



ISSN: 2038-3282

Publicato il: ottobre 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Self-determination and active participation to the educational path of the students with disabilities in the secondary school
Autodeterminazione e partecipazione attiva degli alunni con disabilità nella secondaria di secondo grado ai percorsi formativi¹

di

Giuseppe Filippo Dettori

fdettori@uniss.it

Giovanna Pirisino

pirisinogiovanna@gmail.com

Università degli Studi di Sassari

Abstract

The new Italian legislation, in terms of inclusion, highlight the principle of self-determination and the necessity of active involvement of students with disability in their educational path. The purpose of the present essay is to define the possible strategies useful to promote the participation of the student with disabilities in educational path. The essay describes the results of the qualitative research (focus group), involving 19 teachers, who discussed with the researchers about the possible

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due Autori. G. Filippo Dettori è Autore dei paragrafi 2, 5 e 6; Giovanna Pirisino è Autrice dei paragrafi 1, 3 e 4.

ways able to meet the participation of the student with disabilities needs to evaluation of the educational patterns to them directed.

Keywords: Self-determination, Disabilities, High School education, Inclusion, Teachers

Abstract

Le recenti normative italiane in termini di inclusione hanno posto l'accento sul principio di autodeterminazione e sulla necessità di coinvolgere attivamente gli studenti con disabilità nel proprio percorso formativo. L'indagine proposta nel presente contributo si pone l'obiettivo di definire possibili strategie utili alla promozione di tale partecipazione dello studente con disabilità nei percorsi formativi a lui rivolti. Il contributo descrive i risultati di una ricerca di tipo qualitativo (focus group) che ha coinvolto 19 docenti curricolari e di sostegno che hanno discusso con i ricercatori sulle possibili modalità di partecipazione degli alunni con disabilità alla progettazione, condivisione e valutazione dei percorsi educativi a loro rivolti.

Parole chiave: Autodeterminazione, Disabilità, Scuola Secondaria Di Secondo Grado, Inclusione, Insegnanti.

1. Introduzione

Le nuove normative in materia di inclusione scolastica (D.Lgs n. 96/2019, D.Lgs 66/2017) hanno dato ampio spazio al principio di autodeterminazione, prevedendo nella scuola secondaria di secondo grado, la partecipazione dell'alunno con disabilità durante gli incontri GLO (Gruppo di Lavoro Operativo) e nella stesura del PEI (Piano Educativo Individualizzato). In questa prospettiva di rinnovamento le istituzioni scolastiche saranno sollecitate a ripensare i propri processi inclusivi in base al concetto di autodeterminazione. In prima istanza è necessario prendere in esame come l'autodeterminazione sia un diritto riconosciuto dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, 2006-2009). Nell'Articolo 3 e 19 infatti viene definita come essenziale la libertà di compiere le proprie scelte e di avere una vita indipendente. Ciò significa che la persona con disabilità deve essere la vera protagonista della propria esistenza e non essere considerata esclusivamente destinataria di cure e assistenza (Giraldo, 2019, p. 37), non si tratta dunque di costruire o ricostruire normalità, bensì di promuovere e garantire il pieno godimento dei diritti e delle libertà fondamentali (Griffo, 2015, p.13). Il concetto di autodeterminazione risulta particolarmente complesso e implica molteplici significati ed interpretazioni. La prima definizione in ambito educativo viene proposta da Deci e Ryan (1985, p. 38): *“la capacità di scegliere tra differenti opportunità e di utilizzare quelle scelte per determinare le proprie azioni”*. Secondo gli autori, l'autodeterminazione è condizionata da numerosi fattori quali l'ambiente sociale, la motivazione e le differenze individuali (Deci, Ryan, 2012, p. 426). In questa prospettiva, tale costruito si configura come un vero e proprio bisogno innato dell'essere umano legato alle necessità di competenza, autonomia e relazione (Dean, et al. 2021). Il concetto di autodeterminazione, infatti,

risulta collegato ai concetti di scelta e di azione, come chiarisce Cottini (2016, p. 13) *l'essere umano dispone di una programmazione di base biologica, in quanto essere vivente, ma come umano è chiamato ad autoprogrammarsi e autodeterminarsi*. In tale visione la stessa dignità umana è fortemente dipendente dalla capacità e dalla possibilità di compiere delle scelte (Cottini, 2016, p. 15). Wehmeyer (1996, 2006) considera l'autodeterminazione come la capacità degli individui di essere gli agenti causali della propria vita, ciò significa che la persona autodeterminata è in grado di agire intenzionalmente per guidare e progettare il proprio futuro. Gli studi considerano dunque centrali le competenze individuali, infatti il soggetto autodeterminato deve essere autonomo, autoregolarsi, essere orientato all'autorealizzazione ed essere in grado di favorire il proprio empowerment (Zappella 2019, p. 283). Una visione ecologica del costruito viene proposta da Abery and Stancliffe (2003) che considerano l'autodeterminazione come il prodotto dell'individuo e del contesto in cui è inserito, ciò significa che la persona utilizza le capacità, le conoscenze e le credenze a sua disposizione per agire sull'ambiente con l'obiettivo di ottenere il risultato prefissato. Uno studio recente ha esaminato i fattori che contribuiscono all'autodeterminazione tra i giovani adulti con disturbo dello spettro dell'autismo, evidenziando il ruolo dei caregivers e ponendo in evidenza che l'attuale promozione dell'autodeterminazione non soddisfa pienamente le esigenze dei giovani coinvolti nello studio (Cheak-Zamora et al., 2020). La relazione tra autodeterminazione e funzionamento intellettuale incide nel coinvolgimento attivo del giovane con disabilità, quando la disabilità è particolarmente grave, tale partecipazione attiva dello studente rimane in molti casi un progetto ambizioso che difficilmente riesce a trovare concretezza e applicazione nei progetti educativi per lui progettati (Mumbardó-Adam, et al. 2017). Gli studi proposti dalla letteratura più recente sono concordi nel ritenere che l'autodeterminazione si compie quando è possibile scegliere il più possibile in maniera libera senza troppe interferenze/condizionamenti da parte di altri, in base ai propri desideri e ai propri obiettivi. Tale diritto, tuttavia, diviene difficilmente fruibile per le persone con disabilità caratterizzate da bassi livelli di funzionamento; in questo caso, spesso, risultano carenti le competenze individuali e scarse le opportunità presenti nell'ambiente (Giraldo, 2019, p. 37).

2. Il principio di autodeterminazione nelle Linee Guida del nuovo modello PEI

La recente sentenza del Tar n. 9795/21 ha annullato il decreto D.L. 182/2021 che definiva il nuovo modello PEI e le linee guida ad esso correlate. L'impianto ideologico concernente l'autodeterminazione e la partecipazione attiva da parte dello studente, tuttavia, non è stato messo in discussione. Le linee guida e il nuovo modello PEI, in virtù del principio di autodeterminazione considerano come primario il coinvolgimento dell'alunno con disabilità in ogni fase del processo educativo di cui è il protagonista. Le linee guida chiariscono infatti:

Nella secondaria di secondo grado è assicurata la partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti con disabilità al GLO che li/le riguarda, nel rispetto del principio di autodeterminazione, sancito dalla Convenzione ONU sui diritti

delle persone con disabilità. In particolare, si avrà cura di sviluppare “processi decisionali supportati [...]”².

La nuova normativa impone pertanto la definizione di strategie utili al coinvolgimento attivo dello studente all'interno del proprio percorso educativo e di vita, in concertazione con gli Enti Locali e le Aziende sanitarie. Le pratiche e gli interventi volti a promuovere la partecipazione devono essere strutturati in modo da garantire il conseguimento dell'autonomia e della responsabilizzazione da parte dell'alunno con disabilità, consentendogli così di esprimere pienamente il diritto di autodeterminazione. Anche laddove lo studente mostri resistenze o rifiuti la partecipazione, la scuola deve strutturare modalità differenti di coinvolgimento, come chiarito nelle sopra richiamate linee guida:

Sarebbe opportuno trovare altre modalità di coinvolgimento al fine di promuovere la massima partecipazione rispetto a una progettazione educativa rivolta a loro, considerando la prospettiva di autonomia della vita adulta e il principio della vita adulta.

Nella realtà concreta potrebbero però presentarsi notevoli difficoltà, perplessità e resistenze non solo da parte degli alunni, ma anche da parte di genitori e insegnanti. Per ovviare a queste possibili problematiche si può ipotizzare, di organizzare differenti modalità di incontro che permettano, attraverso la partecipazione dell'alunno, la predisposizione di interventi efficaci, lasciando invece questioni relative alla valutazione degli apprendimenti ad altri organi collegiali (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021, p. 398). La scuola si trova dunque, in questo momento di cambiamento, a dover attuare nuove ed efficaci linee guida, in modo da essere realmente rispondente a un'inclusione di tipo partecipato. Il PEI in questa nuova visione diviene uno strumento condiviso e dinamico in grado di collegare in rete i diversi protagonisti e operatori volti a garantire l'inclusione sociale. Il principio di autodeterminazione costituisce il caposaldo di questa prospettiva e il punto di vista del ragazzo con disabilità, le sue scelte e aspettative si configurano come struttura portante del PEI. Questo significa che il ragazzo avrà la possibilità di descrivere sé stesso, di individuare quali sono eventuali barriere e facilitatori al suo apprendimento oltre ad essere partecipe nella verifica degli obiettivi contenuti nel documento. La nuova normativa contempla molteplici spunti di azione che richiedono un'indagine approfondita e che impongono alle istituzioni scolastiche di definire eventuali pratiche e strategie volte al coinvolgimento concreto degli alunni con disabilità nel proprio percorso formativo.

3. L'indagine sul campo

L'indagine presentata in questo contributo ha lo scopo di comprendere meglio le interpretazioni e il punto di vista del personale docente in merito al principio di autodeterminazione, inoltre può fornire spunti di riflessione per delineare possibili strategie e metodologie utili per un concreto

² Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche

coinvolgimento dello studente con disabilità nella redazione del PEI e una sua attiva partecipazione agli incontri del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO).

Le domande di ricerca a cui questo studio ha cercato di dare risposta sono state le seguenti:

- Come reputano i docenti di classe e di sostegno il principio di autodeterminazione previsto dalla nuova normativa;
- Come intendono favorire il coinvolgimento dello studente con disabilità nel GLO;
- Come pensano di valorizzare il punto di vista dello studente con disabilità nel PEI.

Per rispondere alle suddette domande si è deciso di utilizzare una metodologia di tipo qualitativo (Cardano, 2011) per esplorare in maniera approfondita le percezioni e le proposte dei docenti. Lo strumento utilizzato è stato il focus group (Frisina, 2010), per consentire al ricercatore una lettura dinamica del fenomeno indagato anche mediante il confronto dei docenti. Sono stati condotti tre focus group della durata di circa due ore ciascuno, a cui hanno partecipato 19 docenti di due istituti di istruzione secondaria maiuscolo (9 curricolari e 10 di sostegno). L'analisi del contenuto che è stata effettuata mediante l'utilizzo del software NVivo³. Per facilitare la lettura dei risultati e garantire l'anonimato dei partecipanti, nella tabella che segue (Fig.1) sono riportate le sigle identificative utilizzate dai ricercatori durante la stesura del report finale, ottenuto dai dati elaborati con NVivo. La prima sigla indica se si tratta di docente di classe o di sostegno, la seconda il focus group a cui la persona ha preso parte, la terza il numero identificativo attribuito durante l'intervista, il quarto gli anni di servizio, per esempio: DS-2-10-30, indica un Docente di sostegno, che ha preso parte al focus group n.2 nel quale ha avuto come numero identificativo 10 in base alla posizione che occupava intorno al tavolo di discussione con un'anzianità di servizio di 30 anni.

	Ruolo ricoperto	Numero focus group	Numero identificativo	Anni di insegnamento
Docente curricolare	DC	1-3	1-20	1-33
Docente di sostegno	DS	1-3	1-20	

Fig. 1: Sigle identificative docenti

4. Risultati

I risultati del lavoro di ricerca saranno presentati attraverso delle tabelle realizzate utilizzando il materiale derivato dall'analisi del contenuto che comprendono: le tematiche emerse, le categorie interpretative ad esse collegate (evidenziate mediante il NVivo) e alcuni stralci dei focus group ritenuti dai ricercatori particolarmente utili al lettore per comprendere il punto di vista dei docenti coinvolti nell'indagine.

³ NVivo è un programma di analisi qualitativa grazie al quale è possibile analizzare ed esplorare rapidamente i dati di una ricerca. Nel caso specifico, dopo la sbobinatura e creazione di file diversi per ognuno dei focus group è stato possibile ottenere risultati maggiormente rigorosi rispetto ad un'analisi del contenuto effettuata senza il suo ausilio.

La prima tematica emersa fa riferimento al *concetto di autodeterminazione*, alla sua interpretazione e alle pratiche concrete che ne permettono il suo raggiungimento. L'autodeterminazione nelle parole dei docenti è un costrutto complesso soprattutto quando viene calato nella realtà scolastica (Fig.2). Nel concreto i docenti considerano essenziale lavorare sull'autonomia dei ragazzi con disabilità e supportarli per far sì che esercitino i propri diritti e operino scelte consapevoli (Fig.2).

Tematica I: Autodeterminazione	
CATEGORIE DI SIGNIFICATO	
Complessità	<p><i>L'autodeterminazione è un concetto delicato per tutta la società. È una ricerca, un lavoro su sé stessi. È complesso per tutti gli studenti. Per i ragazzi con disabilità è un qualcosa di ancora più delicato, entrano in gioco molti fattori (DS-2-14-20).</i></p> <p><i>L'autodeterminazione è un concetto lontano un po' da tutti gli studenti (DS-1-4-12).</i></p> <p><i>Dobbiamo essere sinceri, ci sono determinate disabilità per cui richiedere questi livelli di autodeterminazione risulta quasi impensabile (DS-1-11-3)</i></p>
Autonomia	<p><i>La massima espressione di autodeterminazione si ha quando una persona anche con disabilità ha la sua vita e riesce a mandarla avanti in maniera autonoma. Quando come docenti lavoriamo sull'autonomia, lo stiamo instradando per l'autodeterminazione, gli stiamo dando gli strumenti (DS-2-10-18).</i></p> <p><i>Io sto lavorando molto sull'autonomia, non solo a livello didattico ma proprio su azioni quotidiane che tenderebbe a delegare (DS-1-08-14)</i></p>
Supporto	<p><i>L'insegnante è un supervisore, deve capire quali sono i punti di forza del ragazzo e accompagnarlo nelle scelte. (DC-1-9-23)</i></p> <p><i>Bisogna stimolare l'alunno a capire i suoi punti di forza e le sue difficoltà. Ricordiamoci che anche un alunno con disabilità è in grado di esprimere le sue preferenze, anche in maniera non verbale. Noi dobbiamo lavorare lì e indirizzarlo (DS-3-8-14)</i></p>

Fig.2: Tematica I- Il concetto di autodeterminazione

La seconda tematica emersa dall'analisi del contenuto riguarda le modalità di coinvolgimento attivo dell'alunno (Fig.3).

Tematica II: Coinvolgimento attivo dell'alunno	
CATEGORIE DI SIGNIFICATO	
Preparazione pregressa	<p><i>È troppo presto a livello di crescita, mi sembra prematuro in prima superiore dire all'alunno dal nulla: "tu devi partecipare al Pei e al GLO". Sarebbe diverso se ci fosse un percorso e una preparazione sin dalla primaria. (DC-3-20-8)</i></p> <p><i>I ragazzi non sono preparati nel pregresso, non hanno questa idea. Ci sono ragazzi consapevoli ma anche inconsapevoli (DS-1-12-5)</i></p> <p><i>L'autodeterminazione come libertà di scelta è subordinata all'informazione e alla conoscenza e deve essere per forza di cosa, preceduta da un lavoro di formazione e preparazione (DC-1-16-21).</i></p> <p><i>Sarebbe bello si iniziasse un percorso sin dalla primaria. Ma ricordiamoci che spesso le diagnosi e le certificazioni arrivano in prima superiore (DC-2-16-10).</i></p>
Formazione dei docenti	<p><i>A me sembra che si stiano cambiando gli infissi in un edificio fatiscente, bellissimi gli infissi per carità. Gli interventi contenuti nelle linee guida sono innovativi ma fatti in una struttura scolastica che non è preparata. Perché gli insegnanti non sono preparati. Mi presenti un nuovo modello PEI ma se non sappiamo come usarlo improvvisiamo e basta. L'edificio prima va ristrutturato con la formazione dei docenti di sostegno e curricolari (DC-1-15-26).</i></p>

Fig. 3: Tematica II- Coinvolgimento attivo dell'alunno

La terza tematica emersa (Fig.4) riguarda le modalità di partecipazione dell'alunno con disabilità alle riunioni del GLO.

Tematica III Partecipazione al GLO	
CATEGORIE DI SIGNIFICATO	
Modalità inadeguata	<p><i>La partecipazione al GLO è controproducente. Il docente di sostegno per il ragazzo è un punto di riferimento e secondo me è negativo vederlo nel GLO con tutto il consiglio che parla di lui. È come un esame (DS-2-3-11).</i></p> <p><i>Si crea un rapporto molto stretto tra docente di sostegno e alunno. Far partecipare il ragazzo al GLO può minare questo rapporto (DC-2-13-6).</i></p> <p><i>Secondo me nel GLO i ragazzi sarebbero totalmente inibiti. Ci sono i docenti e i genitori</i></p>

	<p><i>non parlerebbero (DC-3-15-25).</i></p> <p><i>La partecipazione al GLO, sarebbe difficile per il ragazzo, perché è un qualcosa che va a valutare il suo operato e le sue potenzialità (DS-2-14-10)</i></p>
Strategie	<p><i>Se l'alunno che partecipa al GLO è chiamato ad esprimere nel concreto le sue preferenze a livello didattico allora sono d'accordo. Ad esempio se preferisce lavorare con le mappe oppure preferisce i riassunti. (DS-1-15-8)</i></p> <p><i>Sono convinta che se riusciamo a trasmettere al ragazzo l'importanza e la necessità di parlare della sua persona per aiutare i docenti, allora lui sarà portato a dire la sua in sede di GLO (DS-3-8-10)</i></p> <p><i>Secondo me un'ipotesi valida può essere quella che il docente di sostegno e il ragazzo durante il GLO, presentino insieme il Pei, allora ci sarebbe coinvolgimento (DC-1-4-29).</i></p> <p><i>È giusto che il ragazzo partecipi, ma non a tutto il GLO ci sono cose che è meglio che non senta. Secondo me dovrebbe partecipare per esprimere ciò che gli piace e ciò che non gli piace (DS-3-10-20)</i></p>

Fig. 4: Tematica III- Partecipazione al GLO

La tematica successiva riguarda le diverse proposte e strategie dirette ed indirette di coinvolgimento delle indicazioni del ragazzo nella redazione del PEI (Fig.5).

Tematica IV: Partecipazione stesura del PEI	
CATEGORIE DI SIGNIFICATO	
Trasparenza	<p><i>Bisognerebbe lavorare sin dalla primaria, senza illudere nessuno. Perché diversità e limite possono essere una ricchezza, ma non dire nulla e non coinvolgere il ragazzo se ad esempio ha una programmazione differenziata comporta poi forti delusioni. È inutile mettere tutti 10. Bisogna dire la verità! (DS-1-4-6)</i></p> <p><i>Spesso, purtroppo, ai ragazzi non viene neanche spiegata la differenza tra una programmazione con obiettivi minimi e una con obiettivi differenziati. L'anno scorso, ad esempio, alcuni ragazzi hanno scoperto una settimana prima dell'esame che non avrebbero avuto un diploma (DC-3-16-23).</i></p> <p><i>Io mi chiedo: quanto i ragazzi conoscono il proprio Pei? I ragazzi ora sanno che c'è</i></p>

	<p><i>questo qualcosa, ma è un qualcosa di distante (DC-1-9-18).</i></p> <p><i>È importante il coinvolgimento del ragazzo perché oggi il PEI lo facciamo con le nostre scelte non con le sue! Io ad esempio ho creato un progetto per l'alunno, un bel progetto spendibile nel territorio, ma in realtà non so se realmente lo avrebbe scelto in autonomia (DS-1-1-8).</i></p>
Strategie indirette	<p><i>Secondo me dovremmo fare un lavoro per tutti gli studenti non solo per quelli con disabilità. Io dico dovremmo raccogliere le informazioni che servono per il Pei per tutti i ragazzi con e senza disabilità (DC-1-9-18)</i></p> <p><i>Ogni anno do alla classe un test di autovalutazione in cui i ragazzi devono parlare di sé stessi. Si considerano diversi ambiti, quello relazionale, emozionale. Si potrebbe utilizzare qualcosa del genere. Questo sarebbe utile per tutti non solo per i ragazzi con disabilità (DC-3-16-23).</i></p>
Strategie dirette	<p><i>Le informazioni che servono per il Pei devono essere raccolte in modo diretto, perché il Pei è uno strumento che deve calzare sull'alunno (DS-2-18-4)</i></p> <p><i>Coinvolgere il ragazzo in maniera diretta nella stesura del Pei significa dargli la possibilità di conoscere sé stesso (DC-1-4-29).</i></p> <p><i>Fare un test di automonitoraggio iniziale è controproducente i ragazzi scriverebbero ciò che noi ci aspettiamo. Prima che i ragazzi siano sinceri ci vuole tempo. (DS-1-11-7)</i></p>

Fig.5: Tematica IV- Partecipazione stesura del PEI

La quinta tematica (Fig.6) riguarda l'autodeterminazione e la vita adulta, nel corso dei focus group i docenti si sono posti numerosi quesiti su quello che concretamente succede ai ragazzi al termine del percorso scolastico.

Tematica V: Autodeterminazione e vita adulta	
CATEGORIE DI SIGNIFICATO	
Difficoltà	<p><i>L'anno scorso ho avuto una quinta e tra i tre alunni con disabilità presenti solo uno al momento è inserito nel mondo del lavoro, questo perché la famiglia ha un'azienda, gli altri non sanno cosa fare. (DC-2-6-10)</i></p> <p><i>Dopo la scuola è il problema, fuori i ragazzi con disabilità vengono abbandonati. Ci sono regioni virtuose e altre per nulla. Noi come scuola ci attiviamo, proponiamo e poi fuori però nulla non si va avanti! Ma loro sono i nostri ragazzi i ragazzi della nostra comunità! (DC-1-</i></p>

<p>4-29).</p> <p><i>Io conosco un ragazzo con la sindrome di Down che è uscito dal percorso scolastico e la mamma fa i salti mortali, lo porta a lavoro con lei, crea dei progetti, ma questo non parte dalle istituzioni (DS-2-10-18).</i></p> <p><i>I nostri ragazzi, si impegnano tantissimo e si formano e poi fuori dalla scuola non c'è nulla. Non si tratta del lavoro per una mera questione economica, non è questo il punto. I ragazzi con disabilità dopo la scuola devono poter lavorare e fare progetti questo per far sì che siano attivi e autonomi. Non possiamo pensare che escano dal percorso scolastico e restino a casa senza far nulla. (DS-3-4-6)</i></p>
--

Fig.6: Tematica V- Autodeterminazione e vita adulta

5. Discussione dei risultati

La ricerca pone in risalto quanto il principio di autodeterminazione sia nel concreto, un aspetto complesso, delicato e non sempre facile da attuare, soprattutto nel coinvolgimento dei ragazzi con disabilità. Il coinvolgimento attivo dell'alunno nel suo percorso educativo e formativo, è risultata una tematica molto importante per i docenti partecipanti, ma al contempo molto difficile da realizzare. In alcuni casi i docenti sentono di dover proteggere gli allievi evitando che nel partecipare al GLO sentano "cose negative sul loro conto". Gli insegnanti hanno concordato sulla necessità di un percorso di formazione e piena consapevolezza che inizi sin dalla scuola primaria e che si estenda poi a tutti i gradi di istruzione. Questo aspetto emerge anche in molti studi che evidenziano la difficoltà di una concreta e costruttiva partecipazione dello studente con disabilità, specie se severa, ai gruppi di lavoro per la realizzazione di un curriculum adeguato (Sinclair, et al. 2017). I docenti coinvolti nella ricerca, per quanto favorevoli alla riforma, ritengono che non siano stati effettuati tutti gli interventi necessari perché questa sia efficacemente applicabile e ribadiscono spesso la formazione carente degli insegnanti.

Nell'esercizio del diritto di autodeterminazione entrano infatti in gioco numerose competenze e caratteristiche individuali (Wehmeyer, 1996) che devono essere costruite e supportate sin dall'infanzia per poi essere concretamente utilizzate nella redazione del PEI nella scuola secondaria. La nuova riforma, secondo i docenti, dovrebbe prevedere un percorso propedeutico all'autoconsapevolezza di sé e all'autodeterminazione che inizi sin dalla scuola primaria, questo per far sì che l'alunno sia in grado di partecipare attivamente alla costruzione dei percorsi educativi successivi. Gli studi condotti da Ward (2005), dimostrano infatti che incentivare l'autodeterminazione precocemente, porta ad avere numerosi effetti positivi durante tutto il percorso scolastico. La letteratura chiarisce, inoltre, che per permettere alle persone con disabilità di autodeterminarsi è necessario che abbiano la possibilità di compiere le piccole scelte quotidiane (Giraldo, 2019). I docenti partecipanti, in linea con ciò (Fig.2), hanno definito come primario, il lavoro sulle autonomie in quanto consente all'alunno di operare scelte e svolgere attività che in altri contesti potrebbero essere delegate. Alcuni studi, difatti, dimostrano già da anni, che gli studenti

con disabilità in possesso di un buon livello di autodeterminazione sono maggiormente propensi ad assumere decisioni e ad essere assertivi (Ward, Kohler, 1996). Durante i focus group è emerso il ruolo centrale dell'insegnante di sostegno per far sì che l'alunno possa compiere scelte consapevoli mediante adeguati supporti (Fig.2). La nuova riforma dell'inclusione, viene vista positivamente dai docenti, tuttavia è stata evidenziata la necessità di predisporre una formazione specifica per tutti gli insegnanti in materia di autodeterminazione e coinvolgimento dell'alunno (Fig.3). Durante l'indagine, sono emersi numerosi dubbi per ciò che concerne la partecipazione degli alunni ai GLO (Fig.4), per esempio la modalità di svolgimento degli incontri è stata considerata inadeguata per il rischio di poter ledere la fiducia tra docenti e studenti. Gli insegnanti hanno espresso pertanto l'esigenza di rendere gli incontri maggiormente rispondenti alle esigenze dei ragazzi attraverso alcune possibili strategie (Fig.4):

- Invitare l'alunno a partecipare al GLO esclusivamente nei momenti in cui nel corso della riunione si espongono proposte finalizzate al coinvolgimento attivo e valorizzazione del suo percorso didattico.
- Coinvolgere il ragazzo invitandolo ad esprimere le sue preferenze didattico-educative;
- Favorire il dialogo costruttivo affinché l'alunno e il docente di sostegno, raccontino congiuntamente i progressi compiuti ed espongono il PEI come documento condiviso.

Il nuovo modello PEI come espresso anche nelle linee guida è un documento che richiede la partecipazione attiva dell'alunno, questo punto è visto positivamente dai docenti, in quanto permette al ragazzo di prendere consapevolezza di sé e di comprendere i propri punti di forza e di debolezza (Fig.5). Risulta molto importante per alcuni partecipanti che il ragazzo, sia inoltre informato sui contenuti selezionati per redigere la programmazione per lui predisposta (con obiettivi didattici ministeriali standard o più specifici e adeguati alle sue potenzialità) per evitare di dare inutili aspettative che porterebbero a successive frustrazioni. La stesura del nuovo modello PEI, richiede dunque che vengano inserite informazioni specifiche e particolari, per alcuni docenti è preferibile, soprattutto durante il biennio, che queste vengano desunte da strumenti indiretti rivolti a tutta la classe come specifici test di autovalutazione (Fig.5). Mentre per altri insegnanti è essenziale che le informazioni siano dedotte in maniera diretta, grazie al confronto con lo studente con disabilità (Fig.5). Una tematica emersa in modo preponderante durante gli incontri riguarda le possibilità offerte ai ragazzi con disabilità al termine del percorso di studi. Lo studio condotto da Wehmeyer e Palmer (2003) ha evidenziato che i ragazzi che al termine del proprio percorso scolastico posseggono un buon livello di autodeterminazione hanno maggiore possibilità di condurre una vita indipendente e avere un buon posto di lavoro. I docenti, tuttavia, riscontrano l'assenza di opportunità lavorative o di altro genere per le persone con disabilità in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado, e questo a loro avviso non consente di poter parlare realmente di autodeterminazione proprio a causa della mancanza di possibili scelte da compiere. Andrebbero quindi previsti dei percorsi di lavoro congiunto fra la scuola e il contesto ambientale ove il ragazzo vive, per sensibilizzare le aziende, i decisori politici, i cittadini in genere, sull'importanza di creare reali opportunità di inserimento lavorativo delle persone con disabilità che concludono il ciclo di

istruzione con limiti ma anche importanti risorse e competenze, che in pochi casi sono realmente riconosciute e valorizzate.

6. Conclusioni e prospettive di ricerca

La ricerca conferma inoltre un aspetto che altri studi hanno chiaramente messo in risalto: per una reale autodeterminazione della persona con disabilità è necessario lavorare precocemente con lo studente, in collaborazione con la famiglia e gli specialisti per accompagnarlo nella realizzazione di un progetto di vita che sia concreto e realizzabile, in quanto progettato a partire dagli interessi e dalle reali competenze del singolo (Wehmeyer, et al., 2019). L'indagine proposta, che vuole essere la fase iniziale dello studio di un fenomeno molto importante ed al contempo complesso, ha permesso di comprendere in maniera generale quali sono i principali orientamenti riguardanti l'autodeterminazione da parte dei docenti e di definire alcune strategie per consentire la partecipazione attiva degli alunni con disabilità nel loro percorso educativo.

Emergono chiaramente le preoccupazioni e le difficoltà da parte di insegnanti di classe e di sostegno su un reale coinvolgimento dello studente con disabilità nel GLO perché devono essere individuate delle modalità idonee per fare in modo che la sua presenza possa essere effettivamente utile per l'elaborazione di un PEI più rispondente ai suoi bisogni educativi e formativi. Un altro aspetto riguarda la mancanza di formazione dei docenti, come spesso succede, le riforme, per quanto interessanti e pedagogicamente valide vengono calate dall'alto destando disorientamento da parte di coloro che dovrebbero realizzarle. L'indagine sopra descritta, pur avendo avuto principalmente una funzione esplorativa che vuole essere la fase iniziale di una ricerca più ampia che inizierà nell'ottobre del 2022 ha tuttavia fornito ai ricercatori, interessanti spunti di riflessione che si è cercato di proporre in questa sede. Le tematiche emerse e le categorie di significato saranno, utilizzate successivamente, per un'indagine di tipo quantitativo in grado di approfondire su ampia scala il fenomeno indagato. Nella fase successiva della ricerca saranno coinvolti sia gli studenti con disabilità frequentanti la scuola secondaria di secondo grado sia le loro famiglie per avere il loro punto di vista in merito a questa tematica che come si è visto presenta non poche difficoltà nell'attuazione concreta.

Riferimenti bibliografici:

Abery, B. H., Stancliffe, R. (2003). A tripartite ecological theory of self-determination: Theoretical foundations: Foundations for educational practice. In M. Weymeyer (ed.), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* Thomas Publishing: New York.

Cheak-Zamora, N. C., Maurer-Batjer, A., Malow, B. A., Coleman, A. (2020). Self-Determination in Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 24 (3), pp. 605-616.

Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino: Bologna.

Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.

- Dean, E., Kirby, A. Hagiwara, M. Shogren, K. Ersan, D. Brown, S. (2021). Family Role in the Development of Self-Determination for Youth with Intellectual and Developmental Disabilities: A Scoping Review. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59(4), pp. 315-334.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological*, 11 (4), 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, Kruglanski A. W., Higgins E. T. (eds.), *Handbook of theories of social psychology*, 416–436.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19, (2), 109-134.
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino: Bologna.
- Girardo, M. (2018). Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 29-41.
- Griffo, G. (2015). La Convenzione Internazionale ONU dei diritti delle persone con disabilità e gli sviluppi delle prospettive inclusive nei Paesi Europei. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 14 (1), 11-18.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo, F. (ed) (2021). *Il nuovo Pei in prospettiva biopsicosociale ed ecologica. I modelli e Le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Erikson: Trento.
- Mumbardó-Adam, C.; Guàrdia-Olmos, J.; Adam-Alcocer, A. L.; Carbó-Carreté, M.; Balcells-Balcells, A.; Giné, C.; Shogren, K. A. (2017). Self-Determination, Intellectual Disability, and Context: A Meta-Analytic Study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55 (5), 303-314.
- Sinclair, J.; Bromley, K.W.; Shogren, K.A.; Murray, C.; Unruh, D. K.; Harn, B.A. (2017). An Analysis of Motivation in Three Self-Determination Curricula. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(3), 175-185.
- Ward, M. (2005). An Historical Perspective of Self-Determination in Special Education: Accomplishments and Challenges. *Research & Practice for person with severe disabilities*, 30 (3), 108-112.
- Ward, M., Kohler, P.D. (1996). Teaching self-determination: Content and process. In Powers L. E., Singer G. H. S., Sowers J. (eds.), *Promoting self-competence in children and youth with disabilities: On the road to autonomy*, 275-322.

Wehmeyer, M.L. (1996). Student Self-Report Measure of Self-Determination for Students with Cognitive Disabilities. *Education and Training. Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 282-293.

Wehmeyer, M.L.; Palmer, S. (2003). Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities Three-Years After High School: The Impact of Self-Determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (2), 131-144.

Wehmeyer, M.L; Shogren, K. A.; Thompson, J.R. (2018). Self-Determination and Adult Transitions and Supports. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 160, 53-62.

Zappella, E. (2019). Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 281-303.

Riferimenti normativi:

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.

Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107». .GU Serie Generale n.201 del 28-08-2019.

Legge 3 marzo 2009, n. 18. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. GU n.61 del 14-03-2009.

Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche.

Onu (2006), Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). In https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf.