da tutti. La classe seconda è risultata essere un gruppo sicuramente vivace e curioso ma, allo stesso tempo, molto rispettoso delle regole e dei turni di parola, ciò in ragione, ritengo, del lavoro della tutor e delle colleghe del team. Il dialogo tra pari e tra insegnante-studenti è stato oggetto di allenamento quotidiano: ogni giorno veniva proposta la routine del "Come ti senti oggi?" che permetteva a bambini e insegnanti di comunicare i propri stati emotivi e dare voce alle proprie necessità. La tutor risultava essere per loro una guida autorevole e attenta, una figura con cui si potesse scherzare nei momenti di gioco o rilassamento, per la quale però vigeva rispetto assoluto nel momento dello studio in aula.

La realtà di questa classe molto coesa e unita è stata lo specchio del macrocosmo dell'intero plesso di Mottinello: una scuola piccola, composta da poche classi, una per annualità, con l'attenzione a essere a misura di bambino. Si è differenziata dalla sede

principale di Rossano Veneto proprio per queste sue caratteristiche: non è scelta dalle famiglie solo per una questione di prossimità alla residenza, ma anche per la sua fama di essere una scuola attenta a tutte le dimensioni dello studente, da quella didattica a quella relazionale, perché nel suo ambiente più piccolo e più intimo risulta essere meno dispersiva rispetto alla sede centrale. Date le sole cinque classi che lo compongono, tutti gli alunni si conoscono e molto forte è il loro senso di appartenenza.

### 1.2 *Magenta* – l’ottica sistemica

Uno dei traguardi adottati a livello di Istituto per il curricolo di Educazione Civica, ovvero “l’alunno, al termine del primo ciclo, comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell’ambiente”, è stato declinato nell’abilità “assume comportamenti responsabili e incarichi all’interno della classe, della scuola, dell’ambiente di vita”. La mia azione di tirocinante, dunque, è partita da queste indicazioni unite al grande senso di comunità osservato nel plesso: per portare l’intervento al di fuori dell’aula ho deciso di valorizzare proprio questa caratteristica già preesistente a scuola.

Ho quindi progettato un compito autentico che portasse gli alunni a confrontarsi con l’intero plesso scolastico. Dopo aver studiato insieme le basi di un’alimentazione sana e la costruzione di istogrammi, argomenti che verranno trattati nel prossimo capitolo, ho previsto l’esecuzione di una vera e propria indagine statistica che portasse gli alunni a entrare nelle altre classi del plesso e a confrontarsi con gli studenti per scoprire la merenda preferita di tutta la scuola.

La progettazione e successiva conduzione dell’intervento in ottica sistemica ha visto la sua realizzazione in due step: il primo di raccordo con l’esterno, ovvero con le figure scolastiche presenti nel plesso e, successivamente, l’uscita dalla classe da parte degli studenti stessi.

### 1.2.1 Raccordo con le figure scolastiche

Il primo passaggio è stato quello di coinvolgere le insegnanti del plesso per sondare la disponibilità a collaborare al progetto.

Dopo un primo confronto con la tutor ho partecipato a un team di plesso in cui ho avuto l'occasione di raccontare e condividere il mio intervento didattico, mettendo in luce le mie necessità: poter entrare, classe dopo classe, con un gruppo di bambini per somministrare un questionario; successivamente, i risultati sarebbero stati visibili in una mostra organizzata nei corridoi della scuola ed esplicati da un breve video che avremmo inviato loro. Le docenti si sono mostrate incuriosite e hanno ascoltato con attenzione ciò che stavo proponendo; la risposta è stata entusiasta. Il canale comunicativo con loro è rimasto aperto fino alla fine dell'intervento, tramite la tutor, che ha trasmesso informazioni e ha permesso di definire la data e l'orario degli ingressi nelle classi.

Il team di plesso si è rivelato un momento importante ed essenziale per poter coordinare l'azione didattica con tutte le figure scolastiche coinvolte e permettere la realizzazione migliore possibile dell'intervento. Ciò che è stato svolto in classe ha trovato quindi concretizzazione e disvelamento al di fuori, nel confronto e raccordo con le figure esterne.

### 1.2.2 La classe parte della comunità scolastica

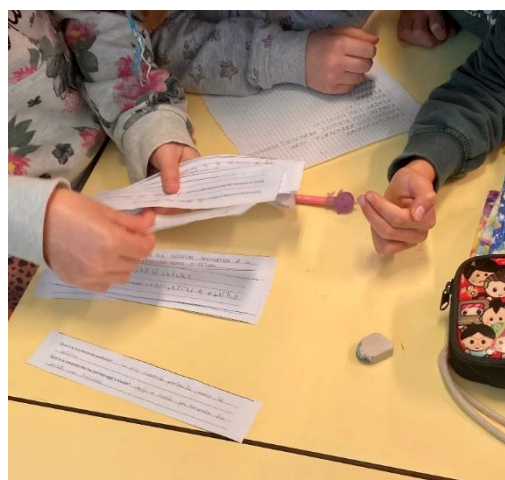
La realizzazione del compito autentico si è collocata cronologicamente nell'ultima fase dell'intervento e ne ha dato senso e significatività. Dopo aver affrontato i principi di un'alimentazione sana, la costruzione di istogrammi e, soprattutto, aver realizzato insieme l'istogramma della merenda preferita della classe seconda, è nata da parte di qualche alunno una nuova curiosità: "ma qual è, allora, la merenda preferita di tutta la scuola di Mottinello?".

Ho potuto quindi mettere gli studenti nella condizione di confrontarsi con un vero e proprio compito autentico: dopo averli divisi a gruppi, ho assegnato loro una delle classi del plesso sulla quale avrebbero lavorato per scoprirne la merenda preferita. Si è

trattato quindi di un compito realistico e significativo, che ha messo gli alunni nei panni del ricercatore statistico, grazie al quale hanno potuto misurarsi con una consegna sfidante e che ha richiesto loro di mettere in pratica la disciplina (Wiggins & McTighe, 2004). Essi hanno infatti cooperato in gruppo per svolgere la propria ricerca il più autonomamente possibile, mettendo in pratica le conoscenze e le capacità apprese nelle lezioni precedenti, mobilitando le risorse possedute. Nonostante il prodotto richiesto, ovvero la costruzione di un istogramma che rappresentasse la merenda preferita della classe assegnata, fosse il medesimo per tutti i gruppi, il compito si è articolato in modo complesso e aperto, perché diverse sono state le modalità di organizzazione e le strategie che i partecipanti hanno potuto mettere in atto per arrivare alla sua soluzione. Il mio ruolo di docente, invece, è stato quello di insegnante-supporto: muovendomi tra i gruppi, gli interventi si sono ridotti a supportare in caso di difficoltà, cercando di scomparire all'aumentare delle capacità del singolo gruppo, per fare in modo che potessero emergere le potenziali capacità degli alunni.

Nella prima fase di questo compito gli alunni hanno individuato in plenaria la domanda di ricerca: "Qual è la vostra merenda preferita?". Dopo aver stampato diversi fogli con la domanda proposta, gli alunni sono usciti dalla propria classe sotto la mia guida, un gruppo alla volta, per recarsi nella classe di riferimento e somministrare il breve questionario. Entrare in una classe differente, con un insegnante e un gruppo diversi è stata un'esperienza nuova e vissuta con intensità dagli alunni: dopo una breve presentazione, che illustrava il motivo della nostra presenza, era loro compito di spiegare a quale domanda avrebbero dovuto rispondere tutti gli alunni e, contestualmente, dove il nostro lavoro ci avrebbe portati. Dopo la consegna del questionario e la raccolta delle diverse risposte, gruppo dopo gruppo siamo tornati in classe.

Suddivisi a isole, gli alunni hanno iniziato a lavorare seguendo gli step scoperti nella



*Figura 1. Lavoro di gruppo: analisi e organizzazione delle risposte ottenute dal questionario.*

lezione precedente dedicata alla costruzione di istogrammi (si veda il paragrafo 2.2.2). Dopo l'analisi dei dati, con la trascrizione delle risposte su un foglio, i gruppi si sono dedicati a riportare i dati raccolti in un istogramma. Durante questi passaggi gli alunni hanno mostrato una buona collaborazione; si è reso necessario il mio intervento in pochi casi, in particolare quando gli studenti non riuscivano a trovare un accordo su come procedere con il lavoro. Un altro motivo per il quale sono stata interpellata dagli alunni è stata la modalità di categorizzazione delle merende: dovendo costruire un istogramma, i bambini si sono spontaneamente domandati se trascrivere merenda per merenda, anche

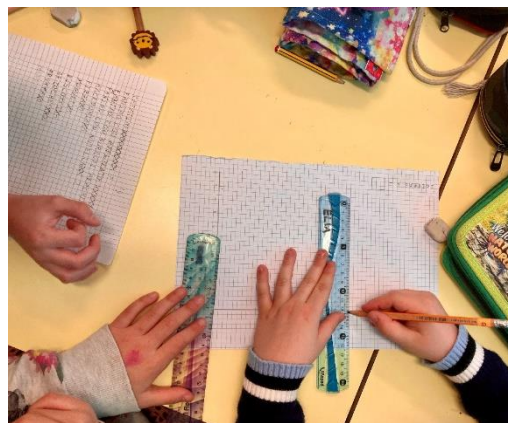


Figura 2. Lavoro di gruppo: costruzione dell'istogramma.

nei casi di cibi simili ma di marche differenti, o creare delle categorie. A fronte di dubbi complessi e dall'impronta realistica come questo, abbiamo ragionato insieme per raggiungere la consapevolezza che sarebbe stato più fruttuoso procedere per categorie, sia per loro che avrebbero costruito l'istogramma, sia per chi l'avrebbe poi letto.

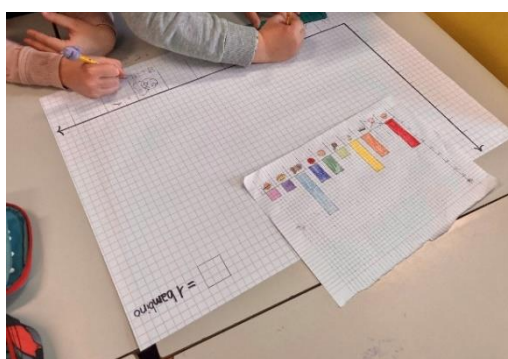


Figura 3. Lavoro di gruppo: trascrizione dell'istogramma sul cartellone.

Nello *step* successivo, ogni gruppo ha riportato su alcuni cartelloni già preimpostati l'istogramma realizzato, facendo molta attenzione a svolgere un lavoro curato e chiaro: i cartelloni sarebbero poi stati appesi nei corridoi della scuola affinché tutte le classi potessero prenderne visione.

Dopo aver realizzato i cartelloni, ognuno ha brevemente esposto il proprio lavoro a tutta la classe, mettendo in luce i dati rilevanti (la merenda più gettonata, quella invece meno gettonata, eventuali situazioni particolari).

Le merende preferite risultanti sono state le seguenti:

Classe	Merenda preferita
Prima	Biscotti
Seconda	Panino con la Nutella
Terza	Panino con gli affettati
Quarta	Biscotti
Quinta	Patatine

Tabella 1. Le diverse merende preferite in ogni classe

Per il calcolo della merenda preferita di tutta la scuola i gruppi sono tornati a lavorare in plenaria sotto la mia guida, continuando a dare il proprio contributo, riportando i dati raccolti e già analizzati. La merenda preferita da tutta la scuola è risultato essere il panino con gli affettati: questa scoperta è stata l'occasione per

riflettere insieme, riprendendo i concetti principali della piramide alimentare precedentemente affrontata. La discussione che è nata tra gli studenti ha permesso la costruzione di un'ipotesi, svolta in forma orale, di scansione della merenda settimanale, così da conciliare le preferenze e i gusti con le regole del merendometro e i principi di una sana alimentazione.



Figura 4. Cartellone della merenda preferita della classe seconda.

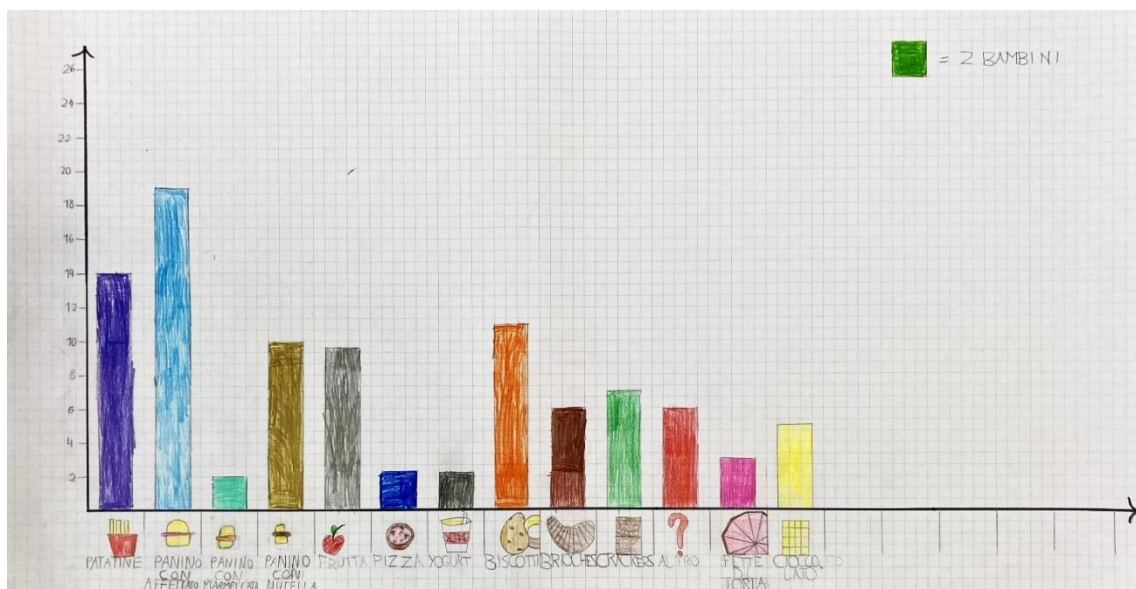


Figura 5. Cartellone della merenda preferita della scuola di Mottinello.

A chiudere il cerchio, per dare un *feedback* concreto a tutte le classi del plesso, non è stata realizzata solo la costruzione di una mostra, dimostrazione concreta e sotto gli occhi di tutti del lavoro svolto (si veda l'allegato 1), ma anche un breve video di qualche minuto, da me realizzato e visualizzabile al link presente nell'allegato numero 2. Si tratta di un racconto per immagini di tutto il processo vissuto e costruito dagli alunni, destinato alla visione di tutta la scuola: nel mostrarlo ai bambini, oltre a generare divertimento e sorpresa, ha fornito una sintesi e donato significato a tutto il lavoro svolto insieme. È nata spontanea negli alunni la proposta di inviarlo alle classi a cui era stato somministrato il sondaggio; questo è stato possibile grazie alla collaborazione, presente fin dall'inizio, con le colleghe.

Il video, che narra l'esperienza e dà una traccia concreta di quanto svolto, è stato successivamente condiviso con la Dirigente Scolastica e con i genitori dei bambini, da cui sono arrivati *feedback* molto positivi ed entusiasti. I bambini della classe seconda si sono dimostrati molto soddisfatti del lavoro svolto in questo momento finale, che ha regalato loro la possibilità di riflettere sull'esperienza svolta, prendere consapevolezza della sfida affrontata e quindi acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie capacità.



## **2. GIALLO – LA DIMENSIONE DIDATTICA**

Si approda adesso in una nuova tonalità: il giallo, colore primario che richiama la luce e la vita, e che secondo il mio personale sentire associa ad ambiti ludici e all'azione del "fare". Questo colore rappresenta, nella tavolozza che sono, la dimensione che si occupa esclusivamente di didattica, che pone quindi tutta la sua attenzione a ciò che si fa dentro l'aula: a partire dall'organizzazione e animazione delle situazioni di apprendimento, alla gestione della progressione degli apprendimenti stessi e, infine, al coinvolgimento degli alunni nelle lezioni.

La dimensione didattica è il fare quotidiano del lavoro del docente; ha uno stretto legame con gli studenti, in base ai quali si scelgono le modalità di insegnamento e si calibrano i tempi di svolgimento delle lezioni.

Verranno ora presentate la progettazione, la conduzione e la valutazione di questo intervento.

### **2.1 Verde – la progettazione**

Tenendo a mente le parole di Semeraro, che parla del momento di progettazione proprio come di un "lancio in avanti di natura ipotetica di idee che modificano l'esistente che, nel momento in cui vengono concepite, non sono state ancora sperimentate nella loro efficacia" (2009, p.75), mi sono messa alla prova dando voce alla spinta creativa dell'insegnante-artigiano che è in me. Per dare una struttura solida e scientifica alle mie idee, mi sono avvalsa delle indicazioni di Wiggins e McTighe rispetto alla progettazione a ritroso, utilizzando il format di macro-progettazione che è stato proposto ai vari gruppi di tirocinio indiretto (si veda l'allegato numero 3).

Partire dall'obiettivo, individuato tramite lo studio delle necessità specifiche della classe, mi ha aiutata a focalizzare la mia stessa attenzione non sul "cosa fare", ma su come raggiungere il traguardo prefissato. A cascata, infatti, ho costruito la rubrica di valutazione e ho definito le modalità valutative. Progettare le lezioni, nella loro concretezza, è arrivato di conseguenza; utilizzare questo tipo di approccio ha permesso di concentrare l'attenzione sulle necessità effettive degli studenti senza mai scordare

l'obiettivo principale, evitando di incappare in progettazioni di lezioni apparentemente accattivanti ma che avrebbero portato fuori tema l'intero percorso.

Il primo step, come già indicato, è stato conoscere la classe per comprenderne le necessità; è stato inoltre essenziale il confronto con la tutor per mettere a fuoco la modalità migliore di inserimento dell'azione didattica all'interno della sua programmazione annuale. Abbiamo insieme concordato di lavorare su un progetto adottato a livello di Istituto e a cui tutte le classi seconde avrebbero partecipato: il progetto sull'educazione alimentare. Questo sarebbe stato a carico delle singole docenti, per cui avrei avuto anche un margine di manovra molto ampio. Nel passo successivo ho approfondito il PTOF dell'Istituto e i Curricoli adottati a livello collegiale; conoscere questi documenti è stato essenziale per iniziare a focalizzare l'attenzione sull'obiettivo dell'annualità di tirocinio, ovvero l'approfondimento dell'ottica sistemica a scuola.

Sebbene in classe fossero emerse in modo spontaneo, tra i bambini, molte curiosità relative al mondo alimentare, ho dovuto prendere atto che per necessità organizzative le ore che sarebbero state destinate all'esecuzione del mio intervento avrebbero fatto riferimento alla disciplina della matematica, salvo qualche ora di scienze. Un aspetto importante, appartenente alla matematica, presentato dalla tutor come argomento in programma ma non ancora affrontato, era l'ambito statistico. Ambito da non trascurare ma da valorizzare, oggi più che mai, con studenti che vivono nella società del primo ventennio degli anni 2000, in cui i nuovi mezzi tecnologici hanno portato una ricchissima quantità di informazioni. Informazioni per le quali però è necessario apprendere la capacità di saperle leggere e utilizzare in maniera critica. Su questo aspetto è importante lavorare fin da quando i bambini sono piccoli, per fornire un'alfabetizzazione statistica significativa e strumenti permanenti, poi da poter approfondire e sviluppare nei successivi gradi di scuola (Istituto Nazionale di Statistica, 2022). Come indicato dall'ISTAT, per sviluppare un'alfabetizzazione statistica non fine a se stessa, rendendola pertanto uno strumento utile e funzionale agli studenti, che saranno i futuri cittadini della nostra società, è essenziale articolare la sua applicazione

al di fuori della matematica stessa: ecco quindi il motivo dell'interdisciplinarietà con la disciplina di scienze.

Dover coniugare e unire tutte queste necessità ha portato alla creazione del progetto "Indagini... a merenda!" che, come obiettivo principale di apprendimento individuato nelle Indicazioni Nazionali, ha avuto "Leggere e rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi e tabelle" per quanto riguarda la matematica. Per la disciplina di scienze, invece, ho liberamente rielaborato un obiettivo delle Indicazioni Nazionali poiché l'originale risultava troppo generico. Esso ha assunto la forma di "Individuare e collocare gli alimenti all'interno di una piramide alimentare, apprendendo un approccio di cura della propria salute dal punto di vista alimentare" (si veda il format di Macro-progettazione all'allegato 3). Infine, un proprio posto ha trovato anche l'educazione civica, che trasversalmente ha attraversato tutto l'intervento, coniugata e integrata come una delle otto competenze-chiave presenti nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio: apprendere i principi cardine di un'alimentazione sana avrebbe contribuito ad accrescere la competenza civica nei termini di "strumenti per partecipare appieno alla vita civile".

Come si può quindi intuire, questo intervento avrebbe avuto due snodi principali: nel primo, la conoscenza della struttura degli alimenti e la loro organizzazione in una piramide alimentare. Nel secondo, l'abilità di lettura di dati e la conseguente costruzione di istogrammi. Il tutto avrebbe poi portato alla realizzazione del compito autentico finale, per mettere in pratica le competenze apprese da entrambi gli ambiti di interesse.

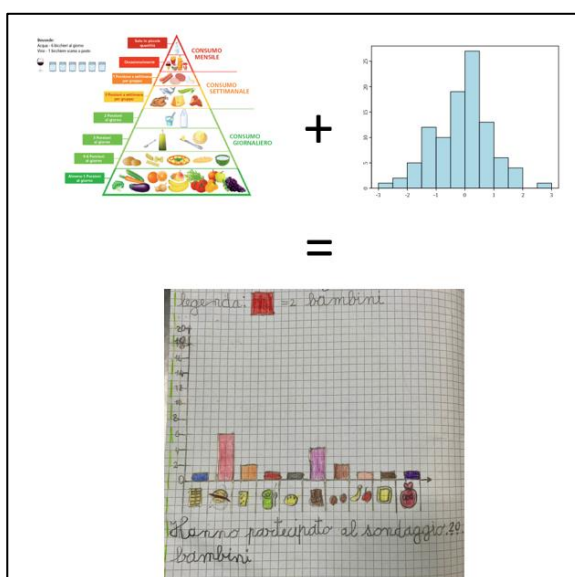


Figura 6. La progettazione dell'intervento.

## 2.2 Turchese – la conduzione

Il processo di conduzione è stato impostato in modo tale da avere sempre presente il punto di arrivo e la prestazione da raggiungere: la rubrica valutativa ha funto da faro nella prosecuzione delle lezioni. Ho fatto costante riferimento alle quattro dimensioni individuate:

- la lettura e l'analisi di istogrammi;
- la costruzione degli istogrammi;
- i principi di una sana alimentazione, espliciti nella collocazione degli alimenti nella piramide alimentare;
- la partecipazione e collaborazione.

La narrazione dell'intervento sarà declinata nelle quattro dimensioni appena menzionate, per mettere in luce non tanto cosa si sia svolto in classe, ma come l'azione didattica abbia fatto costante riferimento ai criteri, agli indicatori previsti e alla loro declinazione nella rubrica.

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Lettura e analisi di istogrammi.	Leggere, comprendere e analizzare i dati presenti in istogrammi.	Comprende e analizza i dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma.	L'alunno comprende e analizza tutti i dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma, in completa autonomia e in situazioni non note.	L'alunno comprende e analizza tutti i dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma.	L'alunno comprende e analizza alcuni dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma.	L'alunno comprende e analizza alcuni dati di un'indagine, con il supporto dell'insegnante, a partire dalla lettura di un istogramma.
Costruzione di istogrammi.	Costruire istogrammi adatti alla situazione a partire dai dati raccolti in un'indagine.	Costruisce un istogramma adatto a rappresentare i dati raccolti in un'indagine.	L'alunno costruisce un istogramma per rappresentare i dati raccolti in un'indagine in modo autonomo, in situazione note e non note.	L'alunno costruisce un istogramma per rappresentare i dati raccolti in un'indagine in modo autonomo, solo in situazioni note.	L'alunno costruisce un istogramma per rappresentare i dati raccolti in un'indagine, in modo parzialmente autonomo.	L'alunno costruisce un istogramma per rappresentare i dati raccolti in un'indagine, solo con il supporto dell'insegnante.
I principi di una sana alimentazione	Collocare gli alimenti nella piramide alimentare.	Sa collocare gli alimenti in una piramide alimentare in base ai diversi principi nutritivi.	L'alunno colloca gli alimenti in una piramide alimentare in modo corretto, autonomo e in situazioni note e non note.	L'alunno colloca gli alimenti in una piramide alimentare in modo corretto, autonomo e in situazioni note.	L'alunno colloca gli alimenti in una piramide alimentare in modo abbastanza corretto, richiedendo talvolta il supporto dell'insegnante e/o dei pari.	L'alunno colloca gli alimenti in una piramide alimentare solo con il supporto dell'insegnante e/o dei pari.
Partecipazione e collaborazione.	Partecipare alle attività proposte collaborando con i compagni.	Partecipa attivamente alle attività proposte, mostrando collaborazione con i propri compagni di classe.	L'alunno partecipa attivamente a tutte le attività proposte, cercando di dare il proprio contributo e mostrando sempre collaborazione con i propri compagni di classe.	L'alunno partecipa attivamente a tutte le attività proposte, mostrando sempre collaborazione con i propri compagni di classe.	L'alunno partecipa attivamente alla maggior parte delle attività proposte, mostrando spesso collaborazione con i propri compagni di classe.	L'alunno partecipa ad alcune attività proposte, se sollecitato dall'insegnante, talvolta mostrando collaborazione con i propri compagni di classe.

Figura 7. Rubrica valutativa dell'intervento

### 2.2.1 Lettura e analisi di istogrammi

Relativamente al criterio “leggere, comprendere e analizzare i dati presenti in istogrammi” il lavoro si è svolto partendo dai dati raccolti durante le lezioni di educazione alimentare, nelle quali gli alunni sono stati sottoposti per due volte a un questionario svolto al computer (si veda l’allegato 4). Dopo aver rielaborato i dati, ho mostrato loro le risposte rappresentate tramite diversi istogrammi per leggerle e analizzarle insieme, in modo guidato. Questo passaggio ha permesso di riprendere quanto già affrontato, in quanto nell’anno scolastico precedente la tutor aveva già svolto una lezione relativa alla statistica applicata alla lettura di istogrammi. Gli alunni si sono mostrati motivati a lavorare su dati di realtà, ovvero sulle loro stesse risposte ai questionari, che sono state trattate come dei veri e propri “artefatti”. Questo passaggio è stato un importante primo passo di avvicinamento ai concetti matematici e disciplinari, in linea col processo di “quotidianizzare la matematica”. Dare un contesto reale, concreto e ricco a queste ricerche è stato un passaggio da non saltare perché “l’idea non è solo quella di motivare gli studenti attraverso contesti presi dalla vita di ogni giorno ma di attingere a contesti che fanno parte delle esperienze reali degli studenti e che possono essere usati come punto di partenza per una matematizzazione progressiva” (Bonotto, 2017, p.33). L’utilizzo delle stesse risposte degli alunni ha creato molti più ponti di collegamento efficaci con il contesto extrascolastico, che è stato un riferimento puntuale e concreto per gli studenti, rispetto a quanto sarebbe stato possibile tramite un lavoro che si basasse su una proposta prettamente scolastica, decontestualizzata. Questo passaggio ha incoraggiato gli alunni a cercare e interpretare i “fatti matematici” presenti in ognuno degli istogrammi, “che altro non sono che riproduzioni di materiali concreti, che i bambini incontrano [...] nella vita di ogni giorno” (Bonotto, 2007, pp. 62-63). È stata fatta particolare attenzione a utilizzare “contesti ricchi”, termine che mette in luce le diverse possibilità di strutturazione che offre, ovvero che si faccia un costante riferimento a “quel dominio della realtà, il quale si presenta al discente per essere matematizzato” (Bonotto, 2017, p.33).

Lavorare sulla lettura di istogrammi è stato un processo progressivo, che è partito da situazioni più semplici per strutturarsi su proposte sempre più complesse, fino a indagare la modalità di rappresentazione di un dato e come questo possa non solo modificare l'aspetto grafico di un istogramma ma addirittura renderlo o meno leggibile e funzionale (si veda la tabella 2).

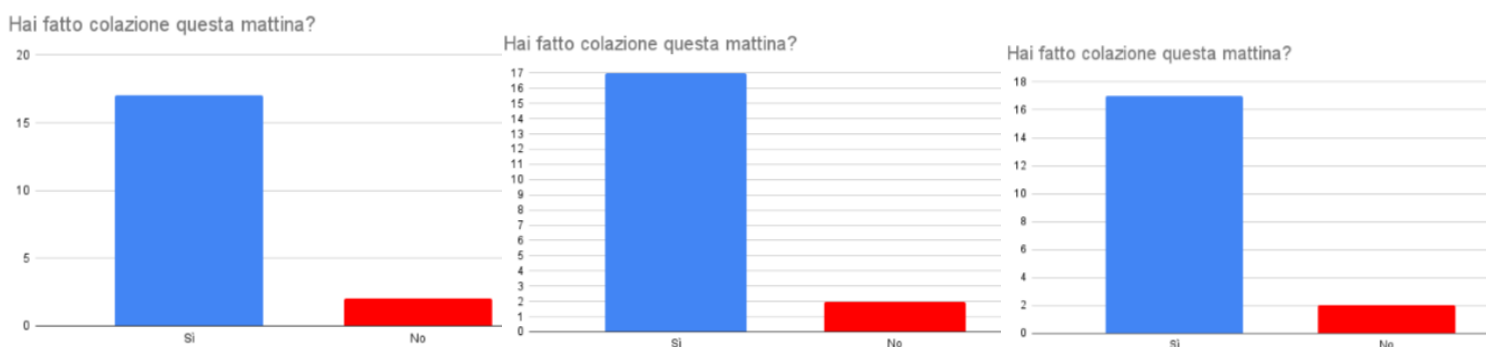


Tabella 2. Istogrammi della situazione problema proposta: la domanda è la stessa (“Hai fatto colazione questa mattina?”) ma le risposte sono proposte in tre modalità differenti: nel primo caso gli alunni hanno concluso che l’istogramma sia poco leggibile, nel secondo caso risulta leggibile ma molto dettagliato, mentre il terzo caso, che utilizza la tabellina del 2, è quello più funzionale.

L’approccio utilizzato nella costruzione del ragionamento ha voluto affidarsi su modalità dialogiche: l’aspetto di costruzione sociale delle conoscenze è stato messo in primo piano, perché “assieme a processi quali organizzare dati, spiegare, giustificare, rappresentare, andranno attivate anche competenze sociali legate alla necessità di confrontarsi e collaborare con gli altri” (Bonotto, 2017, p.35).

La lettura e l’analisi di istogrammi è stata poi successivamente implementata da esercizi svolti insieme, in piccolo gruppo o individualmente.

### 2.2.2 Costruzione di istogrammi

Dalla lettura alla costruzione degli istogrammi: il criterio che ora viene considerato è “costruire istogrammi adatti alla situazione a partire dai dati raccolti in un’indagine”.

È stata proposta agli alunni la realizzazione di una vera e propria indagine statistica, interna alla propria classe, che utilizzasse come input qualcosa che fosse interessante per gli alunni stessi: scoprire quale fosse la merenda preferita.

I passaggi di costruzione dell'istogramma, svolti insieme agli alunni in una lezione laboratoriale, fanno riferimento al modello proposto dall'Istituto Nazionale di Statistica (2002, p.77). Eccone, in sintesi, i cardini principali:

1. Obiettivo: individuazione della domanda di ricerca ("Qual è la merenda preferita della classe seconda?");

2. Progettazione: individuazione dei soggetti della ricerca (gli alunni della classe seconda), della modalità di raccolta dei dati (utilizzo di un questionario cartaceo) e il quesito da porre ("Qual è la tua merenda preferita?");

3. Acquisizione dei dati: trascrizione delle risposte sulla Lim (tramite modeling dell'azione dell'insegnante) e sul quaderno (da parte degli alunni), segnando con una X il numero di risposte ad elemento;

4. Registrazione, revisione e validazione: definizione della modalità di rappresentazione dei dati (è stato deciso insieme che "un quadratino vale 2 bambini") e controllo delle risposte raccolte;

5. Elaborazione: costruzione dell'istogramma, facendo particolare attenzione che la numerazione dell'asse delle ordinate fosse coerente con la modalità di rappresentazione concordata; compilazione successiva dell'istogramma e indicazione del numero di alunni partecipanti al sondaggio;

6. Presentazione e utilizzo dei risultati: condivisione in plenaria del lavoro svolto.

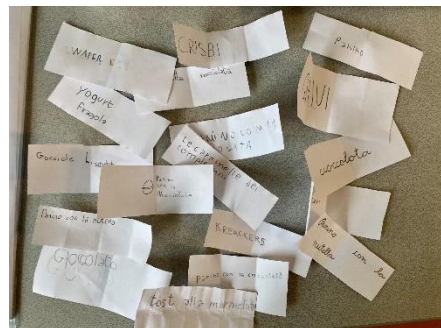


Figura 8. Biglietti con le risposte al sondaggio per la costruzione di un istogramma.

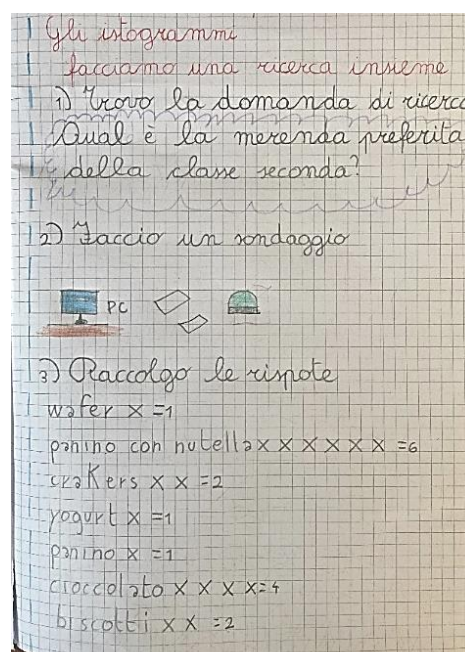


Figura 9. Un quaderno con la raccolta dei dati.



Figura 10. Un quaderno con l'istogramma costruito insieme.

Questo processo è stato il risultato di un intervento progettato dettagliatamente ma, allo stesso tempo, anche in parte improvvisato: per rendere più accattivante e motivante il compito, ho cercato di mettere in azione le principali caratteristiche della pedagogia-jazz, guardando alla costruzione del senso di comunità, portando avanti un'attitudine esplorativa e aprendomi al cambiamento (Zorzi & Camedda & Santi, 2019). È nata con i bambini, ad esempio, l'idea di raccogliere tutti i biglietti in un cappellino e organizzare una sorta di piccola estrazione delle risposte.

Il processo di costruzione di istogrammi è stato poi allenato in esercizi successivi svolti singolarmente e, soprattutto, nella realizzazione del compito autentico nel quale gli alunni si sono messi alla prova, trovandosi a dover selezionare le informazioni realmente importanti, spogliate dei dettagli irrilevanti rispetto alla costruzione del grafico (si veda il capitolo 1, al paragrafo 1.2.2).

### 2.2.3 I principi di una sana alimentazione

Le prime lezioni svolte in classe sono state proprio quelle relative all'educazione alimentare, nelle quali ho utilizzato alcune ore di scienze di una collega del team di classe. A guidare questo breve ciclo di lezioni è stato il criterio "collocare gli alimenti nella piramide alimentare in base ai diversi principi nutritivi".

Il punto di partenza sono stati i prerequisiti dei bambini: indagare non solo le loro abitudini alimentari, ma anche le loro conoscenze e credenze relative agli alimenti è stato essenziale per poi strutturare le successive lezioni, basate essenzialmente sull'approccio osservativo-comparativo (Santovito, 2015). Partendo dalle esperienze degli studenti, sono state proposte diverse domande stimolo che hanno mirato a sviluppare in loro la capacità osservativa relativamente alla propria alimentazione da cui poi, tramite riflessione e comparazione di situazioni più o meno differenti, si è giunti a una conoscenza condivisa. L'apprendimento di nuovi concetti è avvenuto tramite lezioni frontali dialogate, seguendo un approccio che fosse di tipo costruttivista, in cui l'alunno potesse diventare parte attiva del processo di costruzione delle conoscenze (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015). Il



dialogo e il confronto tra e con gli studenti è stato il cardine di tutte le lezioni, così che gli apprendimenti fossero esito non solo del proprio percorso personale ma soprattutto collettivo, derivante dalla scuola e dalle esperienze fatte nell'ambiente extrascolastico.

A sostenimento dei contenuti, ho fatto affidamento sulle "Linee guida per l'educazione alimentare nella scuola italiana" proposte dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel 2001; una versione più aggiornata e recente proposta dal Crea, ovvero il Centro di Ricerca Alimenti e Nutrizione, di "Linee Guida per una sana alimentazione" del 2019 è stata molto utile per raccogliere informazioni aggiornate e dare scientificità alle lezioni; un riferimento costante è stato fatto alla piramide alimentare transculturale proposto dalla Società Italiana di Pediatria<sup>1</sup>. La proposta di questi contenuti in classe ha seguito metodologie di tipo ludico, grazie anche all'utilizzo di alcune ore di informatica, in cui gli alunni si sono dedicati a giochi didattici sui temi appena affrontati, per rinforzare i contenuti appresi, attraverso un media diverso, il computer, con il quale è stato possibile fornire i giusti sostegni per esplorare gli argomenti trattati ma, anche, per orientare gli studenti, in ottica di scaffolding.

Nelle lezioni ho spesso spronato il dialogo e l'espressione libera dei pensieri, portando gli alunni a riflettere sulle loro stesse esperienze dalle quali poi trarre deduzioni, in ottica di un approccio "bottom-up" e con l'attenzione a "sviluppare una adeguata capacità osservativa che, nel tempo, li possa rendere capaci di fare un'analisi puntuale degli eventi" (Mazzoli, 2014, p.83). Questo breve percorso di educazione alimentare, quindi, ha mirato a proporre delle basi ma anche nutrire quella curiosità da loro dimostrata durante il mio periodo di osservazione, per poter permettere loro di ampliare e sviluppare, nel futuro, ulteriori conoscenze e abilità.

Due sono stati i focus principali delle lezioni: il cibo come momento intimo, di conoscenza di sé e delle sue caratteristiche, sviluppato tramite la classificazione e la scoperta della loro funzione; il cibo come momento conviviale, che attraversa gli ambienti scolastici ed extrascolastici, con le sue regole e modalità corrette di assunzione (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2001).

---

<sup>1</sup> Comitato Scientifico di Società Italiana di Pediatria, *Piramide alimentare transculturale*. (n.d.) Retrieved May, 19, 2023 from <https://sip.it/2017/10/30/piramide-alimentare-1/>

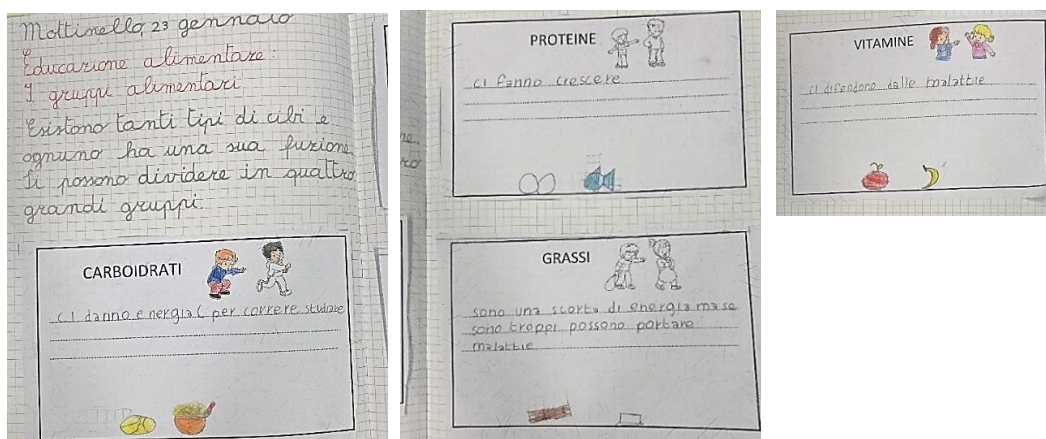


Figura 11. I quattro gruppi alimentari, lavoro trascritto sul quaderno.

Il primo approccio al mondo alimentare è avvenuto tramite la lettura di un albo illustrato, che ha aperto la strada alla scoperta dei gruppi alimentari con la loro relativa funzione. Il passaggio seguente ha permesso di costruire con gli studenti una scansione della piramide alimentare che partisse dalle loro esperienze ma che si nutrisse anche di scientificità:

i diversi alimenti sono stati organizzati sulla base delle loro funzioni, facendo particolare attenzione al significato che l'utilizzo della forma della piramide avesse in questo tipo di schematizzazione. Tale apprendimento è stato valorizzato e reso significativo mediante l'utilizzo del computer e da un lavoro svolto a gruppi con materiale analogico stacca-attacca; l'utilizzo di diverse metodologie e tecnologie ha permesso di mediare tra l'alunno in formazione e il contenuto oggetto di apprendimento, permettendo di

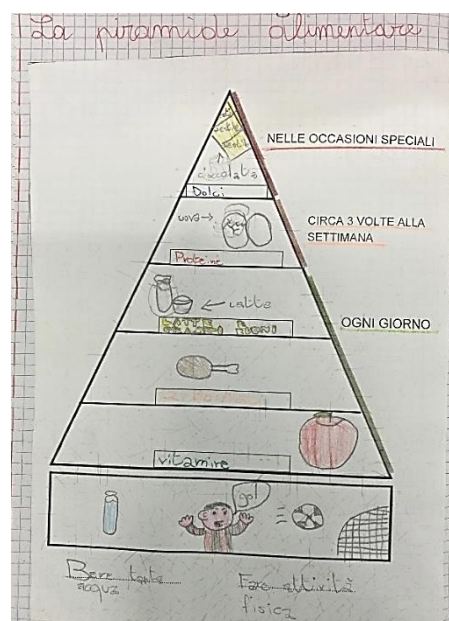


Figura 12. La piramide alimentare, lavoro riportato sul quaderno da un alunno.

condividere le norme e i linguaggi, modificando la modalità di rappresentazione della conoscenza per rendere i contenuti accessibili e fruibili (Messina & De Rossi, 2015). Di più: l'utilizzo di media differenti ha portato gli alunni a spostarsi da un'espressione di conoscenza convergente, più lineare e convenzionale, a una più divergente, dove gli alunni sono stati chiamati a mettere in gioco le proprie risorse, a porsi domande e a individuare diverse soluzioni, come ad esempio nella costruzione della piramide

alimentare tramite strumenti stacca-attacca con alimenti differenti rispetto a quelli affrontati.

Questo argomento ha visto il suo completamento nell'individuazione di alcune regole corrette di una sana alimentazione (si veda la figura 13), formalizzate a partire dallo stimolo di un video<sup>2</sup> proposto, che ha portato gli alunni a identificare le proprie abitudini alimentari e a riflettere su quanto queste fossero sane per poi costruire insieme dei consigli utili da ricordare nella propria quotidianità.

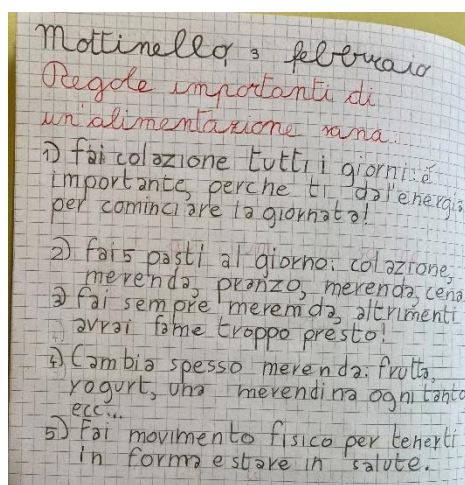


Figura 13. Le regole di una sana alimentazione, lavoro riportato sul quaderno.

L'ultimo passaggio si è concentrato sulla

costruzione dello strumento del merendometro, attraverso il quale gli studenti hanno classificato i diversi tipi di merenda in base alla loro frequenza settimanale di assunzione. Questo strumento è poi stato ripreso successivamente, al termine del compito autentico: alla luce della merenda preferita da tutta la scuola, ovvero il panino con gli affettati, è stata oralmente immaginata una scansione della merenda settimanale che potesse tenere conto degli apprendimenti affrontati e dei gusti manifestati dagli studenti, come specificato al paragrafo 1.2.2.

#### 2.2.4 Partecipazione e collaborazione

Il criterio “partecipare alle attività proposte collaborando con i compagni” ha attraversato trasversalmente tutto l'intervento; la prima parte, relativa alla partecipazione, è stata promossa durante tutte le lezioni svolte in classe. Come già si può intuire leggendo i paragrafi precedenti, relativi alla conduzione, tutto l'insegnamento ha puntato sulla costruzione sociale delle conoscenze, per fare in modo che anche la lezione frontale si trasformasse in un'occasione di dialogo, confronto e scambio. Ho prediletto l'ascolto reciproco e ho spronato l'intervento di tutti, sfruttando il grande rispetto dei turni di parola già presente in classe.

<sup>2</sup> Video “Ebby il Draghetto Golosone” di Fantavolando, al link: [https://www.youtube.com/watch?v=JUGL5MF\\_Fb8](https://www.youtube.com/watch?v=JUGL5MF_Fb8)

Per quanto riguarda l'aspetto della collaborazione, è stato favorito particolarmente nell'esecuzione del compito autentico. Nella costruzione dei diversi gruppi ho preferito il criterio dell'eterogeneità per dare ai componenti possibilità di azioni differenti; forte delle esperienze pregresse che la mentore aveva già proposto alla classe, mi sono sentita sicura nell'ipotizzare una gestione relativamente autonoma del lavoro collaborativo, lasciando ai gruppi la libertà di suddividersi i compiti in base alla propria organizzazione del lavoro. In pochi casi si è reso necessario il mio intervento, e generalmente ogni gruppo ha trovato una propria modalità di lavoro, seguendo una propria strategia di problem solving.

### 2.3 Ciano – La valutazione

Il processo di valutazione è stato anch'esso messo in relazione con i criteri che hanno guidato la conduzione; inoltre è stata utilizzata l'ottica trifocale proposta da Pellerrey per fare in modo che, per ognuna delle dimensioni valutative di ogni alunno, si restituisse una sua visione più completa e realistica possibile. Nella disamina che segue, suddivisa nelle tre ottiche principali, viene presa come punto di riferimento la rubrica valutativa proposta al paragrafo 2.2.

#### 2.3.1 Valutazione soggettiva

Per raccogliere e analizzare la percezione che gli alunni avevano del proprio apprendimento, è stato proposto un questionario autovalutativo al termine di ogni verifica scritta, per un totale di due. A partire da una struttura simile, basata su sette quesiti, lo strumento di misurazione utilizzato è stato la scala Likert, proposta tramite smiles.

Il processo di valutazione soggettiva ha

MI AUTOVALUTO				
Pensa a quello che hai imparato e, con una X, dai un voto a te stesso per ciascuna delle domande.				
DOMANDA	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
1. So dire cos'è un istogramma.				
2. So indicare il numero di risposte per ogni blocco di un istogramma.				
3. So trovare il numero totale di persone che hanno partecipato a una ricerca, a partire da un istogramma.				
4. So raccogliere i dati di una ricerca.				
5. So riportare le risposte di una ricerca su un istogramma.				
6. So scegliere quanto far valere il quadratino di un istogramma.				

Figura 14. Esempio di questionario di autovalutazione sugli istogrammi.

interessato i primi tre criteri della rubrica valutativa. L'autovalutazione è stata

un'esperienza nuova per gli alunni, i quali non avevano mai svolto riflessioni metacognitive sul proprio apprendimento. Dall'analisi dei dati dei questionari e dal confronto svolto in aula con gli studenti emergono, infatti, la scarsa familiarità con queste pratiche e diversi livelli di consapevolezza tra gli alunni, giustificati dal fatto che l'autovalutazione stessa, come processo, richiede un certo tipo di maturità o comunque un *training*, data la complessità della richiesta. Nonostante ciò, si evidenziano anche alcuni bambini che sono riusciti a cogliere le mie domande guida e a comprendere l'obiettivo del lavoro: un piccolo gruppo per ogni questionario, infatti, dimostra di aver ragionato su di sé e valuta con un punteggio minore proprio gli item in cui il proprio apprendimento è più insicuro. Questo tipo di situazione è stato motivo di confronto con la tutor, che ha raccolto i risultati dei questionari per riutilizzarli, in futuro, come gancio per lavorare e approfondire questo genere di processo.

In relazione al criterio "collocare gli alimenti nella piramide alimentare in base ai diversi principi nutritivi" si riportano, nella tabella 3, i risultati del questionario svolto successivamente alle lezioni sull'educazione alimentare. Tra i diversi item proposti, è interessante osservare come quello riguardante la collocazione di alimenti all'interno della piramide alimentare, il focus principale delle lezioni, sia quello in cui più alunni mostrano sicurezza.

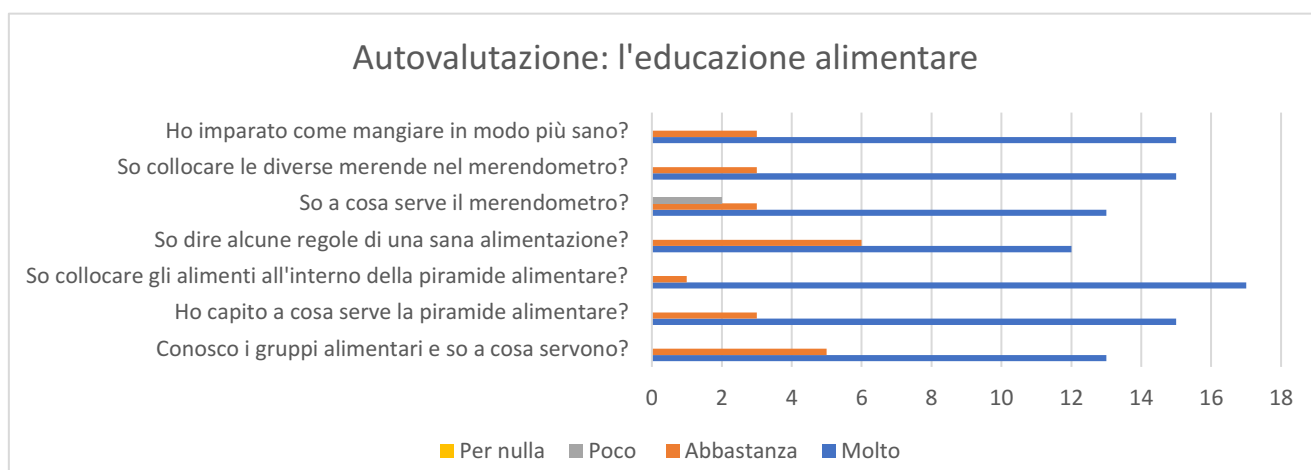


Tabella 3. L'autovalutazione svolta dagli alunni relativamente alle lezioni di educazione alimentare.

Per quanto riguarda invece il criterio "leggere, comprendere e analizzare i dati presenti in istogrammi" la maggior parte degli alunni ritiene di aver pienamente maturato le

conoscenze e le abilità oggetto di apprendimento; solo un piccolo gruppo manifesta alcune incertezze (si veda la tabella 4).

Rispetto al criterio “costruire istogrammi adatti alla situazione a partire dai dati raccolti in un’indagine” gli alunni si manifestano quasi tutti molto sicuri. Questo ambito è quello che più tra i tre analizzati è collegato al compito autentico, e che quindi ha permesso agli alunni di mettersi in gioco a livello pratico. Se ne potrebbe dedurre che affrontare un compito concreto, complesso, sfidante, abbia aumentato la percezione degli alunni stessi relativamente alle proprie capacità e che, dato il successo dell’esperienza, abbia sicuramente aumentato la loro autostima e la consapevolezza relativamente alle conoscenze e abilità in oggetto dell’insegnamento.

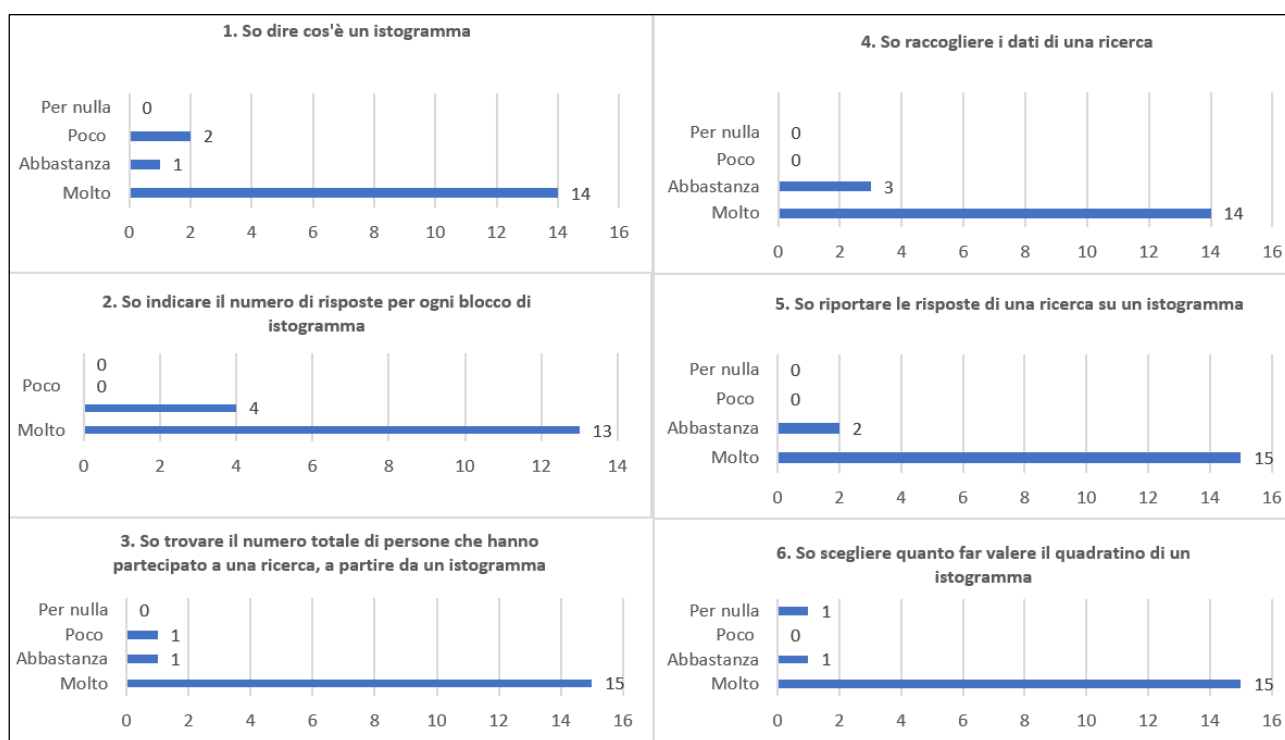


Tabella 4. L'autovalutazione svolta dagli alunni relativamente alla lettura (item 1-2-3) e alla costruzione (item 4-5-6) di istogrammi.

### 2.3.2 Valutazione intersoggettiva

Per la valutazione intersoggettiva sono state utilizzate pratiche di confronto con gli studenti e la tutor, unitamente alla check-list, costruita con l'intento di orientare lo sguardo nell'osservazione dei diversi alunni. Queste pratiche hanno attraversato

trasversalmente tutto l'intervento: nel momento di svolgimento dei questionari autovalutativi (si veda il paragrafo precedente) il dialogo instaurato con gli alunni in relazione alla loro percezione dell'apprendimento ha permesso l'emergere dell'intreccio degli sguardi valutativi. Inoltre, l'utilizzo delle check-list, compilate in parallelo dalla mentore e da me, è stato motivo di confronto in ottica di arricchimento della propria percezione. Questi momenti hanno permesso a me di orientare meglio lo sguardo e comprendere alcune dinamiche, facendo tesoro delle maggiori conoscenze della tutor in relazione agli alunni, e alla tutor di scoprire nuove sfumature date dalla mia visione più esterna ai meccanismi della classe.

L'uso della check-list ha indagato soprattutto due criteri. Il primo, "costruire istogrammi adatti alla situazione a partire dai dati raccolti in un'indagine", si è basato sull'osservazione del processo di costruzione dell'istogramma durante il compito autentico, tenendo in considerazione l'apporto del singolo all'interno del lavoro di gruppo. Il secondo, "partecipare alle attività proposte collaborando con i compagni", si è focalizzato sull'osservazione della collaborazione tra compagni durante l'esecuzione del compito autentico. Alla luce delle osservazioni effettuate, sintesi di quelle svolte dalla tutor e da me, visionabili nell'allegato 5, dopo essermi confrontata con la mentore ho deciso di ragionare su una possibile conversione dei dati volta a declinare una sintesi riconducibile ai livelli declinati in Rubrica e potenzialmente utilizzabile dalla mentore stessa. Questi punteggi sono stati poi catalogati nei quattro livelli, come emerge dai due grafici successivi:

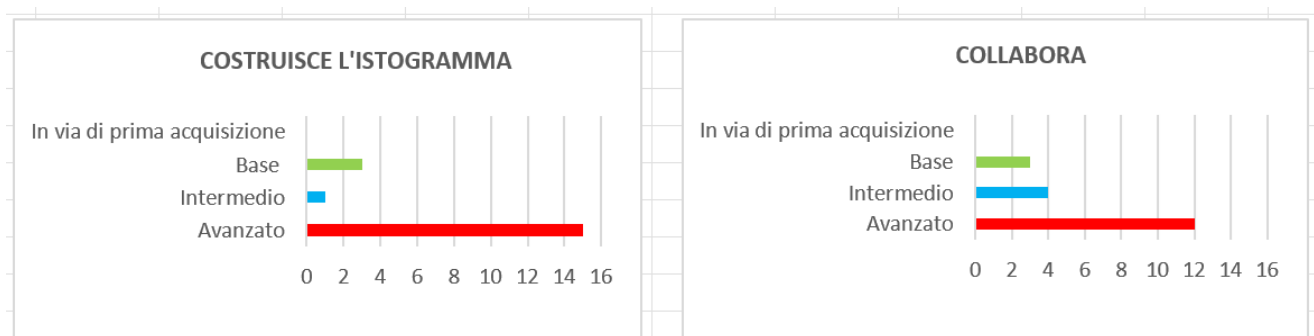


Tabella 5. I livelli nelle due dimensioni oggetto dell'ottica intersoggettiva: "costruisce gli istogrammi" e "collabora con i pari", emerse dall'osservazione e dal confronto svolto con la mentore.



Le valutazioni registrate sono perlopiù positive: la maggior parte degli alunni mostra di saper costruire l'istogramma; un gruppo sempre ben nutrito, ma meno rispetto all'obiettivo precedente, mostra un'ottima collaborazione tra i compagni. Spiccano alcuni alunni nei quali si rilevano alcune difficoltà a collaborare con i pari, capacità da sviluppare trasversalmente a tutto il percorso scolastico degli alunni, accompagnandoli nella loro crescita e aiutandoli a mediare con le proprie caratteristiche personali e le *soft skill* da sviluppare.

### 2.3.3 Valutazione oggettiva

Per valutare oggettivamente gli alunni sono stati proposti due momenti di verifica: il primo al termine delle lezioni sull'educazione alimentare, afferente al criterio "collocare gli alimenti nella piramide alimentare in base ai diversi principi nutritivi", il secondo invece al termine dell'intero intervento, focalizzato su due criteri simultaneamente, ovvero quello di "leggere, comprendere e analizzare i dati presenti in istogrammi" e quello di "costruire istogrammi adatti alla situazione a partire dai dati raccolti in un'indagine". Per un approfondimento relativo alla struttura delle due verifiche, si veda l'allegato 7.

Analizzando i tre ambiti, seguendo l'ordine, i livelli risultanti rispetto la verifica sulla parte dell'educazione alimentare si sono distribuiti come da grafico:

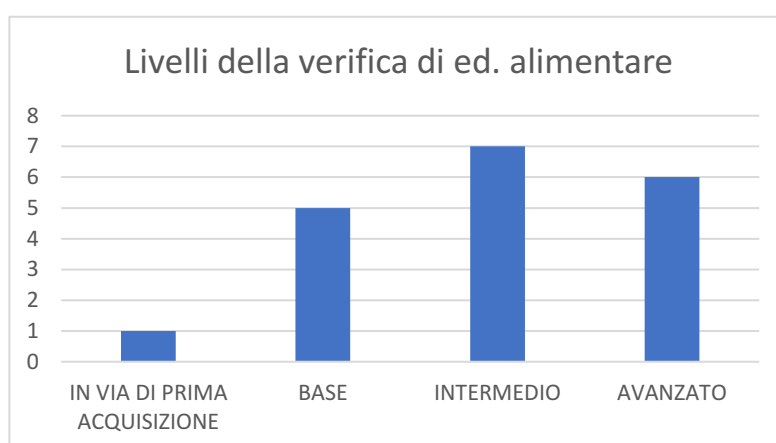


Tabella 6. Livelli relativi alla verifica sull'educazione alimentare.



Più di metà classe si colloca nella fascia Intermedio – Avanzato, mentre cinque alunni si stabilizzano sul livello Base, e uno In Via di Prima Acquisizione. Considerato che, per questi ultimi casi, si è trattato di allievi spesso assenti, risulta più comprensibile il livello raggiunto. Questa distribuzione può essere ritenuta valida rispetto al criterio analizzato, perché il punteggio della verifica ha dato maggior peso all'esercizio relativo alla scansione dei cibi all'interno della piramide alimentare.

La verifica sugli istogrammi, invece, è stata suddivisa in due parti: la prima relativa alla lettura e analisi di istogrammi, e la seconda relativa alla loro costruzione.

Gli alunni si sono così distribuiti:

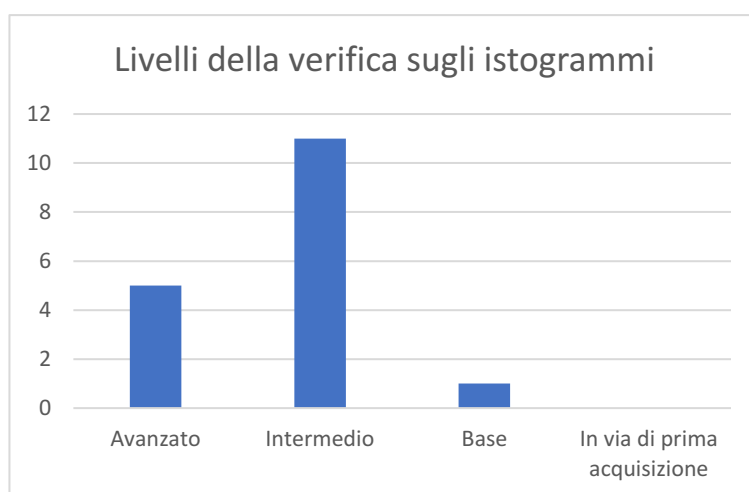


Tabella 7. Livelli relativi alla verifica sugli istogrammi.

La totalità degli alunni si è posizionata nella fascia del giudizio intermedio. Solo un alunno si è collocato nel livello base: è lo stesso studente che ha dimostrato, anche nel compito autentico, difficoltà e necessità di supporto. Il peso, per quanto concerne a livello di punteggio, tra l'esercizio di lettura e quello di costruzione degli istogrammi è stato paritetico; pertanto, i giudizi ottenuti rispecchiano l'andamento generale di entrambi i criteri di afferenza.

Concludendo, l'apprendimento relativo agli istogrammi si mostra generalmente positivo: un buon gruppo di alunni ha raggiunto il livello avanzato, mentre la totalità si mantiene all'interno dell'intermedio. Sicuramente questi due criteri della rubrica valutativa hanno trovato un numero maggiormente positivo di giudizi rispetto alla parte di educazione alimentare: i motivi che possono aver portato a questi risultati

possono essere diversi. In primo luogo, l'intervento si è focalizzato, fin dal principio, sugli istogrammi, sia come numero di lezioni che come quantità di esperienze proposte. Secondariamente, gli alunni hanno svolto un compito sfidante, a gruppi, in cui è stato loro richiesto di mettere in pratica le loro competenze, e questo compito ha sviluppato in loro maggiori abilità. Il tutto contribuisce a rafforzare l'idea che organizzare momenti di apprendimento significativi, sfidanti e cooperativi porta, statisticamente, a risultati didattici migliori (Wiggins & McTighe, 2004).

### 2.3.4 La valutazione finale

L'unione delle tre ottiche appena presentate consegna una valutazione che può essere considerata olistica e rappresentativa di ogni alunno: tiene conto di tutte le osservazioni svolte durante l'intervento, unitamente al percorso del singolo studente. Per avere uno sguardo d'insieme e toccare con mano la riuscita dell'intervento, segue una tabella che riassume le quattro dimensioni valutate e, per ognuna, indica gli alunni i cui profili sono riconducibili ai vari livelli (per un maggiore approfondimento, si veda l'allegato 8).

Dal momento che la maggior parte dei risultati si configura all'interno dell'avanzato-intermedio per tutte le dimensioni, si può ritenere che l'intervento sia andato a buon fine; si possono però osservare determinati criteri che presentano alcuni alunni più incerti (stabilizzati, in piccolo gruppo, nel livello Base), come l'ambito di lettura di istogrammi. Per tali situazioni si potrebbe prevedere un recupero che possa coinvolgere o meno l'intera classe, ma che in ogni caso vada a riprendere le basi di quegli argomenti che risultano più ostiche e quindi interiorizzate con minore sicurezza dagli studenti.

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello raggiunto		
Letture e analisi di istogrammi.	Leggere, comprendere e analizzare i dati presenti in istogrammi.	Comprende e analizza i dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma.	Avanzato	A	5
			Intermedio	I	8
			Base	B	6
			In via di prima acquisizione	IPA	0
Costruzione di istogrammi.	Costruire istogrammi adatti alla situazione a partire dai dati raccolti in un'indagine.	Costruisce un istogramma adatto a rappresentare i dati raccolti in un'indagine.	Avanzato	A	9
			Intermedio	I	8
			Base	B	1
			In via di prima acquisizione	IPA	1
I principi di una sana alimentazione.	Collocare gli alimenti nella piramide alimentare.	Sa collocare gli alimenti in una piramide alimentare in base ai diversi principi nutritivi.	Avanzato	A	8
			Intermedio	I	7
			Base	B	4
			In via di prima acquisizione	IPA	0
Partecipazione e collaborazione.	Partecipare alle attività proposte collaborando con i compagni.	Partecipa attivamente alle attività proposte, mostrando collaborazione con i propri compagni di classe.	Avanzato	A	5
			Intermedio	I	10
			Base	B	4
			In via di prima acquisizione	IPA	0

Tabella 8. Giudizi finali dell'intero intervento.

### 3. **BLU** – LA DIMENSIONE PROFESSIONALE

L'ultimo colore primario che mi rimane, qui sulla tavolozza che mi rappresenta, è il blu, un colore che porta ad ambiti spirituali e riflessivi; non può che essere associato al dominio della costruzione di senso della professione. Il docente, insomma, non è solo colui che agisce in aula e fuori dall'aula, ma anche una figura che si addentra in sé, che riflette e si pone quesiti etici sulle proprie azioni e sulle proprie scelte.

Sulla superficie della tavolozza che sono, questa dimensione è molto sviluppata; due sono le declinazioni che assume: da una parte la costruzione di senso che si realizza a partire da scelte metodologiche. Dall'altra parte, la riflessione e il confronto che si instaura con i colleghi e i docenti più esperti, che permette di assumere visioni differenti e ampliare il proprio orizzonte.

#### 3.1 *Indaco* – Le scelte metodologiche

Dietro a ogni metodologia c'è una scelta, a sua volta guidata dall'idea dell'insegnante che voglio essere. Questa scelta scaturisce da profonde riflessioni che avvengono dentro di me, nel vivere quotidiano di questa professione che sto imparando a svolgere, che spesso mi pone davanti a contraddizioni o dubbi, ma alla fine, grazie agli strumenti che ho appreso, mi permette di ritrovarmi. Ritrovarmi nella persona e nell'insegnante che voglio essere, capace di un "ascolto *rispondente*, che impegna il docente e lo studente nella quotidianità dei rapporti culturali che si instaurano" per poter "ritrovare il valore della relazione educativa umana, autentica". (Toffano & De Stefani, 2018, p.366)

Questo docente che scelgo e che voglio essere si realizza tramite la messa in atto di due focus: l'attenzione alla comunicazione svolta in classe e la realizzazione di una didattica inclusiva, che sia a misura di ogni alunno.

### 3.1.1 La comunicazione in classe

“Indagini... a merenda!” è stato non solo un intervento didattico, ma anche un percorso alla scoperta di un mio modo di gestire e realizzare la comunicazione in classe, con e tra gli alunni.

Ogni lezione mi ha restituito la consapevolezza di quanto importante sia imparare il tempo dei propri studenti per stare al loro passo, guardarli negli occhi e costruire un apprendimento significativo per loro.

Costruire insieme le conoscenze, portarli quindi a ragionare attraverso un approccio di tipo dialogico, è un metodo che richiede un sacrificio in termini di tempo sulla propria programmazione; scegliere di portare in classe queste metodologie ha significato anche dover eseguire dei tagli sulle lezioni programmate, preferendo interventi di tipo qualitativo piuttosto che quantitativo. È stata una scelta attuata nel pieno della mia consapevolezza: ho prediletto un apprendimento che potesse continuare al di là delle mura scolastiche, decantando in modo ragionato nel mondo interiore degli studenti. Citando Santi (1999, p.53), “pensare insieme favorisce sul piano individuale e collettivo l’apprendimento significativo e lo sviluppo di atteggiamenti critici e responsabili sia verso gli oggetti di conoscenza che verso se stessi come soggetti di conoscenza”.

Realizzare un dialogo costruttivo e ragionato con gli alunni ha permesso di valorizzare due elementi: il valore sociale del pensiero, perché attraverso il ragionamento condiviso si impara; la realizzazione di un buon clima di classe, sfruttando “la dimensione relazionale ed emotiva nei processi di insegnamento-apprendimento” (Zanetti, Renati, 2009, p.52).

Durante le lezioni ho spesso e ripetutamente lanciato domande stimolo, prevedendo momenti di ragionamento condiviso in cui, liberamente, gli studenti sono stati spronati a esprimere il proprio pensiero o la propria ipotesi. Non sempre e non tutti sono intervenuti ma, lezione dopo lezione, è diventato naturale anche per i più timidi cercare di interagire. Ho volontariamente evitato di far sentire in obbligo di intervento chi per timidezza preferiva non esporsi, ma ho adottato strategie alternative per portare un numero maggiore di alunni a partecipare alla costruzione della conoscenza

collettiva. Tra queste, la realizzazione di un dialogo libero mediante la routine giornaliera del “Come ti senti oggi?”, in cui ogni alunno ha avuto la possibilità di esprimersi e raccontarsi; inoltre, a fronte del lancio di una mia domanda-stimolo, ho spesso aspettato prima di dare la parola, per vedere alzarsi più mani, proponendo “l’accensione delle lampadine” e chiedendo di “far crescere una bella foresta di mani alzate”.

Non da meno è stato importante, per realizzare un clima di classe positivo e costruttivo, anche gestire il mio comportamento non verbale per lanciare conseguenti segnali agli studenti. Già la conformazione della classe mi ha portata muovermi di continuo durante le lezioni, in quanto la cattedra è addossata al muro e utilizzata più come piano di appoggio di materiali. Non sono mai stata seduta e ho tendenzialmente alternato i momenti di spiegazione, in piedi e davanti a tutti gli studenti, a momenti di lavoro sul quaderno, muovendomi tra i banchi. Ho spesso dato feedback agli alunni, sia con cenni del capo che guardando direttamente ciascuno negli occhi, per infondere in loro la consapevolezza di essere attivamente ascoltati. Nei momenti di richiamo all’ordine, invece, utilizzando una strategia di richiesta del silenzio in modalità non verbale, con un gesto della mano e attendendo l’autoregolazione da parte degli studenti (Caccioppola, 2017).

Lezione dopo lezione ho costruito un clima di classe in equilibrio tra i momenti formali, di costruzione delle conoscenze, e quelli informali, in cui il racconto di sé o il gioco e lo scherzo alleggerivano la tensione e rafforzavano il legame tra e con gli studenti, avvicinandomi sempre più all’idea di insegnante che voglio essere.

### 3.1.2 A misura di ogni alunno

Realizzare pienamente l’inclusione, rendendola una costante che attraversasse l’intera classe, è stata una sfida. Ognuno dei 20 alunni frequentanti la classe seconda ha mostrato delle necessità e delle caratteristiche differenti: ho cercato di finalizzare una buona parte della mia attenzione alle loro diversità, intendendole come occasioni di ricchezza.

Utilizzare come linea guida il Profilo dei Docenti Inclusivi (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012) ha convogliato la mia attenzione sul concetto che "valorizzare gli alunni e sostenerli" non significa renderli tutti uguali, ma apprezzare le loro differenze per renderle punti di forza. A partire da una lezione inizialmente standardizzata, la mia azione da insegnante inclusivo è stata quella di aprire quante più porte di personalizzazione possibili in base agli alunni presenti. Chi con il bisogno di parlare molto ed esprimersi, chi invece di ascoltare, chi lavora bene solo individualmente e chi trova beneficio e valore nel lavoro di gruppo. Mettere insieme questa molteplicità di voci mi ha permesso di progettare un intervento che rispondesse il più possibile alle diverse necessità che fanno parte della classe di cui mi sono occupata. Questo è stato realizzato innanzitutto mediante la proposta di metodologie e strumenti mai uguali che potessero parlare ai tipi di intelligenza in campo: a volte la lezione frontale, altre volte quella laboratoriale; a volte l'utilizzo di strumenti tecnologici, altre volte materiali analogici; e poi la lettura di storie, la didattica ludica, etc... Tutte modalità attraverso le quali ho cercato di proporre e riproporre gli insegnamenti per fare in modo che l'apprendimento si esplicasse in tutti. La stessa progettazione è proprio partita dagli interessi degli alunni, soppesando ciò che, secondo l'osservazione svolta in classe, funzionava e creava un riscontro attivo negli studenti. Questo lavoro è stato realizzato anche per un'alunna della classe, portatrice di una grave disabilità, per la quale è stato elaborato un programma individualizzato. Anche il mio stesso intervento è stato frutto del confronto e del dialogo svolto con l'insegnante di sostegno a lei assegnata, che insieme a me ha soppesato e valutato quali aspetti fossero più importanti del mio intervento, e quindi da proporle, nell'ottica di un' "individualizzazione che può essere definita come l'adattamento dell'insegnamento alle possibilità di adattamento cognitivo dell'alunno" (Baldacci, 2002, p.136), quindi alla sua portata ma, allo stesso tempo, anche sfidante. Concludendo, ogni lezione è stata sempre un po' diversa rispetto a quella che era stata progettata, e questo proprio per rispondere ai bisogni e alle caratteristiche degli studenti. Ho cercato di tenere a mente che "l'apertura ai cambiamenti, alle trasformazioni, alle variazioni è l'improvvisazione in una pedagogia jazz" (Santi, 2018,

p.98), e così mi sono messa in gioco. Da una parte una scaletta serrata e preparata nei minimi dettagli, dall'altra la voglia di ascoltare gli alunni per andare al loro ritmo: ho così cercato di accogliere l'imprevisto e l'inaspettato per renderli parte arricchente delle lezioni.

### 3.2 *Viola* – Il confronto riflessivo

Poter attuare delle scelte ragionate, mediate e sostenute dalla letteratura è stata l'espressione del diventare una professionista calata in un percorso non in solitaria ma sostenuto da un gruppo di confronto molto forte e funzionale.

L'esperienza di tirocinio diretto, infatti, vede in "Indagini... a merenda!" solo la punta dell'iceberg; è, in realtà, il punto di arrivo di un viaggio molto più lungo iniziato da almeno quattro anni, realizzato nella sua forma diretta e in quella indiretta.

#### 3.2.1 Il tirocinio indiretto

Dare un senso alle esperienze vissute, poterle progettare, programmare e valutare cogliendo il valore intrinseco a questi processi; il tutto rimanendo fedeli al proprio sé interiore, che costantemente dialoga con il modello di docente che per ambizione personale e per formazione ci si auspica. Questi sono gli aspetti nodali del tirocinio indiretto, un'esperienza parallela a quella svolta in classe, che ha contribuito in larga parte a darne senso. Prima fornendomi molti strumenti, facendomi conoscere e praticare in un contesto accademico e quindi anche protetto; poi, permettendomi di fare le mie riflessioni, confrontandomi con il gruppo di pari, ovvero gli altri insegnanti in formazione come me. Tutti questi processi sono stati coordinati e stimolati dalle tutor universitarie, che hanno saputo cogliere le diverse individualità per valorizzarle, e allo stesso tempo ampliandone gli orizzonti per permettere la crescita del proprio pensiero critico.

Uno degli aspetti più apprezzabili di quest'esperienza è stata sicuramente la sua forma: riproporre un contesto di studio e confronto simile a quello del lavoro dell'insegnante,

ovvero il lavoro svolto in team, è stato funzionale anche per accompagnarmi ad affrontare in maniera più consapevole il tipo di professione che mi aspetta. Il gruppo di tirocinio indiretto mi ha permesso, in poche parole, di costruirmi nel tempo un arsenale di strumenti e strategie che saranno sempre a mia disposizione nel mio futuro professionale, ampliando e allargando la mia visione individuale tramite un confronto sempre più approfondito e sempre più costruttivo con il gruppo di pari e con le tutor.

### 3.2.2 I miei paradigmi

Uno degli strumenti che proprio il tirocinio indiretto mi ha fornito è riflettere sul mio essere-insegnante prendendo come prospettiva di osservazione quella di alcuni paradigmi proposti da Paquay (2006). Attraverso di loro mi sono guardata con occhi diversi, mi sono messa in discussione e mi sono poi ridefinita.

Prima di “Indagini... a merenda!” mi ero riconosciuta solo ed esclusivamente nel ruolo di docente “esperto-artigiano”, ovvero colui che acquisisce sul campo schemi d’azione contestualizzati, costruisce lezioni creative, sperimentando metodi innovativi. Ho ritrovato in me, durante questo percorso, queste caratteristiche; eppure, il mio essere docente non si è fermato qui.

In primo piano si è fatto strada il paradigma di docente “persona” ovvero quel tipo di docente che opera un continuo sviluppo di sé: mi auguro che il percorso di tirocinio che in questa relazione ho cercato di tratteggiare in modo molto accurato, ne sia la giusta dimostrazione.

A cascata, sono poi arrivati tutti gli altri paradigmi: mi sono riscoperta anche nell’“attore sociale”, capace di diventare parte di un contesto in cui assumere un ruolo, stringendo rapporti e modificando l’esistente; nondimeno ho dovuto riconoscere in me anche i ruoli di “docente istruito” e di “tecnico”, perché il percorso che ho progettato è partito proprio dalle conoscenze acquisite in ambito universitario ma, allo stesso tempo, mi ha permesso di apprendere specifiche competenze tecniche facendo pratica con gli strumenti utilizzati in classe. A questo si è poi collegato anche il paradigma di “esperto riflessivo” perché grazie a questo “sapere esperienziale” che ho



costruito lezione dopo lezione, sono riuscita a comunicare i fatti e la validità del percorso svolto.

Insomma, in questo percorso sono partita come esperta-artigiano e sono arrivata ad essere persona, attore sociale, docente istruita, tecnica ed esperta riflessiva. Ciò che ho imparato è proprio che il ruolo del docente ingloba in sé tanti più piccoli ruoli diversi, per ognuno dei quali bisogna diventare, nella misura più conforme a sé, degli esperti.

Questa non è quindi che la rappresentazione della tavolozza che ormai sono diventata: colore primario dopo colore primario, ho scoperto i diversi colori secondari e le sfumature a loro connessi. E se tutto questo fa parte di me e continuerà a farne parte, sarà una mia sfida personale quella di trovarne la giusta declinazione e costruire così il mio personale modo di “essere-docente”.

## **LA MIA SFUMATURA – CONCLUSIONE**

Permettermi di apprendere e continuare a emozionarmi, in questo percorso, è stata la chiave per capire che tipo di insegnante voglio essere.

Oggi mi guardo allo specchio e vedo una tavolozza di colori completa e aggiornata, ricca di tonalità diverse, a loro volta frutto del rimescolamento di colori primari e secondari. Tutto si intreccia e, allo stesso tempo, trova il suo posto: gli insegnamenti universitari si realizzano nei laboratori e compenetrano poi nel tirocinio, nei termini sia di crescita personale che esperienziale.

Questa esperienza, che parla di me negli approcci, nelle modalità di indagine e di proposizione, nelle scelte e nelle riflessioni, mi ha fornito degli strumenti essenziali per muovermi in maniera funzionale con i bambini, con le famiglie e con i colleghi che incontrerò ma, soprattutto, per realizzarmi come professionista e trovare la mia sfumatura personale in questa ampia tavolozza di colori che sto costruendo giorno dopo giorno.

Iniziando il percorso di “Indagini... a merenda!” ho svolto un’autovalutazione relativa ai diversi ambiti di afferenza di questo corso di Laurea. Al suo termine mi sono ri-autovalutata: rimando all’allegato numero 9 per osservare il cambiamento avvenuto all’interno di me, nel procedere di questo percorso.

Oggi mi sento davvero cresciuta, in tutte le dimensioni. Ho scoperto di sapermi muovere in maniera attenta e nel rispetto del contesto, e di riuscire a progettare, condurre e valutare interventi validi e motivanti. Mi avverto sempre un po’ impacciata nel dovermi relazionare con persone esterne, che non fanno parte della mia quotidianità, un aspetto sicuramente migliorabile, ma che non blocca il mio agire da docente. Questi timori hanno più a che fare con le mie caratteristiche personali, ma ho dimostrato a me stessa che mettendomi in gioco ed entrando nel pieno della pratica riesco poi a sentirmi più sicura e a trovare il mio modo giusto, la mia sfumatura, con cui muovermi.

Sono soddisfatta della traccia che, di questo percorso, ho lasciato: mi auguro che questa relazione sia una cartina tornasole realistica e chiara dell’esperienza svolta nella pratica.

Oggi mi percepisco come un'insegnante che ha molto da imparare e che sta imparando tanto. Vorrei ambire a diventare una maestra che riesca a dialogare sempre con i suoi alunni, fondatrice di ambienti inclusivi, per mettere al centro le necessità del singolo senza mai dimenticare l'ottica e il valore del gruppo.

E, dopo aver raccolto così tanti colori sulla tavolozza che sono, ho iniziato anche a scoprire una sfumatura che mi rappresenta. Il giallo potrà declinarsi in tanti altri colori, sovrapponendosi e legandosi ad altre tonalità come il verde e il blu; ma quel tipo di giallo che mi contraddistingue, quel tipo di blu che è parte di me, quella sfumatura particolare che oggi sto ricamando su me stessa, quella è solo e soltanto mia. Più verso un giallo-pastello o più verso un giallo-vivido, ciò che conta è che il mio essere insegnante corrisponda con le mie ambizioni e con il modo di sentirmi nella scuola che più rappresenta il mio mondo interiore.

E se già un percorso comunque breve, per quanto intenso, se comparato con gli anni di lavoro che mi aspettano, mi ha fatto scoprire la sfumatura di insegnante che oggi sento di voler essere... Ora comprendo che arriverà il momento in cui questa non mi basterà più. E allora ne scoprirò di nuove, continuerò a cercare, a cercarmi, a scoprire nuovi aspetti di me e nuove sfumature grazie ai bambini e alle persone che incontrerò.

Stringo tra le mani la tavolozza che sono diventata e mi sento pronta a percorrere la strada-maestra che mi attende.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **LIBRI**

- Bailot, M. & Letardi, S. & Osti, S. & Vannucchi, F. (2022). *Statistica! Dire, fare, capire. Laboratori per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Milano: UTET Università.
- Bonaiuti, G. & Calvani, A. & Menichetti, L. & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Bonotto, C. (2007). *Quotidianizzare la matematica*. Lecce: Pensa multimedia.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. New York: MacGrown-Hill.
- Felisatti, E. (2013). L'insegnante, un professionista in ricerca. In Felisatti, E., & Azzucco, C. *Insegnanti in ricerca, competenze, modelli e strumenti* (pp. 44-59). Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion V., Acquario D. & Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
- Mazzoli, S. (2014). Promuovere l'educazione alimentare per progettare il futuro. In Lambiase, M. & Bisagni, M. *Mangiare a scuola. Riflessioni e proposte sui percorsi di educazione alimentare nella scuola italiana*. (pp. 71-84). Fidenza: Mattioli 1885.
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Moro, F., Cisotto, L. (2007). *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*, Lecce: Pensa MultiMedia

- Paquay L., Wagner M.C., Competenze professionali privilegiate negli stage e in videoformazione. In Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare, invito al viaggio*. Roma: Anicia
- Santi, M. (1999). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Firenze: La nuova Italia.
- Santovito, G. (2015). *Insegnare la biologia ai bambini. Dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo d'istruzione*. Roma: Carocci
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Padova: UPSEL Domeneghini.
- Toffano Martini, E. & De Stefani, P. (2018). <<Ho fiducia in loro>>. *Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*. Roma: Carocci.
- Vigotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

#### **RIVISTE E PERIODICI**

- Bonotto, C. (2017). Sui processi di modellizzazione e di problem posing nell'insegnamento/apprendimento della Matematica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9 (14), pp: 28-45.
- Caccioppola, F. (2017). Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non verbale dell'insegnante in classe. *Formazione & Insegnamento*, 15. pp: 163-172.

- Zanetti, M. A. & Renati, R. (2009). Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento. *Psicologia e scuola*. pp: 50-57.
- Zorzi, E., & Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative [Special Issue]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. pp: 91-100.

### **INEDITI**

- Torri, A. (2017). *Probabilità e statistica nella scuola primaria: un percorso didattico*. Unpublished thesis.

### **NORMATIVA**

- Ordinanza 172/2020. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.
- Legge 92/2019. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Legge 107/2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Linee guida per l'educazione alimentare*.
- Decreto Ministeriale 254/2012. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Direttiva Ministeriale del 27/12/2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Decreto Ministeriale 249/2010. *Obiettivi Formativi Qualificanti del Corso di Laurea*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 275/1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.

## **SITOGRAFIA**

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Retrieved June 12, 2013, from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf)
- Comitato Scientifico di Società Italiana di Pediatria. *Piramide alimentare transculturale*. (n.d.) Retrieved May, 19, 2023 from <https://sip.it/2017/10/30/piramide-alimentare-1/>
- Crea (Centro di Ricerca Alimenti e Nutrizione), (2019). *Linee guida per una sana alimentazione. Revisione 2018*. Retrieved March 9, 2023, from: [https://www.unica.it/static/resources/cms/documents/LINEEGUIDA2018CREA\\_1.pdf](https://www.unica.it/static/resources/cms/documents/LINEEGUIDA2018CREA_1.pdf)

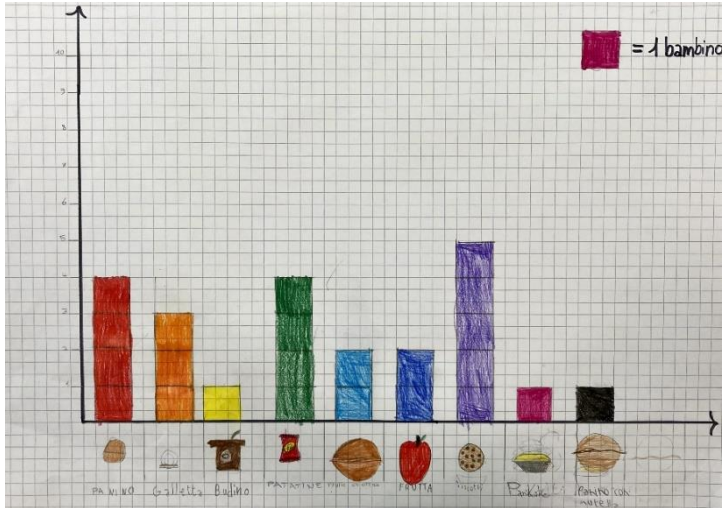
## **DOCUMENTI SCOLASTICI**

- IC Rossano V.To "Gianni Rodari". *Piano Triennale Offerta Formativa (2022-2025)*. Unpublished manuscript, from <https://rodari-rossano.edu.it/wp-content/uploads/2022/01/PTOF-22-25-approvato.pdf>
- IC Rossano V.To "Gianni Rodari". *Regolamento d'Istituto*. Unpublished manuscript, from [http://rodari-rossano.edu.it/wp-content/uploads/2018/09/regolamento\\_distituto.pdf](http://rodari-rossano.edu.it/wp-content/uploads/2018/09/regolamento_distituto.pdf)
- IC Rossano V.To "Gianni Rodari". *Regolamento d'Istituto*. Unpublished manuscript, from [http://rodari-rossano.edu.it/wp-content/uploads/2017/01/all3\\_regolamento\\_mottinello.pdf](http://rodari-rossano.edu.it/wp-content/uploads/2017/01/all3_regolamento_mottinello.pdf)
- IC Rossano V.To "Gianni Rodari". *Curricoli Scuola Primaria*. Unpublished manuscript, from <https://rodari-rossano.edu.it/wp-content/uploads/2021/01/Curricoli-scuola-primaria.pdf>
- IC Rossano V.To "Gianni Rodari". *Curricolo generale di educazione civica per il primo ciclo di istruzione*. Unpublished manuscript from <https://rodari-rossano.edu.it/wp-content/uploads/2021/11/ROSSANO-CURRICOLO-Ed.-CIVICA-.pdf>

## ALLEGATI

1. Fotografie dei cartelloni del lavoro di gruppo: gli istogrammi rappresentano la merenda preferita di ogni classe e, nell'ultimo, quella di tutta la scuola.

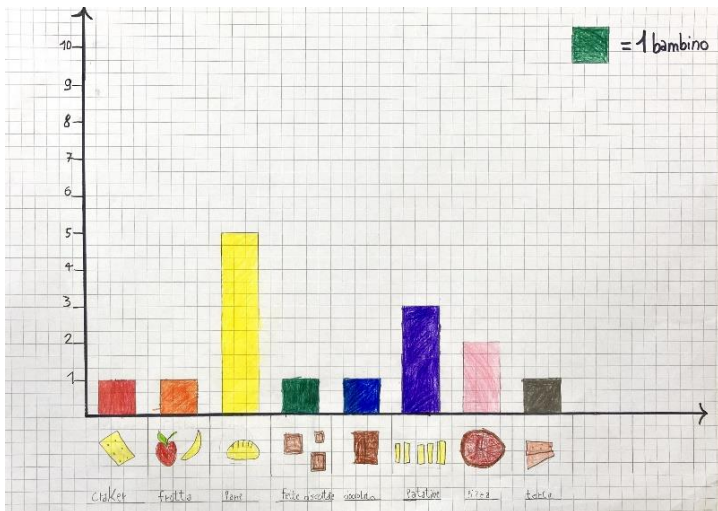
### CLASSE PRIMA



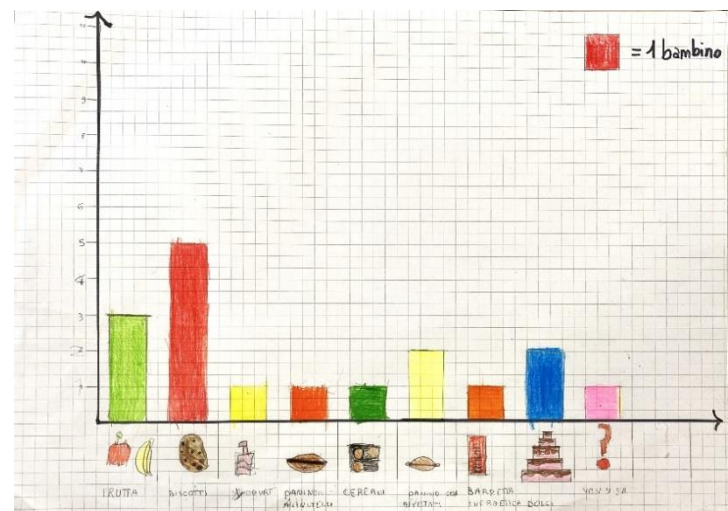
### CLASSE SECONDA



### CLASSE TERZA

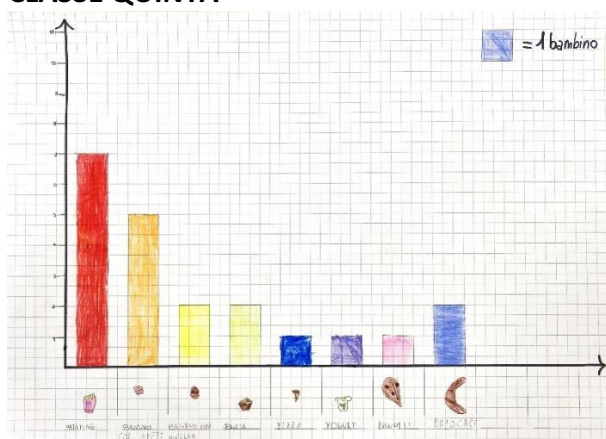


### CLASSE QUARTA





## CLASSE QUINTA



## TUTTA LA SCUOLA



## 2. Video: La merenda preferita della scuola di Mottinello!

Visionabile al link: [https://www.canva.com/design/DAFdZM8N9hM/\\_q3uNU\\_yqKNxY-UOrsx\\_GQ/watch?utm\\_content=DAFdZM8N9hM&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFdZM8N9hM/_q3uNU_yqKNxY-UOrsx_GQ/watch?utm_content=DAFdZM8N9hM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)



### 3. Format di macro-progettazione.

#### INDAGINI A MERENDA

#### PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

##### Competenza chiave

La competenza matematica

##### Discipline di riferimento

Disciplina prevalente: matematica.

Altre discipline presenti nel progetto: scienze ed educazione civica.

L'utilizzo delle ore in queste discipline sarà in ottica di arricchimento e completamento del lavoro svolto nella disciplina portante, unitamente a una prospettiva di interdisciplinarietà degli insegnamenti.

##### Traguardi per lo sviluppo della competenza

Matematica (prevalente): Ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici). Ricava informazioni anche da dati rappresentati in tabelle e grafici.

Scienze: Ha consapevolezza [...] dello sviluppo del proprio corpo [...] e ha cura della sua salute.

##### Obiettivi di apprendimento

Matematica (prevalente): Leggere e rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi e tabelle.

Scienze: Individuare e collocare gli alimenti all'interno di una piramide alimentare.\*

Ed. Civica: mostra cura di sé e della propria salute e sicurezza.

\*l'obiettivo è stato ampliato e rielaborato a partire dall'obiettivo "avere cura della propria salute anche dal punto di vista alimentare e motorio", presente all'interno delle Indicazioni Nazionali, in quanto troppo generico e ampio per questo progetto; su questo obiettivo si intenderà comunque lavorare e promuovendo, in ottica trasversale e interdisciplinare, un approccio di cura della salute dal punto di vista alimentare.

##### Bisogni formativi e di apprendimento

- La classe ha già avuto un primo approccio con l'analisi dei dati e col concetto di istogramma nell'anno scolastico precedente, apprendimento che tutti gli alunni ricordano in maniera positiva. Per potersi ora sperimentare in esperienze di apprendimento più complesse, alla luce anche delle conoscenze e competenze apprese nell'ultimo anno scolastico, è importante riprendere i concetti, così che possano essere rielaborati e sviluppati in sfide più complesse e adeguate all'età e alla preparazione degli alunni. Questo permetterà agli alunni di ampliare il proprio bagaglio personale di competenze e conoscenze, sedimentando in loro le basi del metodo d'indagine e il relativo uso di strumenti come l'istogramma.
- La classe mostra uno spiccato interesse riguardo al mondo degli alimenti, domandando come siano fatti, cosa sia sano o meno mangiare.
- In classe emerge un gruppo di alunni che non ha controllo sugli alimenti dolci; per accompagnarli a crescere in maniera critica e consapevole, risulta importante sensibilizzarli rispetto ai principi cardine di una sana alimentazione.

## Situazione di partenza

### Prima situazione di partenza (lancio dell'argomento di sfondo, l'alimentazione):

Durante una lezione particolarmente complessa e sfidante a cui ho partecipato durante le ore di osservazione, la tutor ha proposto agli alunni una caramella come "ricarica di energia", così da spronarli e motivarli a mantenere alta l'attenzione.

Durante la prima lezione, dopo la lettura di una storia ad apertura del tema, verrà quindi aperto un dibattito con i bambini: "perché la maestra, quella volta in cui avete svolto quella lezione difficile, vi ha proposto proprio una caramella? Perché non vi ha proposto dei broccoli? Oppure una bistecca? Tutti i cibi sono uguali?"

Successivamente, la discussione può articolarsi riflettendo sulla sana alimentazione: "perché la maestra vi ha fatto scegliere una sola caramella e non due, o dieci? Se ora mangiaste dieci caramelle... certo, sareste felici... ma poi come potreste sentirvi?"

### Seconda situazione di partenza (lancio dell'indagine sistemica, in preparazione alla prova autentica):

Dopo aver svolto l'analisi in classe seconda, l'insegnante proporrà alcune domande guida: "Secondo voi se avessimo fatto questa indagine in classe prima, i risultati sarebbero stati gli stessi? Perché sì/perché no?"

"M. preferisce la frutta come merenda, invece V. preferisce le patatine. Abbiamo tutti gli stessi gusti? Come facciamo a capire i gusti degli altri?"

"Dopo aver fatto dei sondaggi, come possiamo fare per leggere le risposte tutte insieme? Che strumento potremmo utilizzare, che ci aiuti a vedere le risposte in un'unica volta?"

## Conoscenze e abilità

### Conoscenze

Gli istogrammi.

La composizione degli alimenti: la piramide alimentare.

Principi base di un'alimentazione sana.

### Abilità

Individuare strumenti utili per trovare informazioni.

Rappresentare relazioni e dati con istogrammi.

Organizzare la propria merenda settimanale tenendo conto dei principi base di un'alimentazione sana.

## Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Lettura e analisi di istogrammi.	Leggere, comprendere e analizzare i dati presenti in istogrammi.	Comprende e analizza i dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma.	L'alunno comprende e analizza tutti i dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma, in completa autonomia e in situazioni non note.	L'alunno comprende e analizza tutti i dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma.	L'alunno comprende e analizza alcuni dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma.	L'alunno comprende e analizza alcuni dati di un'indagine, con il supporto dell'insegnante, a partire dalla lettura di un istogramma.

Costruzione di istogrammi.	Costruire istogrammi adatti alla situazione a partire dai dati raccolti in un'indagine.	Costruisce un istogramma adatto a rappresentare i dati raccolti in un'indagine.	L'alunno costruisce un istogramma per rappresentare i dati raccolti in un'indagine in modo autonomo, in situazione note e non note.	L'alunno costruisce un istogramma per rappresentare i dati raccolti in un'indagine in modo autonomo, solo in situazioni note.	L'alunno costruisce un istogramma per rappresentare i dati raccolti in un'indagine, in modo parzialmente autonomo.	L'alunno costruisce un istogramma per rappresentare i dati raccolti in un'indagine, solo con il supporto dell'insegnante.
I principi di una sana alimentazione	Collocare gli alimenti nella piramide alimentare.	Sa collocare gli alimenti in una piramide alimentare in base ai diversi principi nutritivi.	L'alunno colloca gli alimenti in una piramide alimentare in modo corretto, autonomo e in situazioni note e non note.	L'alunno colloca gli alimenti in una piramide alimentare in modo corretto, autonomo e in situazioni note.	L'alunno colloca gli alimenti in una piramide alimentare in modo abbastanza corretto, richiedendo talvolta il supporto dell'insegnante e/o dei pari.	L'alunno colloca gli alimenti in una piramide alimentare solo con il supporto dell'insegnante e/o dei pari.
Partecipazione e collaborazione.	Partecipare alle attività proposte collaborando con i compagni.	Partecipa attivamente alle attività proposte, mostrando collaborazione con i propri compagni di classe.	L'alunno partecipa attivamente a tutte le attività proposte, cercando di dare il proprio contributo e mostrando sempre collaborazione con i propri compagni di classe.	L'alunno partecipa attivamente a tutte le attività proposte, mostrando sempre collaborazione con i propri compagni di classe.	L'alunno partecipa attivamente alla maggior parte delle attività proposte, mostrando spesso collaborazione con i propri compagni di classe.	L'alunno partecipa ad alcune attività proposte, se sollecitato dall'insegnante, talvolta mostrando collaborazione con i propri compagni di classe.

## SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

### Compito autentico

Nell'ultima parte dell'intervento didattico, dopo aver svolto un'indagine interna alla classe rispetto le abitudini alimentari sulla merenda mangiata a scuola, gli alunni verranno stimolati a voler scoprire le abitudini delle altre classi della scuola.

Gli alunni della classe seconda, quindi, diventeranno dei veri e propri investigatori: verrà costruito, insieme all'insegnante, un questionario da sottoporre alle diverse classi. Successivamente, gli alunni verranno suddivisi in quattro gruppi da circa cinque persone l'uno, ognuno assegnato a una classe del plesso. Con l'accordo di tutte le insegnanti dei diversi team, gli alunni presenteranno alla classe assegnata il progetto e proporranno il sondaggio.

Una volta raccolti i risultati, gli alunni nel piccolo gruppo proveranno ad analizzare i dati e a costruire un istogramma rappresentativo della situazione della classe assegnata. Con l'insegnante, infine, uniranno tutti i risultati e costruiranno anche l'istogramma della merenda preferita dell'intera scuola.

Al termine di questa attività, i risultati verranno riportati su dei cartelloni che verranno appesi, per un tempo definito, nell'atrio della scuola, così da organizzare una vera e propria mostra riguardante le abitudini alimentari dei bambini rispetto il pasto della merenda. Durante questa attività l'insegnante documenterà con foto e brevi video l'intero processo, per costruire un video, della durata massima di due minuti, in cui gli alunni presenteranno e spiegheranno il lavoro; questo video, condiviso internamente alla scuola, verrà proiettato nelle classi partecipanti al sondaggio, per restituire i risultati del lavoro di indagine svolto.

### Modalità di rilevazione degli apprendimenti

La rilevazione degli apprendimenti avverrà utilizzando i seguenti strumenti, suddivisi secondo la prospettiva trifocale di Pellerrey:

Istanza soggettiva	Istanza intersoggettiva	Istanza oggettiva
<p><b>Questionario di autopercezione:</b>                      Compilazione, a metà e a fine percorso, di un breve questionario che andrà a indagare l'apprendimento degli alunni, dal loro punto di vista. Sarà un questionario composto di poche brevi domande a cui i bambini risponderanno mettendo una X sulla faccina che meglio li rappresenta (scala likert con emoji).                      A fine percorso i due questionari si potranno confrontare per verificare l'andamento dell'autopercezione degli alunni.                      Durante il percorso stesso, invece, saranno strumenti utili per individuare eventuali alunni incerti e argomenti da riprendere.</p>	<p><b>Griglie di osservazione:</b>                      Verranno utilizzate delle check-list su griglie di osservazione; avranno l'obiettivo di monitorare il processo di apprendimento e la partecipazione alle lezioni. La loro costruzione terrà conto degli indicatori della rubrica valutativa (valutazione di processo, in itinere). In particolare, verranno utilizzate durante il lavoro di gruppo (prova autentica) per monitorare la collaborazione con i compagni, la capacità di costruzione di un istogramma e la proposta di scansione settimanale della merenda (mettendo in pratica i principi appresi di un'alimentazione sana, riportati nel merendometro e nella piramide alimentare). Queste griglie di osservazione verranno anche compilate dalla tutor, così da avere una prospettiva intersoggettiva più completa.</p>	<p><b>Prove di verifica:</b>                      Durante l'intervento verranno organizzate due prove di verifica di tipo oggettivo, per misurare l'apprendimento degli alunni in merito alla disciplina di matematica (lettura, analisi e costruzione di istogrammi) e di scienze (principi di una sana alimentazione e compilazione di una piramide alimentare).                      Il compito autentico stesso fungerà da prova oggettiva: verrà valutato tenendo conto della sua scansione nelle diverse fasi portanti, per ognuna delle quali verrà monitorato, con griglie di osservazione e annotazioni, il lavoro svolto a gruppi. Si tratterà sicuramente di un'osservazione meno individuale ma che restituirà il raggiungimento dell'apprendimento in una situazione sfidante e realistica; pertanto, il feedback ottenuto sarà autentico e oggettivamente provante della competenza acquisita dagli alunni.</p>

### TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Tempi	Ambienti di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
2 lezioni da 2 ore e 15 min l'una.	Aula scolastica. Aula di informatica.	La composizione dei cibi e i loro principi nutritivi. La piramide alimentare. Lettura e analisi di semplici istogrammi.	<p><b>Format:</b>                      Lezione con scambio e dibattito.                      Laboratorio.</p> <p><b>Tecniche:</b>                      Narrazione di storie;                      Spiegazione;                      Brainstorming;                      Ludiche (gioco strutturato) e cooperative (giochi cooperativi).</p>	<p>Albo illustrato "Mai e poi mai mangerò i pomodori".</p> <p>Uso del pc: Google Moduli, Wordwall.</p> <p>Uso della Lim: Smart Notebook.</p> <p>Quaderno di scienze e di matematica; schede didattiche.</p> <p>Fogli plastificati e materiale plastificato</p>	<p><b>Lezione 1:</b> lettura dell'albo illustrato "Mai e poi mai mangerò i pomodori". Riflessione guidata sulla storia per introdurre l'argomento. Ricostruzione dei gruppi alimentari sulla Lim; gli alunni riportano il lavoro su schede didattiche.                      Indagine sulle abitudini alimentari degli alunni, somministrata tramite Google Moduli, in aula informatica. Segue lettura e analisi orale dei risultati, tradotti dal programma in istogrammi. Si prosegue con giochi ludo-didattici su Wordwall a tema alimentazione.</p> <p><b>Lezione 2:</b> Presentazione della piramide alimentare mediante didattica per scoperta: la piramide, proiettata su Lim, sarà vuota e gli alunni, con il supporto dell'insegnante, dovranno ipotizzare come compilarla. Riflessione sulla struttura della piramide e relativo significato. Il lavoro viene riportato sul quaderno.                      Suddivisione in piccoli gruppi per un momento laboratoriale: ogni</p>

			<b>Strategie:</b> Narrative; Dialogiche; Apprendimento attivo; Apprendimento di gruppo e cooperativo.	stacca-attacca.	gruppo dovrà compilare e costruire la propria piramide alimentare utilizzando materiale stacca-attacca.
3 lezioni da 2 ore e 15 min l'una.	Aula scolastica. Aula di informatica.	Le regole di una sana alimentazione: il merendometro. Lettura e analisi di istogrammi. Costruzione di istogrammi.	<b>Format:</b> Lezione con scambio e dibattito; Laboratorio.  <b>Tecniche:</b> Spiegazione; Narrazione di storie. Brainstorming; Ludiche (giochi strutturati ludo-didattici); Problem solving.  <b>Strategie:</b> Narrativa; Dialogica; Apprendimento attivo; Apprendimento cooperativo; Apprendimento per scoperta guidata.	Video animato: "Ebby, il draghetto golosone".  Uso della Lim: Smart Notebook.  Schede operative.  Piattaforme al pc: Google Moduli e Wordwall.  Quaderno di matematica e di scienze.  Fogli colorati e sacchetto.	<b>Lezione 3:</b> visione del video "Ebby, il draghetto golosone" e riflessione guidata con ripresa dei concetti della lezione precedente. Brainstorming di idee sulle regole di un'alimentazione sana; segue la costruzione del proprio merendometro su schede operative, mediante l'utilizzo della metafora del semaforo, tramite la quale verranno visivamente individuate le abitudini da coltivare e quelle da ridurre. Ripasso e rinforzo dei nuovi concetti tramite giochi ludo-didattici al computer, in aula informatica. Proposta di un secondo questionario, simile al primo, per verificare eventuali modifiche dell'atteggiamento degli alunni rispetto alle abitudini alimentari.  <b>Lezione 4:</b> Confronto tra i due istogrammi risultanti dai due questionari svolti in aula informatica (nella prima e nella terza lezione). Lavoro sul quaderno: copiatura degli istogrammi e risposta a domande guida.  <b>Lezione 5:</b> Breve verifica sui principi di un'alimentazione sana e sulla piramide alimentare. Segue un'indagine interna alla classe: -qual è la merenda più "famosa" della classe seconda?- Le risposte dei bambini verranno trascritte anonimamente su dei piccoli fogli e riunite in un sacchetto. Insegnante e alunni vagliano insieme i dati raccolti, per poi riportarli in una tabella e in un istogramma. Riflessione su quale strumento sia più funzionale. Gli alunni riportano il lavoro sul quaderno. Riflessione orale su cosa sia meglio mangiare più spesso come merenda rispetto a cosa sia meglio ridurre.
4 lezioni da 2 ore e 15 min l'una.	Aula scolastica.	Conduzione di un'indagine. Raccolta e analisi dei dati. Costruzione di istogrammi.	<b>Format:</b> Laboratorio. Lezione con scambio e dibattito.  <b>Tecniche:</b> Problem solving; Progetto.  <b>Strategie:</b> Dialogiche; Apprendimento attivo; Apprendimento di gruppo	Uso della Lim: Smart Notebook.  Fogli, cartoncini, astuccio personale, cartelloni.  Schede operative.  Quaderno di matematica.  Utilizzo del cellulare per documentare con foto e brevi video.	<b>Lezione 6:</b> Tramite riflessione guidata, si raggiunge la proposta di scoprire quale sia la merenda più "famosa" della scuola. Organizzazione del lavoro tramite dialogo e riflessione con i bambini; suddivisione in piccoli gruppi; costruzione del breve questionario. A turno l'insegnante accompagna ogni gruppo a presentare e sottoporre il questionario alla classe assegnata; gli alunni rimasti in classe svolgono, in gruppo, esercizi di analisi e costruzione di istogrammi. Correzione degli esercizi. Predisposizione del lavoro da svolgere nella prossima lezione: lettura delle risposte, analisi dei dati, costruzione di un istogramma.  <b>Lezione 7:</b> Esercizio di analisi di un istogramma, raggruppato per due, da svolgere insieme. Riflessione sulle diverse possibilità di rappresentare gli istogrammi (per due, per cinque).

			e cooperativo; Tutoring.		<p>Suddivisione in gruppi e ripresa del lavoro di analisi e costruzione dell'istogramma. L'insegnante si muove tra i gruppi con ruolo di supporto.</p> <p><b>Lezione 8:</b> Proseguo del lavoro a gruppi. A mano a mano che i gruppi terminano, l'insegnante fornisce un cartellone già prefigurato con lo schema, in cui riportare il proprio lavoro. Restituzione ai compagni: ogni gruppo presenta il proprio cartellone. La classe insieme all'insegnante unifica sulla Lim i diversi risultati per scoprire la merenda più "famosa" di tutta la scuola, scegliendo con gli alunni come raggruppare i dati (per due, per cinque, etc).</p> <p><b>Lezione 9:</b> Verifica finale sull'analisi e costruzione di istogrammi. Visione del video prodotto dall'insegnante con foto e video raccolti durante le lezioni laboratoriali. Invio del video alle altre classi tramite una mail scritta insieme, con invito a visionare la mostra in atrio (i cartelloni verranno lì successivamente appesi).</p>
--	--	--	-----------------------------	--	---

#### 4. Estratti dei questionari sulle abitudini alimentari degli alunni.

Cosa preferisci mangiare a pranzo o cena?

- Pastasciutta
- Risotto
- Zuppa o minestra
- Carne con verdura o patate
- Pesce con verdura o patate
- Altro: \_\_\_\_\_

Quanto spesso mangi la verdura?

- Tutti i giorni
- Quasi tutti i giorni
- La mangio raramente
- Non la mangio mai

Ieri, a cena, hai mangiato della verdura?

- Sì
- No

Qual è il tuo cibo preferito?

La tua risposta \_\_\_\_\_

Quale cibo non sopporti?

La tua risposta \_\_\_\_\_

Hai fatto colazione questa mattina?

- Sì
- No

Fai colazione tutti i giorni?

- Sì, faccio sempre colazione!
- A volte sì, a volte no
- Non faccio mai colazione!

Con che cosa fai colazione di solito?

La tua risposta \_\_\_\_\_

Ieri, a cena, hai mangiato della verdura?

- Sì
- No

Dopo le scoperte che abbiamo fatto, proverai a mangiare di più frutta e verdura?

- Sì, proverò a mangiarle tutti i giorni!
- Quasi tutti i giorni
- Le mangerò raramente
- Non le mangerò mai

#### 5. Valutazione degli apprendimenti relativamente al compito autentico (estratto dal post n.12 del portfolio).

La valutazione del percorso svolto nella fase di afferenza al compito autentico è avvenuta seguendo la rubrica valutativa costruita a inizio intervento:



Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Letture e organizzazione dei dati raccolti in un'indagine statistica.	Leggere e organizzare i dati raccolti in un'indagine statistica.	Legge e organizza in modo ordinato e funzionale i dati raccolti in un'indagine statistica.	L'alunno legge e organizza i dati raccolti in un'indagine statistica in modo ordinato e funzionale, in completa autonomia.	L'alunno legge e organizza i dati raccolti in un'indagine statistica in modo generalmente ordinato e funzionale.	L'alunno legge e organizza i dati raccolti in un'indagine statistica in modo abbastanza ordinato e funzionale, talvolta richiedendo l'aiuto dei compagni o dell'insegnante.	L'alunno legge e organizza i dati di un'indagine statistica in modo complessivamente ordinato e funzionale, con il supporto continuo dell'insegnante e dei compagni.
Costruzione di un istogramma funzionale alla propria indagine.	Costruire un istogramma funzionale alla propria indagine.	Costruisce un istogramma funzionale e rappresentativo dei dati raccolti nella propria indagine.	L'alunno costruisce un istogramma funzionale e rappresentativo dei dati raccolti nella propria indagine in modo autonomo.	L'alunno costruisce un istogramma generalmente funzionale e rappresentativo dei dati raccolti nella propria indagine.	L'alunno costruisce un istogramma abbastanza funzionale e rappresentativo dei dati raccolti nella propria indagine, talvolta richiedendo l'aiuto dei compagni o dell'insegnante.	L'alunno costruisce un istogramma nel complesso funzionale e rappresentativo dei dati raccolti nella propria indagine, con il supporto continuo dell'insegnante e dei compagni.
Esposizione delle caratteristiche principali della propria indagine.	Esporre le caratteristiche principali del proprio lavoro di indagine.	Esponde le caratteristiche principali del proprio lavoro di indagine, leggendo e individuando i dati all'interno dell'istogramma.	L'alunno espone le caratteristiche principali del proprio lavoro di indagine, leggendo e individuando i dati all'interno dell'istogramma in modo autonomo.	L'alunno espone le caratteristiche principali del proprio lavoro di indagine in modo generalmente corretto, leggendo e individuando i dati all'interno dell'istogramma.	L'alunno espone le caratteristiche principali del proprio lavoro di indagine in modo abbastanza corretto, leggendo e individuando i dati all'interno dell'istogramma, talvolta richiedendo l'aiuto dei compagni o dell'insegnante.	L'alunno espone le caratteristiche principali del proprio lavoro di indagine complessivamente in modo corretto, leggendo e individuando i dati all'interno dell'istogramma, con il supporto continuo dell'insegnante e dei compagni.
Collaborazione con i compagni del proprio gruppo.	Collaborare con i compagni del proprio gruppo.	Collabora con i compagni del proprio gruppo, rispettando i turni di parola e svolgendo la propria parte.	L'alunno collabora sempre con i compagni del proprio gruppo, rispettando i turni di parola, svolgendo la propria parte e apportando attivamente il proprio contributo.	Collabora con i compagni del proprio gruppo, generalmente rispettando i turni di parola e svolgendo la propria parte.	Collabora spesso con i compagni del proprio gruppo, rispettando abbastanza i turni di parola e svolgendo la propria parte.	Collabora se motivato con i compagni del proprio gruppo, rispettando nel complesso i turni di parola e svolgendo la sua parte con il supporto continuo dell'insegnante.

Mi sono quindi focalizzata su quattro aspetti principali: l'organizzazione dei dati raccolti, la costruzione dell'istogramma, l'esposizione del proprio lavoro e la collaborazione con i membri del proprio gruppo.

In particolare, la valutazione delle prime due dimensioni (organizzazione dei dati e costruzione dell'istogramma) si è svolta incrociando le evidenze raccolte (la brutta copia e il cartellone) e le osservazioni svolte durante il compito stesso. Queste osservazioni sono state frutto sia della mia osservazione che della tutor: durante lo svolgimento del lavoro a gruppi le ho chiesto di poter osservare e compilare la check-list da me costruita, così da poter avere un controllo finale di quanto da me segnato.

Le ultime due dimensioni, ovvero l'esposizione e la collaborazione tra pari, invece, sono valutate tramite l'osservazione sistematica, sempre tramite check-list, dell'esposizione oppure del lavoro svolto con i membri del proprio gruppo.

Dopo aver raccolto tutti questi dati, ho sistematizzato le osservazioni fatte con dei punteggi mirati in una griglia valutativa, per ottenere un giudizio indicativo che fosse funzionale e utile alla valutazione nella rubrica finale.

[...]

Condivido le foto delle due check-list compilate (contenenti sia le osservazioni mie che quelle aggiunte dalla tutor):

Alunno	Legge e organizza in modo ordinato e funzionale i dati raccolti in un'indagine statistica.	Costruisce un istogramma funzionale e rappresentativo dei dati raccolti nella propria indagine.	Esponde le caratteristiche principali del proprio lavoro di indagine, leggendo e individuando i dati all'interno dell'istogramma.	Collabora con i compagni del proprio gruppo, rispettando i turni di parola e svolgendo la propria parte.
E	SI	SI	SI	SI
F	2 volte	SI	SI	2 volte
A	SI	SI	SI	SI
V	SI	SI	SI	SI
P	SI	SI	SI	SI
C	SI	SI	SI	SI
E	SI	SI	2 volte	SI, ma dopo essere stato ripreso
S	SI	SI, supportato	2 volte	SI
A	SI	SI	SI	media tra i compagni SI
A	SI	SI	SI	ma sempre a sostegno delle SI di compagni
H	SI	SI	2 volte	SI
T	SI	SI	SI	SI
G	SI	SI	2 volte	SI
M	SI, aiutata	SI	2 volte (aiutata)	SI
M	SI	SI	SI	SI
B	2 volte	SI, supportato	SI	2 volte
D	2 volte	SI, supportato	SI	2 volte
A	SI	SI	SI	SI
A	SI	SI	SI	SI
E	SI	SI	SI	SI

Primo ciclo di lavoro

Alunno	Partecipa al lavoro di gruppo svolgendo la propria parte di lavoro, ogni tanto si esprime.	Collabora con i compagni	Rispetta i turni di parola, ascolta le proposte dei compagni.	Porta a termine il lavoro entro il tempo prestabilito.	Aiuta i compagni in difficoltà.	Chiede aiuto se si trova in difficoltà (a se/ai/ma).	Segue le regole di classe.
E							
T							
A							
V							
A							
E							
D							
G							
A							
R							
G							
Y							
C							
M							
M							
E							
D							
A							
A							
S							

Come si può osservare, la seconda check-list si focalizza nell'analizzare la quarta dimensione della rubrica, meglio esplicitata tramite le seguenti sottocategorie:

- la partecipazione attiva al lavoro di gruppo;
- sia la collaborazione con tutti i compagni;
- il rispetto dei turni di parola;
- la buona riuscita del compito entro il tempo prestabilito;
- l'aiuto ai compagni in difficoltà (se presenti);
- la richiesta di aiuto (se presente una situazione di difficoltà);
- il rispetto delle regole.

Ogni dimensione ha quindi trovato un proprio giudizio. Seguono la tabella e il grafico riassuntivo dei giudizi finali, suddivisi per indicatore.

[...]

Per completezza lascio anche una griglia valutativa che ho realizzato per avere una visione globale dell'andamento del compito autentico.

Ho ripreso le quattro dimensioni della rubrica e, in base alle osservazioni già fatte, ho dato loro un voto:

- Sì = 2
- A volte = 1
- No = 0

Ho fatto poi la somma (per un totale di 8 punti) e ho espresso il giudizio complessivo seguendo le indicazioni che seguono:

- Avanzato = 8 punti
- Intermedio = 6-7 punti
- Base = 4-5 punti
- In via di prima acquisizione = 1-2-3 punti.

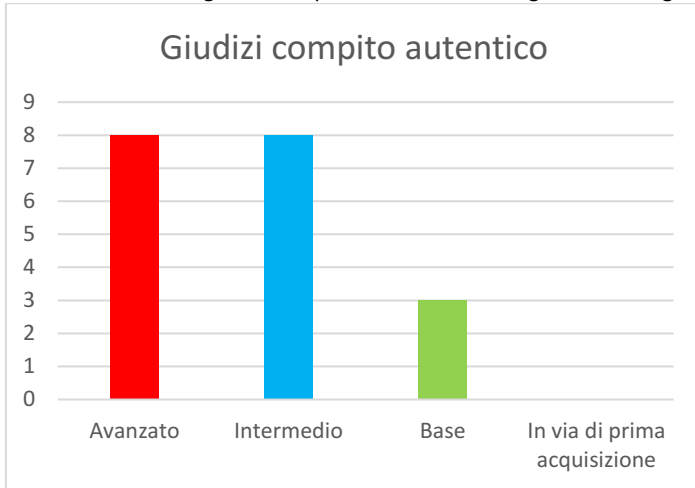
Alunno	Organizzazione dei dati	Costruzione dell'oss.	Esposizione della ricerca	Collaborazione	Totale	Valutazione
E	Sì 2	Sì 2	Sì 2	Sì 2	8	A
T	a volte 1	Sì 2	Sì 2	a volte 1	6	I
A	Sì 2	Sì 2	Sì 2	Sì 2	8	A
V	Sì 2	Sì 2	Sì 2	Sì 2	8	A
A						
E	a volte 1	Sì 2	Sì 2	Sì 2	7	I
D	a volte 1	a volte 1	a volte 1	a volte 1	4	B
C	a volte 1	Sì 2	a volte 1	Sì 2	6	I
A	a volte 1	Sì 2	Sì 2	Sì 2	7	I
R	a volte 1	Sì 2	Sì 2	Sì 2	6	I
G	Sì 2	Sì 2	a volte 1	Sì 2	7	I
Y	Sì 2	Sì 2	Sì 2	Sì 2	8	A
C	Sì 2	Sì 2	Sì 2	Sì 2	8	A
M	Sì 2	Sì 2	Sì 2	Sì 2	8	A
M	Sì 2	Sì 2	a volte 1	Sì 2	7	I
E	a volte 1	Sì 2	a volte 1	Sì 2	6	I
D	a volte 1	a volte 1	Sì 2	a volte 1	5	B
T	a volte 1	a volte 1	Sì 2	a volte 1	5	B
A	Sì 2	Sì 2	Sì 2	Sì 2	8	A
A	Sì 2	Sì 2	Sì 2	Sì 2	8	A
S	Sì 2	Sì 2	Sì 2	Sì 2	8	A

Sì = 2  
 a volte = 1  
 No = 0

TOT 8 pt

A = 8  
 I = 6-7  
 B = 4-5  
 B = 1-2-3

Quindi la situazione generale si può riassumere con il grafico che segue:



[..]

### 6. Verifiche sull'educazione alimentare svolte da due alunni campione.

10/02/2023

NOME E COGNOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**VERIFICA DI SCIENZE: L'EDUCAZIONE ALIMENTARE**

1) Collega ogni gruppo alimentare alla sua funzione. ATTENZIONE: una definizione è in più!

- I CARBOIDRATI → ci difendono dalle malattie
- LE VITAMINE → ci rendono più belli
- I GRASSI → ci fanno crescere
- LE PROTEINE → ci danno energia (per correre, giocare, studiare...)
- \_\_\_\_\_ → sono una scorta di energia ma, se sono troppi, portano a malattie

2) Completa la piramide alimentare scrivendo, all'interno dei riquadri, le parole nell'elenco qui sotto. Poi, scrivi almeno due esempi all'interno della piramide.

Latte e grassi buoni - Proteine - Attività fisica - Carboidrati - Frutta e verdura - Bere tanta acqua - Dolci

*Dolci* → ne manca uno  
*Proteine* → ne manca uno

4/4      9/13

3) Rispondi alle seguenti domande: puoi scegliere una sola risposta.

1. I cibi che si trovano sulla punta della piramide si possono mangiare:

- tutti i giorni;
- quasi sempre;
- nelle occasioni speciali.

2. Cosa non può mai mancare ogni giorno?

- bere acqua;
- mangiare carboidrati;
- fare movimento fisico e bere molta acqua.

3. È importante fare colazione:

- un giorno sì e uno no;
- tutti i giorni;
- mai o raramente.

4. Quanti sono i pasti da fare in un giorno?

- 5: colazione, merenda, pranzo, merenda, cena;
- 4: colazione, pranzo, merenda, cena;
- 3: colazione, merenda, cena.

4) Completa il merendometro mettendo al posto giusto i diversi tipi di merenda.

Banana - Una barretta di cioccolato - Yogurt - Pannino con prosciutto - Patatine - succo di frutta

*Una barretta di cioccolato*  
*RARAMENTE*  
*Dolcine*  
*SUCCO di frutta*  
*OGNI TANTO*  
*YOGURT*  
*Banana*  
*OKI*  
*Pannino con il prosciutto*

2/3

19/24

Molto bene!!  
 Fai attenzione all'ordine della piramide alimentare

10/02/2023

NOME E COGNOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**VERIFICA DI SCIENZE: L'EDUCAZIONE ALIMENTARE**

1) Collega ogni gruppo alimentare alla sua funzione. ATTENZIONE: una definizione è in più!

- I CARBOIDRATI → ci difendono dalle malattie
- LE VITAMINE → ci rendono più belli
- I GRASSI → ci fanno crescere
- LE PROTEINE → ci danno energia (per correre, giocare, studiare...)
- \_\_\_\_\_ → sono una scorta di energia ma, se sono troppi, portano a malattie

2) Completa la piramide alimentare scrivendo, all'interno dei riquadri, le parole nell'elenco qui sotto. Poi, scrivi almeno due esempi all'interno della piramide.

Latte e grassi buoni - Proteine - Attività fisica - Carboidrati - Frutta e verdura - Bere tanta acqua - Dolci

*Dolci*  
*Proteine*  
*Latte e grassi buoni*  
*Carboidrati*  
*Frutta e verdura*  
*Bere tanta acqua e fare attività fisica*

4/4      13/13

3) Rispondi alle seguenti domande: puoi scegliere una sola risposta.

1. I cibi che si trovano sulla punta della piramide si possono mangiare:

- tutti i giorni;
- quasi sempre;
- nelle occasioni speciali.

2. Cosa non può mai mancare ogni giorno?

- bere acqua;
- mangiare carboidrati;
- fare movimento fisico e bere molta acqua.

3. È importante fare colazione:

- un giorno sì e uno no;
- tutti i giorni;
- mai o raramente.

4. Quanti sono i pasti da fare in un giorno?

- 5: colazione, merenda, pranzo, merenda, cena;
- 4: colazione, pranzo, merenda, cena;
- 3: colazione, merenda, cena.

4) Completa il merendometro mettendo al posto giusto i diversi tipi di merenda.

Banana - Una barretta di cioccolato - Yogurt - Pannino con prosciutto - Patatine - succo di frutta

*RARAMENTE*  
*OGNI TANTO*  
*OKI*  
*YOGURT*  
*SUCCO di frutta*

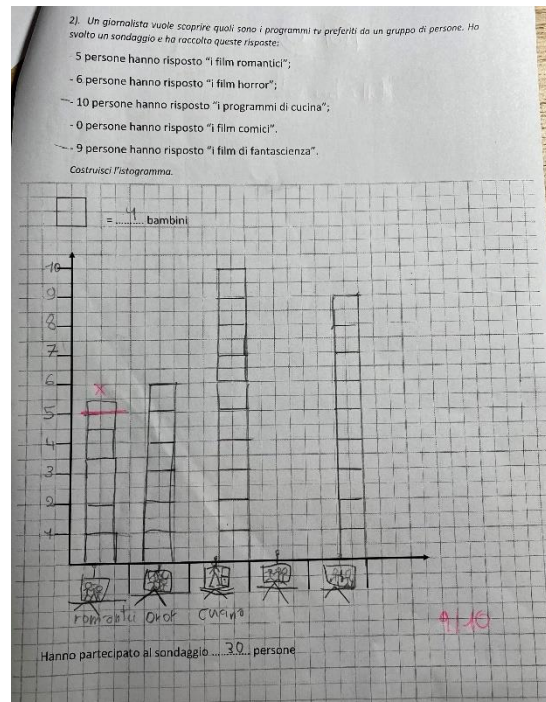
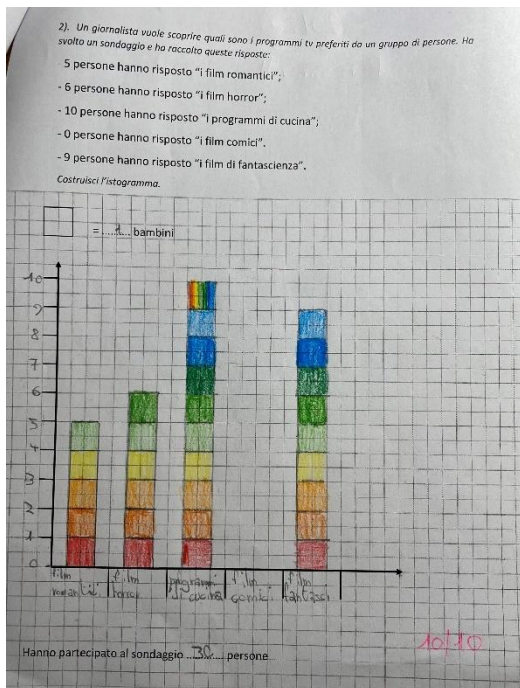
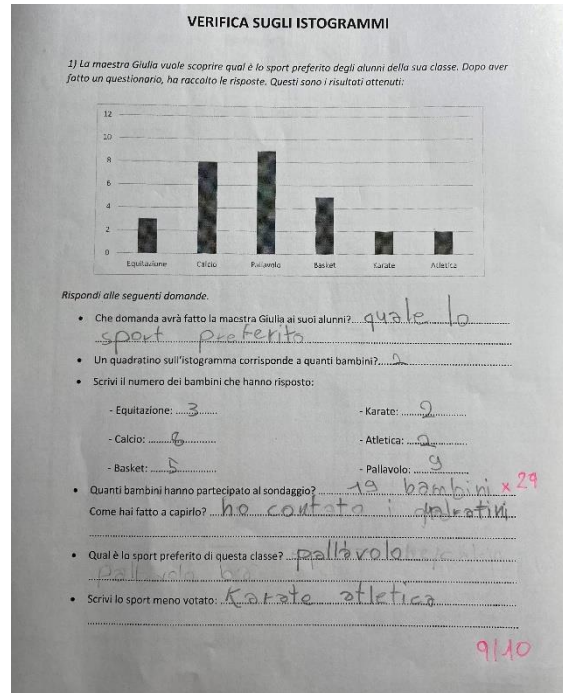
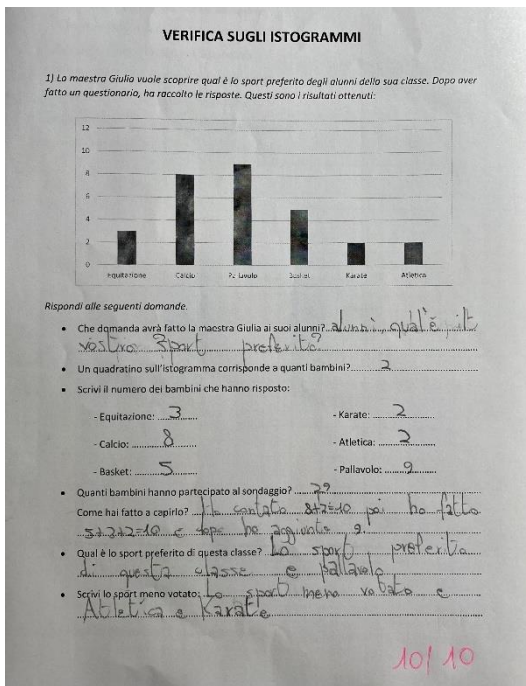
25/3

23,5/24

Benissimo!!



## 7. Verifiche sugli istogrammi svolte da due alunni campione.



## 8. La valutazione finale dell'intervento (estratto dal post n.13 del Portfolio).

[...] Per ogni alunno posso andare ad analizzare l'andamento dell'intero intervento, producendo delle piccole rubriche valutative come l'esempio che segue:

**Alunno: Y.**

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello raggiunto
Letture e analisi di istogrammi	Leggere, comprendere e analizzare i dati presenti in istogrammi.	Comprende e analizza i dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma.	INTERMEDIO. L'alunno comprende e analizza tutti i dati di un'indagine a partire dalla lettura di un istogramma.
Costruzione di istogrammi.	Costruire istogrammi adatti alla situazione a partire dai dati raccolti in un'indagine.	Costruisce un istogramma adatto a rappresentare i dati raccolti in un'indagine.	INTERMEDIO. L'alunno costruisce un istogramma per rappresentare i dati raccolti in un'indagine, in modo autonomo, solo in situazioni note.
I principi di una sana alimentazione.	Collocare gli alimenti nella piramide alimentare.	Sa collocare gli alimenti in una piramide alimentare in base ai diversi principi nutritivi.	AVANZATO. L'alunno colloca gli alimenti in una piramide alimentare in modo corretto, autonomo e in situazioni note e non note.
Partecipazione e collaborazione.	Partecipare alle attività proposte collaborando con i compagni.	Partecipa attivamente alle attività proposte, mostrando collaborazione con i propri compagni di classe.	AVANZATO. L'alunno partecipa attivamente a tutte le attività proposte, cercando di dare il proprio contributo e mostrando sempre collaborazione con i propri compagni di classe.

Per raggiungere questo risultato, ho bisogno di analizzare dimensione per dimensione.

*Dimensione: lettura e analisi di istogrammi.*

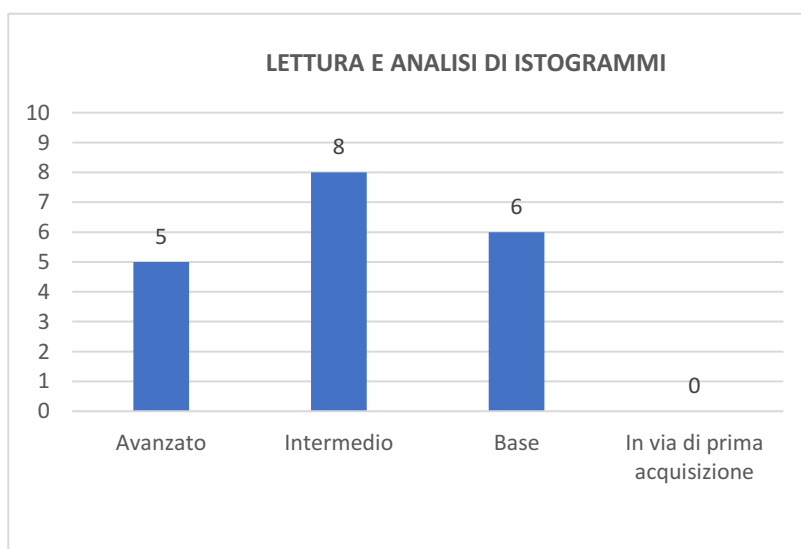
*Criterio: leggere, comprendere e analizzare i dati presenti in istogrammi.*

Per poter valutare questa dimensione mi sono avvalsa delle evidenze raccolte come segue:

- Istanza soggettiva: l'autovalutazione degli alunni relativa agli item 1-3 degli istogrammi;
- Istanza intersoggettiva: la mia osservazione tramite check-list dell'esposizione del lavoro di gruppo;
- Istanza oggettiva: il primo esercizio della verifica sugli istogrammi.

Incrocio i dati partendo dal valore raccolto nella verifica (ist. oggettiva), procedo poi ad arricchire il valore già raccolto con le osservazioni della check-list e dell'autovalutazione (segnandomi un "meno", un "più" o un'eventuale osservazione vicino al valore della verifica oggettiva: in base ai valori aggiunti, il giudizio può subire delle oscillazioni).

Così facendo, questa è la situazione generale della classe:



La classe mostra di aver generalmente acquisito una buona capacità di lettura e analisi di dati all'interno dell'istogramma; è presente però un piccolo gruppo di alunni che mostra alcune difficoltà e che raggiunge l'obiettivo solo a un livello base.

Dimensione: costruzione di istogrammi.

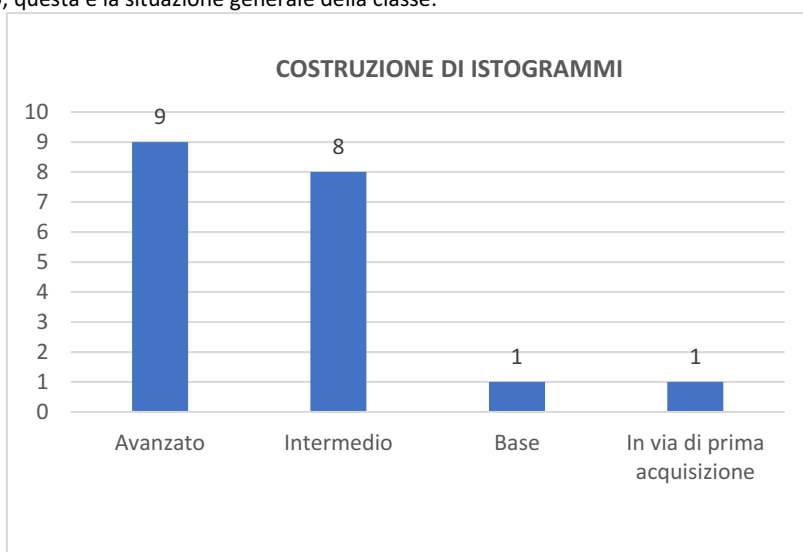
Criterio: Costruire istogrammi adatti alla situazione a partire dai dati raccolti in un'indagine.

Per poter valutare questa dimensione mi sono avvalsa delle evidenze raccolte come segue:

- Istanza soggettiva: l'autovalutazione degli alunni relativa agli item 4-6 degli istogrammi;
- Istanza intersoggettiva: la mia osservazione tramite check-list relativa alla raccolta dati e alla costruzione dell'istogramma del lavoro di gruppo;
- Istanza oggettiva: il secondo esercizio della verifica sugli istogrammi.

Incrocio i dati partendo dal valore raccolto nella verifica (ist. oggettiva), procedo poi ad arricchire il valore già raccolto con le osservazioni della check-list e dell'autovalutazione (segnandomi un "meno", un "più" o un'eventuale osservazione vicino al valore della verifica oggettiva: in base ai valori aggiunti, il giudizio può subire delle oscillazioni).

Così facendo, questa è la situazione generale della classe:



La classe dimostra di aver appreso in maniera molto positiva il processo di costruzione di un istogramma, a partire da una serie di dati raccolti. Solo un alunno è in via di prima acquisizione e necessiterebbe di un potenziamento.

Dimensione: i principi di una sana alimentazione.

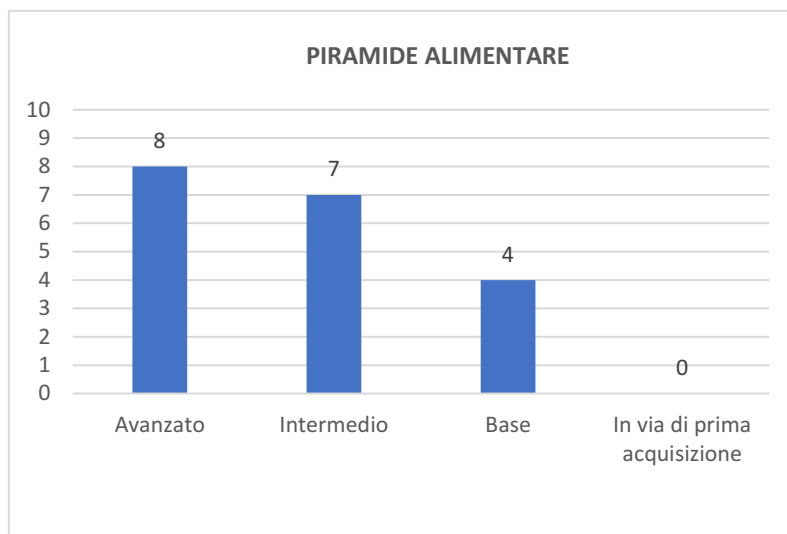
Criterio: Collocare gli alimenti nella piramide alimentare.

Per poter valutare questa dimensione mi sono avvalsa delle evidenze raccolte come segue:

- Istanza soggettiva: l'autovalutazione degli alunni relativa al percorso di educazione alimentare, focalizzandomi in particolar modo sugli item 2-3 relativi alla piramide alimentare;
- Istanza intersoggettiva: la mia osservazione tramite check-list relativa alle risposte ottenute in classe durante le lezioni e al lavoro di gruppo svolto con i materiali stacca-attacca, per costruire la piramide alimentare;
- Istanza oggettiva: la verifica sull'educazione alimentare, prestando particolare attenzione al secondo esercizio.

Incrocio i dati partendo dal valore raccolto nella verifica (ist. oggettiva), procedo poi ad arricchire il valore già trovato con le osservazioni della check-list e dell'autovalutazione (segnandomi un "meno", un "più" o un'eventuale osservazione vicino al valore della verifica oggettiva: in base ai valori aggiunti, il giudizio può subire delle oscillazioni).

Così facendo, questa è la situazione generale della classe:



La classe dimostra di aver appreso in modo positivo la collocazione degli alimenti all'interno della piramide alimentare. Rimane un piccolo gruppo che manifesta la necessità di rinforzare tale obiettivo, perché attualmente riesce a raggiungerlo solo a un livello base.

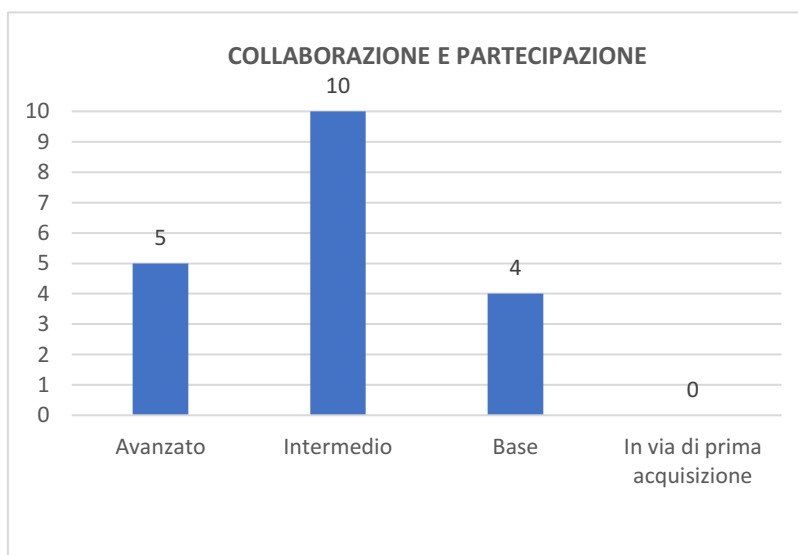
*Dimensione: partecipazione e collaborazione.*

*Criterio: Partecipare alle attività proposte collaborando con i compagni.*

Per poter valutare questa dimensione mi sono avvalsa delle evidenze raccolte come segue:

- Istanza intersoggettiva: la mia osservazione tramite check-list relativa al lavoro di gruppo (sia la griglia valutativa che la check-list sulla collaborazione) e alla partecipazione durante tutto il ciclo di lezioni.

Così facendo, questa è la situazione generale della classe:



La classe dimostra di avere un buon livello di collaborazione e partecipazione alle lezioni. Un piccolo gruppo deve essere ancora stimolato o supportato.

[...]

## 9. Autovalutazione delle mie competenze a inizio percorso e a fine percorso.

