

Commissione consultiva dei
Servizi di Sostegno Pedagogico

Rapporto no. 4

all'intenzione del Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

Bellinzona, marzo 2005

1. INTRODUZIONE.....	3
2. CONTINGENZE E CARATTERISTICHE DEI DOCENTI.....	7
3. RELAZIONI.....	13
4. FINALITÀ DELLA SCUOLA (PARTE 1).....	16
5. SCOPI ED OBIETTIVI DEL SERVIZIO DI SOSTEGNO PEDAGOGICO (PARTE 2)	24
6. ATTUAZIONE E MODALITÀ (PARTE 3)	33
7. VERIFICA / CONTROLLO DELLA RIUSCITA DELL'INTERVENTO (PARTE 4).....	46
8. DIFFICOLTÀ O PROBLEMI RISCONTRATI NELLO SVOLGIMENTO DELLA PROFESSIONE (PARTE 5).....	56
9. CONCLUSION	67
10. ALLEGATI	78

1. INTRODUZIONE

1.1 FINALITÀ E ATTIVITÀ DELLA COMMISSIONE CONSULTIVA

La Commissione consultiva dei Servizi di sostegno pedagogico è stata istituita dal Consiglio di Stato del Canton Ticino nel 1993, con il principale scopo di “assicurare un costante contributo scientifico e un’analisi comparata dell’evoluzione del disadattamento e delle relative forme d’intervento”. Tale compito è stato svolto, nel corso degli anni, attraverso la scelta di particolari ambiti di riflessione, con l’uso di metodologie diverse.

Così nel primo rapporto, consegnato nel settembre del 1995, la Commissione ha esplorato “le tendenze e le modalità adottate negli altri Cantoni svizzeri per affrontare l’insuccesso scolastico”. Sulla base di tali elementi, è quindi stato esplorato il tema del “passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola elementare (o scuola speciale) per gli allievi con difficoltà di apprendimento”.

Per il secondo rapporto (dicembre 1996), la Commissione ha invece voluto riflettere su quattro diversi temi: lo statuto del docente di sostegno pedagogico, l’evoluzione della percentuale di allievi seguiti dal sostegno pedagogico, l’innovazione nella gestione del disadattamento scolastico (SI+SE), e l’entrata in vigore del nuovo Regolamento nella scuola media.

Con il terzo rapporto (dicembre 1999), la Commissione decise di approfondire maggiormente la propria conoscenza del terreno, animando in prima persona delle attività all’interno di alcune équipes di sostegno pedagogico. Il principale obiettivo era quello di conoscere e descrivere con accuratezza le modalità di intervento del docente di sostegno pedagogico. Contrariamente ai rapporti precedenti, che non furono diffusi tra gli operatori, i contenuti di questo terzo lavoro furono invece presentati pubblicamente nel 2000 ai capigruppo.

1.2 TEMA DEL RAPPORTO E SVOLGIMENTO DEI LAVORI

L’esito delle discussioni avute in tale occasione ha portato la Commissione da un lato a voler continuare la strada della raccolta diretta d’informazioni sul terreno, e dall’altro ad allargare il campo della riflessione.

In particolare, è stato deciso di andare “alla radice”, studiando le finalità stesse del sostegno pedagogico. Per basare la riflessione sulla realtà, i commissari non hanno voluto rinunciare a conoscere le opinioni in merito dei diretti interessati, cioè gli operatori dei Servizi. Una prima idea è stata quella di costituire e animare dei “focus group”, continuando l’esperienza iniziata con il terzo rapporto. Tale ipotesi è stata però scartata per ragioni pratiche: all’epoca nessuno dei commissari conosceva l’italiano, e soprattutto nessuno avrebbe potuto dedicare il tempo necessario ad un’impresa di questo genere. Si è fatta dunque strada l’idea di raccogliere le concezioni attraverso

uno strumento cartaceo, cioè un questionario. L'obiettivo non era quello di svolgere una ricerca in senso stretto, ma unicamente di raccogliere del materiale che potesse essere di ausilio alla riflessione. Ed è così che deve essere inteso questo documento: un libero contributo, informato e riflessivo, da parte dei membri della Commissione, ispirato sia al lavoro scientifico degli stessi nelle rispettive regioni linguistiche, che ai dati raccolti nel Canton Ticino.

La distanza che separa il presente rapporto dal precedente è dovuta alla relazione tra la complessità di questa operazione e il funzionamento della Commissione. Essa infatti si riunisce per un massimo di quattro volte all'anno, e i suoi membri non dispongono di molto tempo supplementare da dedicarvi nel resto del tempo.

Inoltre non va nascosto che non tutti gli operatori hanno favorevolmente accolto il progetto, e questo ha implicato dei lunghi negoziati con le parti interessate sia per spiegarne la natura che per integrare le critiche.

Sull'utilità del lavoro svolto non spetta certo ai commissari esprimersi: saranno i destinatari del rapporto a valutarla. Va comunque rilevato come proprio in parallelo allo svolgimento del progetto della Commissione i servizi di sostegno pedagogico abbiano avviato al loro interno delle riflessioni approfondite - che toccano proprio le finalità - che stanno portando a cambiamenti significativi. La stessa problematica dei "casi difficili" ha catalizzato molti cambiamenti, portando addirittura alla creazione di una nuova commissione, incaricata proprio di gestire la transizione. Di conseguenza, la scelta di riflettere sulle finalità del sostegno pedagogico ha colto lo spirito delle evoluzioni in atto.

In merito alla correttezza procedurale, non si può che affermare con forza che l'unica finalità della Commissione è quella indicata all'inizio di questa introduzione, riflettere sulla base di uno spirito costruttivo e "amichevole", secondo il noto principio metodologico del "critical friend".

1.3 CONTENUTI E STRUTTURA DEL DOCUMENTO

In questo documento, la Commissione presenta le risultati, esperienze e riflessioni che si sviluppano attorno al tema delle finalità del sostegno pedagogico, e quindi al fondamento di ogni intervento pedagogico. L'intenzione è anche quella di contribuire alla discussione sull'evoluzione delle "relative forme d'intervento" – che siano integrative o inclusive (cf. le conclusioni).

Il rapporto si divide in due parti fondamentali. Nella prima vengono presentati, in forma descrittiva, i risultati della raccolta di dati attraverso il questionario. Nella seconda viene espresso il punto di vista della Commissione su alcune problematiche ritenute fondamentali per l'evoluzione del sostegno pedagogico.

1.3.1 Costruzione del questionario

Come accennato sopra, l'idea di fondo era quella di invitare gli operatori ad esprimersi su un massimo di affermazioni attraverso delle scale di apprezzamento. Le affermazioni sono state tratte in parte preponderante da documentazione ufficiale, come le leggi e i regolamenti (nelle parti relative alle finalità), le riviste del sostegno, e ogni altro documento ufficiale relativo al sostegno pedagogico, archiviato presso l'Ufficio studi e ricerche. E' stata inoltre offerta ai rispondenti la possibilità di aggiungere qualsiasi altra affermazione ritenuta pertinente. In questo modo, pur nei limiti dello strumento cartaceo, sono state raccolte delle informazioni valide, affidabili ed esaustive. I dati sono poi stati analizzati statisticamente, e presentati secondo i risultati per ordine scolastico e per ordine d'importanza. Vengono inoltre presentate le aggiunte e le considerazioni personali espresse dai docenti.

1.3.2 Struttura del documento

La struttura del documento ricalca la struttura del questionario, con l'aggiunta dell'introduzione e del capitolo conclusivo.

Il questionario ha raccolto informazioni sui seguenti temi:

- Finalità della scuola
- Scopi e obiettivi del Servizio di sostegno pedagogico
- Attuazione e modalità
- Verifica / controllo della riuscita dell'intervento
- Difficoltà o problemi riscontrati nello svolgimento della professione.

Nel capitolo finale, i membri della Commissione, sulla base sia dei dati raccolti che delle ricerche in corso a livello nazionale e internazionale, tracciano le prospettive attuali della pedagogia differenziata, mettendole in relazione con la particolare situazione ticinese.

1.4 COMPOSIZIONE DELLA COMMISSIONE E CALENDARIO DELLE SEDUTE

Fino al 2000 i membri della Commissione erano:

- Pierre-André Doudin, chargé de cours alla Facoltà di psicologia e scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra, e formatore presso l'Haute Ecole Pédagogique di Losanna;
- Jean-Paul Moulin, responsabile della Sezione di pedagogia curativa dell'Università di Friburgo e formatore presso l'Haute Ecole Pédagogique di Losanna;

- Gabriel Sturny direttore aggiunto del Segretariato svizzero di pedagogica curativa di Lucerna
- Emanuele Berger, direttore dell'Ufficio studi e ricerche.

A partire dal 2001, a Gabriel Sturny è subentrata Annemarie Kummer, collaboratrice scientifica presso il Segretariato svizzero di pedagogica curativa di Lucerna.

La Commissione si è riunita nelle seguenti date, che si aggiungono ai lavori effettuati a distanza tramite posta elettronica:

- anno 2000 : 17 marzo, 9 giugno, 6 ottobre, 24 novembre
- anno 2001 : 7 marzo, 6 giugno, 10 ottobre
- anno 2002 : 18 gennaio, 7 maggio, 14 giugno, 3 ottobre
- anno 2003 : 9 maggio, 3 ottobre
- anno 2004 : 30 aprile, 1° luglio, 28 ottobre, 9 dicembre

2. CONTINGENZE E CARATTERISTICHE DEI DOCENTI

Da una prima visione generale dei dati raccolti, non si notano grandi differenze tra le risposte fornite dai docenti di sostegno pedagogico della scuola dell'infanzia ed elementare e quelle date dai docenti di scuola media, fatta eccezione per alcune domande che si riferiscono ad ambiti particolari, per i quali esiste una reale diversità organizzativa e situazionale tra i due ordini scolastici.

Il questionario è stato suddiviso in sei aree o dimensioni. La prima, di carattere generale, ha lo scopo di fornire alcune informazioni relative ai dati personali, all'esperienza di insegnamento ed alle relazioni. La seconda si concentra sulle finalità della scuola, la terza sugli scopi e gli obiettivi del Servizio di Sostegno Pedagogico, la quarta sulle modalità di attuazione di questi scopi, la quinta riporta le opinioni concernenti la verifica / controllo della riuscita dell'intervento e, da ultimo, una parte dedicata alle principali difficoltà o problemi riscontrati nello svolgimento della professione.

Per ogni area, il docente fornisce delle risposte in base al suo parere personale, alle sue rappresentazioni, alle sue esperienze che danno vita, a loro volta, alle sue opinioni.

Come già accennato, i dati non mostrano enormi differenze di opinioni tra i due ordini scolastici e ciò soprattutto per le aree riguardanti gli scopi e le finalità, siano essi relativi alla scuola in generale oppure relativi al Servizio di Sostegno, come pure non si riscontrano grandi opposizioni per ciò che concerne l'elemento più tecnico di verifica / controllo sulla riuscita dell'intervento.

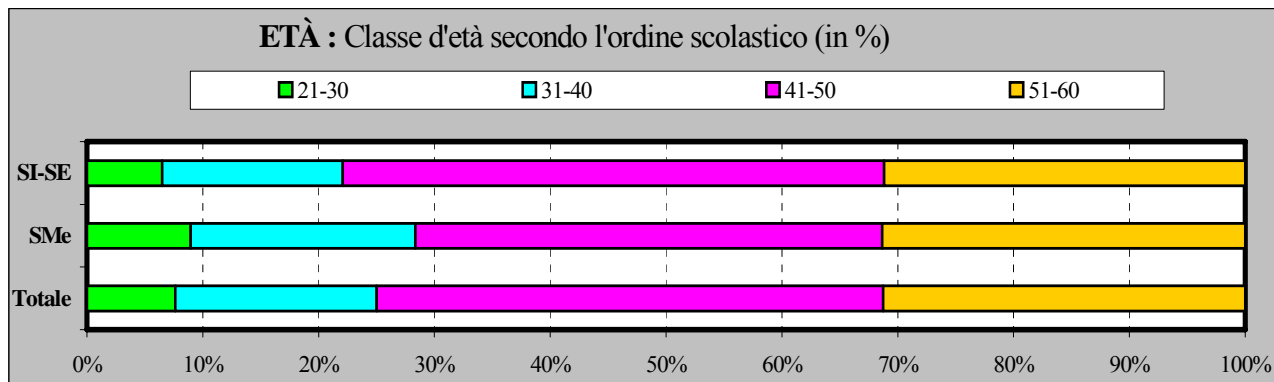
Maggiori differenze tra i due ordini scolastici risultano invece a livello delle relazioni instaurate tra i diversi componenti dell'équipe educativa (direttore, altri docenti di sostegno pedagogico, docente titolare, logopedista, psicomotricista) come pure sul piano dell'attuazione, delle sue modalità e le difficoltà o problemi riscontrati nello svolgimento della professione.

Come si può notare, le ultime dimensioni citate, arrischiano molto più, rispetto alle prime, limitazioni pratiche scaturite dal tipo di organizzazione e dalle realtà diverse vissute all'interno dei due ordini.

Per ciò che concerne le caratteristiche personali, si nota che la maggior parte dei docenti è compresa nella fascia d'età tra i 41 e i 60 anni (figura 1). Infatti, per entrambi gli ordini scolastici, circa il 30% dei docenti di sostegno pedagogico hanno dai 51 ai 60 anni, mentre hanno dai 41 ai 50 anni rispettivamente un 46,8% dei docenti SI/SE e un 40,3% dei docenti Sme. Si può quindi concludere che tra i due ordini scolastici non esiste un divario significativo (neanche dal punto di vista statistico) per ciò che concerne l'età e che, tra questi docenti, le fasce dei giovani o giovanissimi (tra

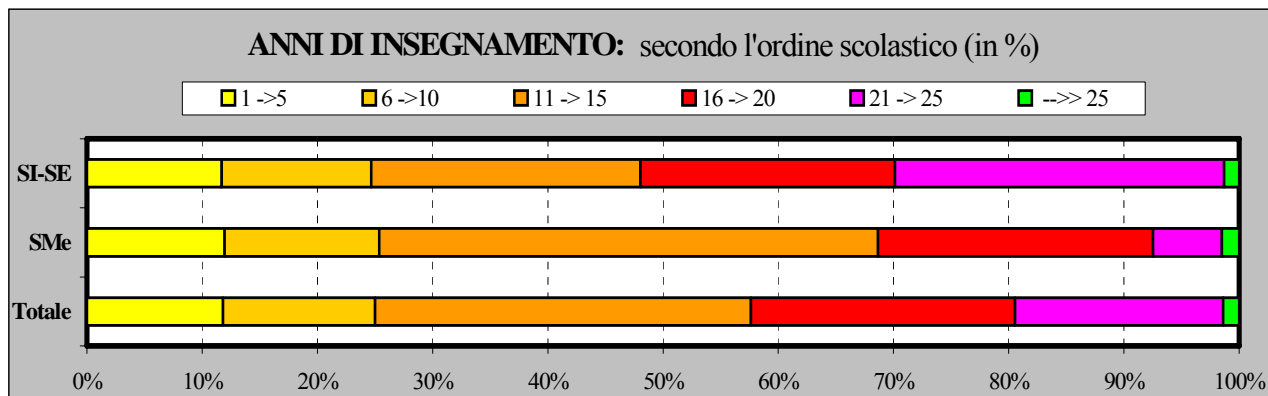
21-30 e 31-40) sono minormente rappresentate, seppur nell'ambito delle scuole medie ci sia una percentuale leggermente più marcata rispetto all'ordine scolastico elementare e dell'infanzia (22.1% SI/SE; 28,6% Sme).

Figura 1: *Caratteristiche personali dei docenti: età*



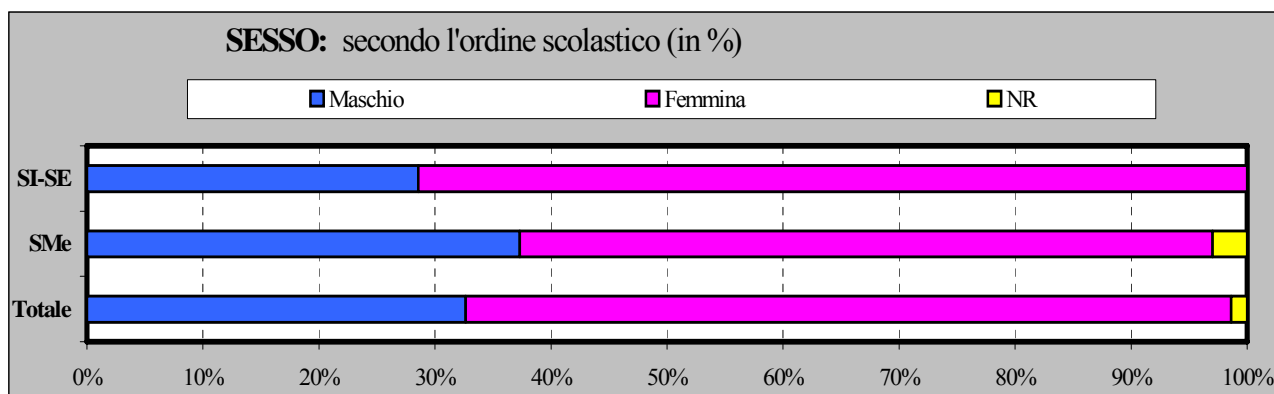
Gli anni di insegnamento (figura 2) mostrano invece, per la fascia di insegnanti più giovani (quindi coloro che sono appena entrati nel mondo lavorativo), un andamento simile per entrambi gli ordini scolastici, mentre le cose si differenziano tra le fasce di insegnanti con maggiore esperienza. Infatti, se nell'ambito delle scuole dell'infanzia ed elementare la distribuzione in percentuale è piuttosto omogenea (23,4% ha 11-15 anni di esperienza, 22,1% ne ha tra i 16 e i 20 e 28,6% ne vanta tra 21 e 25) nella scuola media la fascia maggiormente rappresentata è quella tra gli 11 e i 15 anni di esperienza (43,3%), subito seguita dal 23,9% di insegnanti che hanno tra i 16 e i 20 anni di esperienza e un'esigua percentuale (6%) che vanta dai 21 ai 25 anni di esperienza. Questi dati sono più comprensibili se si considera, innanzitutto quando e dove è nato il Servizio di Sostegno Pedagogico. Infatti esso ha preso via nel 1979 con la creazione delle prime tre équipes di docenti di sostegno pedagogico operanti in due circondari di scuola elementare per poi ottenere un riconoscimento giuridico nel 1984 e cominciare così la sua progressiva estensione anche nelle scuole medie ed in tutte le scuole elementari. Il nucleo d'origine è quindi rimasto nelle sedi di scuola elementare, ciò che permette di spiegare quindi una tale divergenza concernente l'esperienza dei docenti.

Figura 2: Caratteristiche personali dei docenti: anni di insegnamento nel sostegno pedagogico



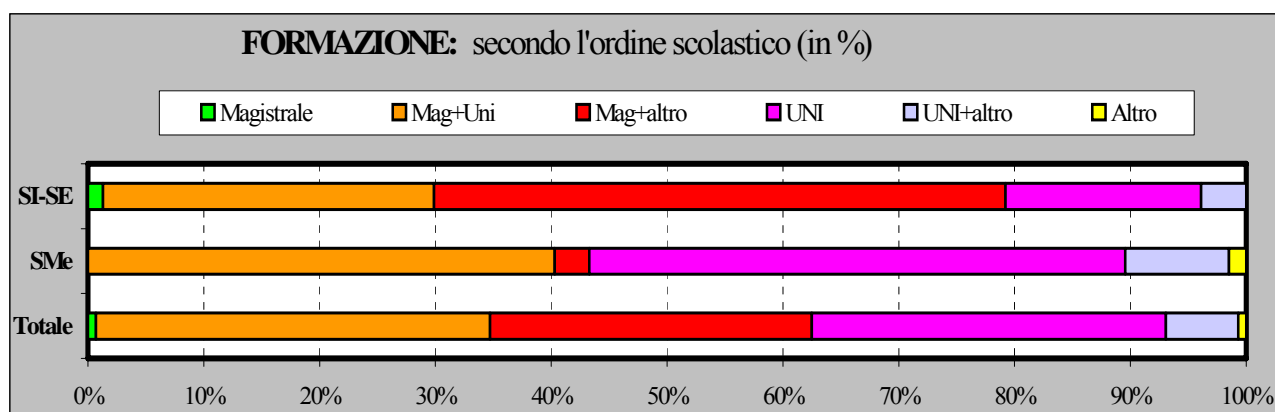
Dalla figura 3, si può inoltre osservare una certa femminilizzazione del corpo insegnante e questo soprattutto nell'ordine delle scuole dell'infanzia ed elementare che conta il 71,4% di donne e un 28,6% di uomini. Dato che si ridimensiona leggermente nelle scuole medie che conta il 59,7% di docenti di sesso femminile e il 37,3% di docenti di sesso maschile.

Figura 3: Caratteristiche personali dei docenti: sesso



Un ultimo aspetto interessante relativo alla descrizione delle caratteristiche generali dei docenti, riguarda il tipo di formazione. Infatti, dalla figura 4, si nota come la formazione dei docenti di sostegno di scuola dell'infanzia ed elementare abbiano una formazione di base prevalentemente magistrale (con l'aggiunta di una formazione specifica ulteriore come l'abilitazione nel sostegno - 49,4% - o un'università - 28,6% -), mentre nelle scuole medie i docenti presentano tutti una formazione universitaria, sia stata essa preceduta da una magistrale (40,3%) o da un liceo (46,3%). Questa differenza è evidentemente dovuta dalle qualifiche richieste per poter accedere all'insegnamento nell'ordine medio.

Figura 4: *Caratteristiche personali dei docenti: formazione*



È interessante comunque ancora notare (figure 5 e 6) come la formazione universitaria maggiormente rappresentata sia quella di tipo psicologico (40,3%), seguita da quella in scienze dell'educazione o pedagogia (26,8%) e da ultimo quella di pedagogia curativa (14,9%). Questa ripartizione è valida anche per la percentuale minore relativa ai docenti SI/SE che hanno seguito una formazione universitaria.

Figura 5: Caratteristiche personali dei docenti: discipline della formazione universitaria (tutti i docenti)

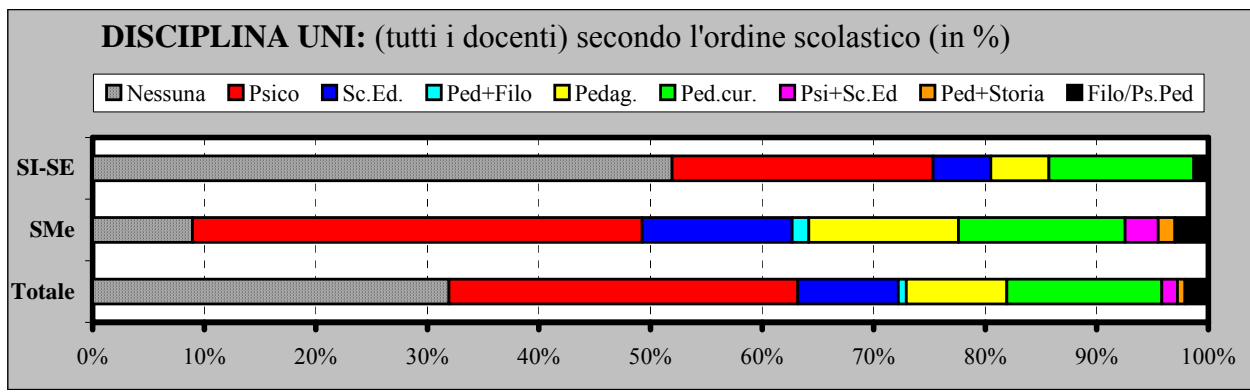
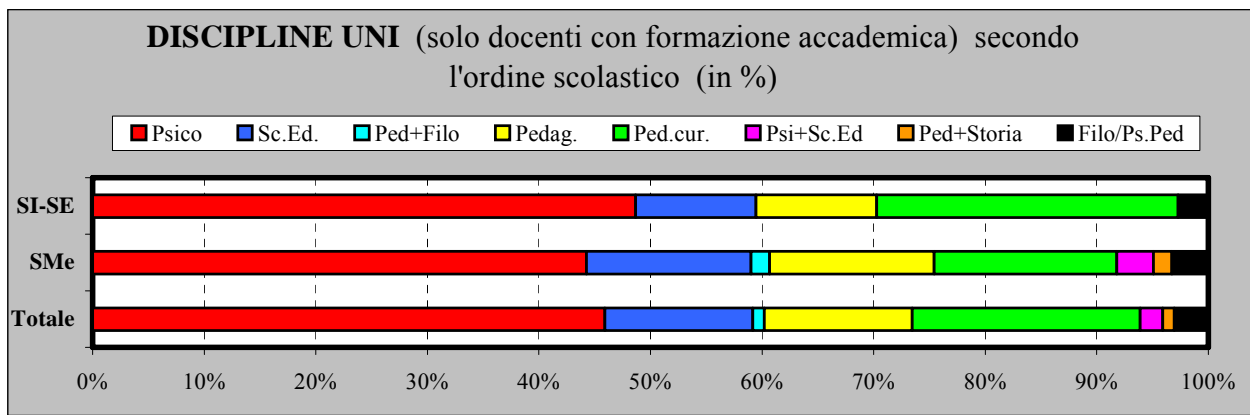


Figura 6: Caratteristiche personali dei docenti: discipline della formazione universitaria (solo docenti con formazione accademica)



Da ultimo, un'osservazione sul grado di soddisfazione professionale. Dalle figure 7 e 8, non si notano grandi differenze tra i due ordini scolastici (SI/SE e SMe) e il giudizio espresso è globalmente positivo con un grado di soddisfazione che va dal buono al molto buono o (per alcuni) addirittura ottimo.

Figura 7: Grado di soddisfazione dei docenti S/-SE per la professione

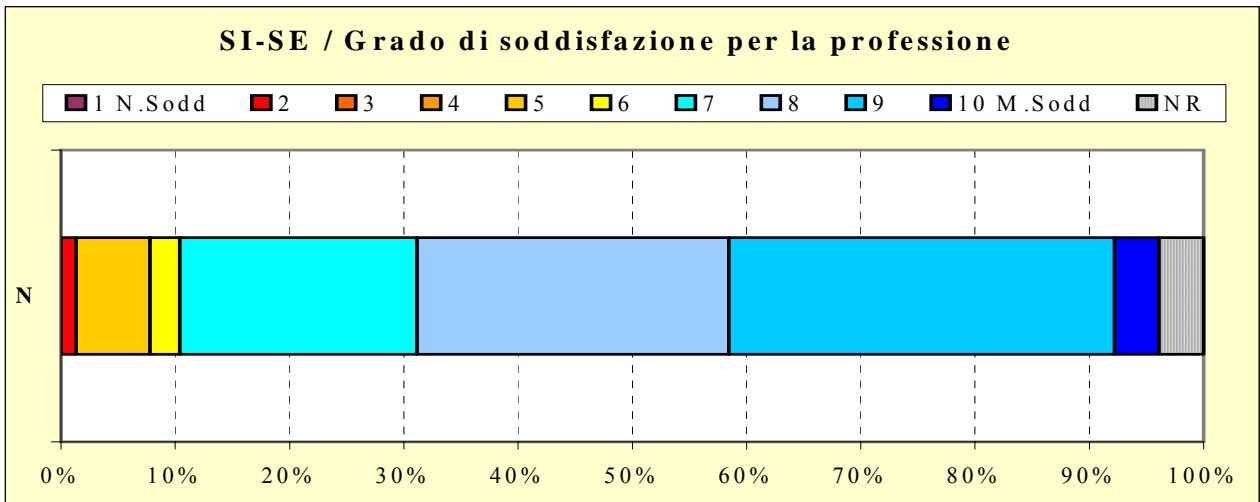
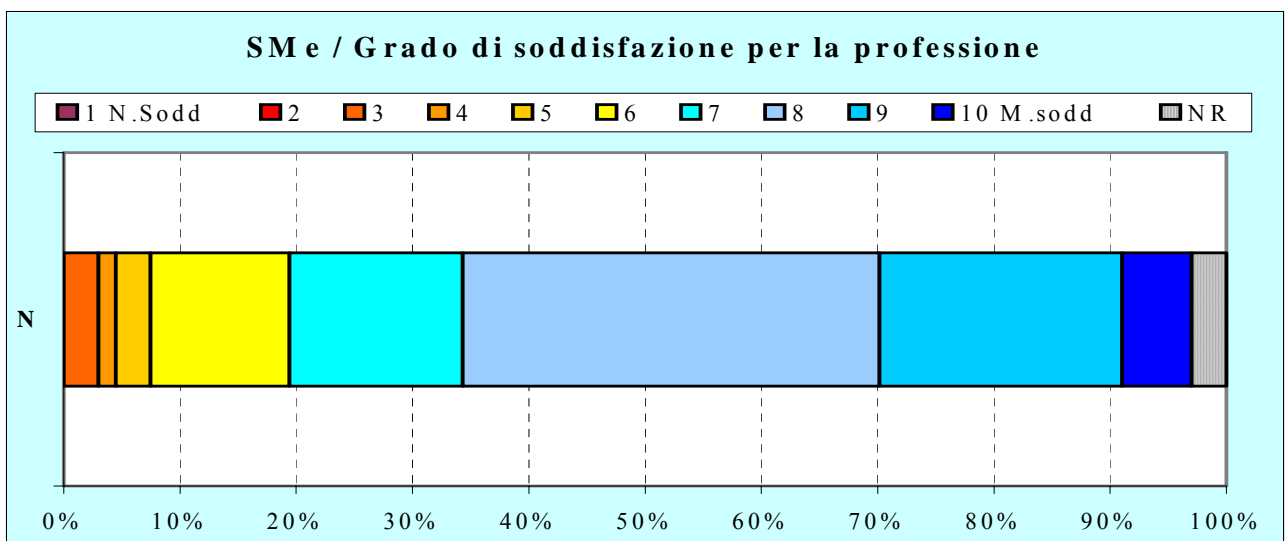


Figura 8: Grado di soddisfazione dei docenti SMe per la professione



3. RELAZIONI

Per questa dimensione, a prima vista, i dati mostrano un giudizio globale positivo (figura 9), sia per i docenti di sostegno che svolgono la loro funzione nell'ambito della scuola elementare e dell'infanzia sia per quelli che appartengono all'ordine della scuola media.

Se si analizzano le risposte più dettagliatamente, si possono però notare alcune differenze tra questi ordini. Infatti, nelle scuole elementari e dell'infanzia, i docenti di sostegno sembrano rivelare un'interazione leggermente più positiva con i loro colleghi del Servizio di Sostegno pedagogico che intervengono nella gestione delle situazioni, rispetto a quella vissuta dai loro colleghi di scuola media (R1: 0% dei docenti di sostegno della scuola dell'infanzia ed elementare contro il 6% di risposte negative da parte dei docenti del Servizio di Sostegno Pedagogico delle scuole medie). Così pure si nota una leggera differenza riguardo la collaborazione con gli organi di istituto (direzione, docente responsabile di sede, consiglio di direzione) dalla quale emerge una maggiore difficoltà per i docenti di scuola elementare e dell'infanzia in questo ambito (R2: 18,2% di disapprovazione da parte dei docenti della scuola dell'infanzia ed elementare contro il 9% per i docenti di scuola media). Questo risultato non è imputabile al numero di sedi (spesso elevato) in cui il docente di scuola elementare lavora, visto il mancato legame statisticamente significativo presente tra le due variabili.

Una differenza praticamente irrisoria (10,4% di disappunto da parte dei docenti di scuola dell'infanzia ed elementare e 9% per i docenti della scuola media) si riscontra a livello generale per la collaborazione con i docenti che insegnano nelle classi frequentate dagli allievi presi a carico (R3).

Le differenze sopracitate possono essere ricondotte alla diversità di realtà alla quale sono confrontati i docenti. Naturalmente, sarà meno facile riscontrare malcontenti fra i docenti di sostegno delle scuole dell'infanzia ed elementare per ciò che concerne la collaborazione con altri colleghi del Servizio di Sostegno Pedagogico, visto che è rara la presenza di più docenti di questo servizio in una sede, per contro si fanno più evidenti i dissapori con gli organi d'istituto.

Figura 9: Relazioni

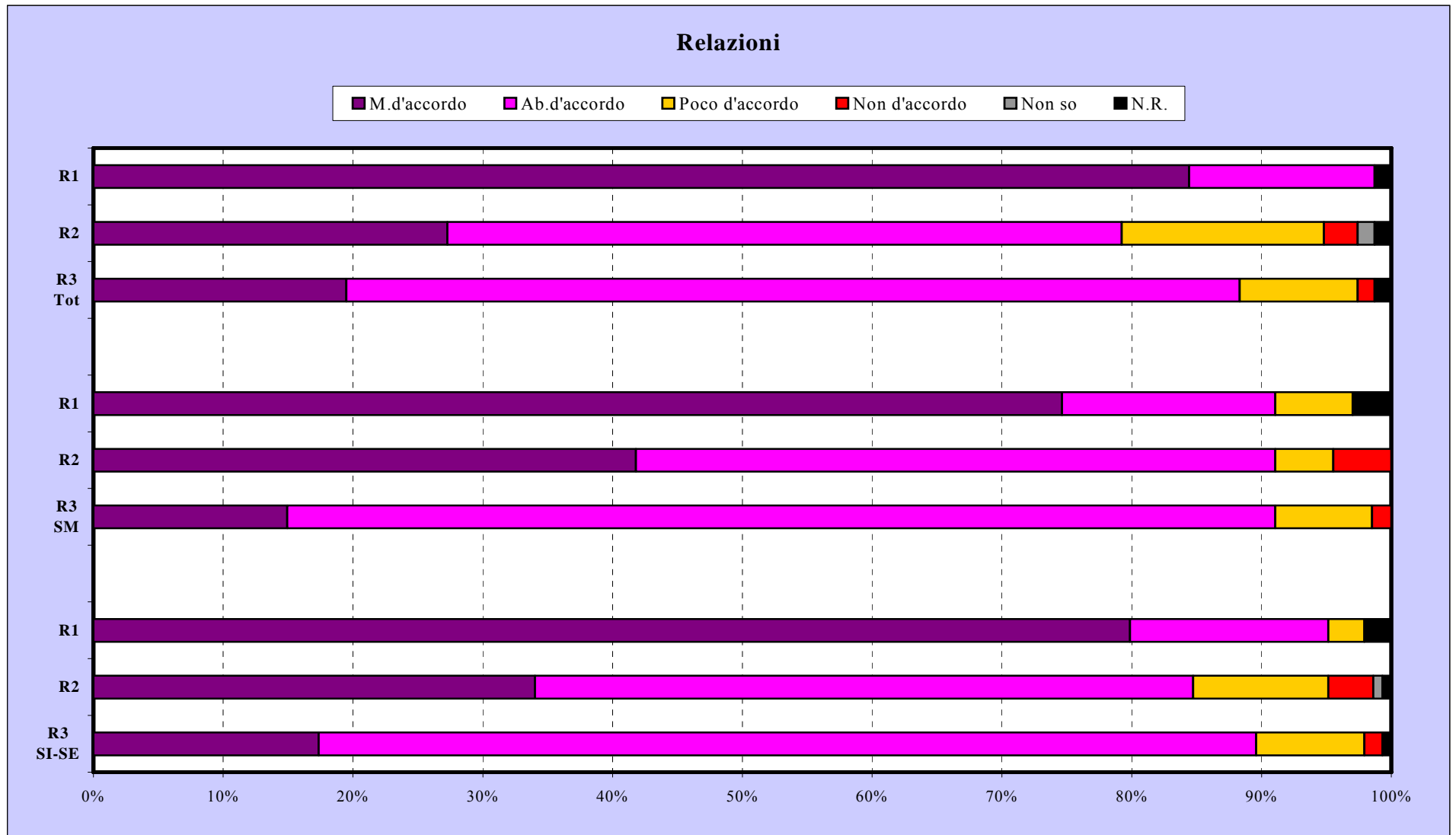


Tabella 1: *formulazione originale delle domande concernenti le relazioni*

RELAZIONI	N. DOM.
La collaborazione con gli altri colleghi del SSP che intervengono nella gestione delle situazioni è positiva.	R1
La collaborazione con gli organi d'istituto (direzione, docente responsabile di sede, consiglio di direzione) è positiva.	R2
In generale, la collaborazione con i docenti che insegnano nelle classi frequentate dagli allievi che segue è positiva.	R3

4. FINALITÀ DELLA SCUOLA (PARTE 1)

Le finalità della scuola proposte ruotano attorno ai temi dello sviluppo cognitivo, della socializzazione, dell'integrazione, di un insegnamento differenziato e della trasmissione di valori morali, civici e sociali.

Tutti i docenti, indipendentemente dall'ordine scolastico nel quale operano, hanno manifestato il loro accordo nell'attribuire una consistente importanza alle finalità elencate (figura 10).

4.1 CONSIDERAZIONI GENERALI SUI RISULTATI

La tabella proposta sotto presenta i risultati globali (in %) della prima parte del questionario per ciascun gruppo di docenti.

Media generale della Parte 1 secondo il gruppo e la categoria							
Gruppo	Categoria	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Per niente importante</i>	<i>Non so</i>	<i>Non risponde</i>
Docenti SI/SE		62,7	28,5	5,3	0,9	2,3	0,4
Docenti SMe		61,2	31,2	4,2	0,6	2,5	0,3
Totale		62,0	29,9	4,8	0,8	2,4	0,4
Gruppo	Categoria	<i>Molto + Abbastanza importante</i>		<i>Poco + Per niente importante</i>			
Docenti SI/SE		91,2		6,2			
Docenti SMe		92,4		4,8			
Totale		91,9		5,6			

Globalmente dai dati presentati emerge una marcata omogeneità dei pareri espressi dai due gruppi di docenti per quanto riguarda le finalità della scuola . Le dieci situazioni proposte (D1 - D10) sono state ritenute "molto importanti" da quasi i due terzi degli operatori di entrambi gli ordini scolastici. Aggregando le due categorie "molto importante" e "abbastanza importante" il grado di consenso espresso si evidenzia ulteriormente oltrepassando addirittura il 90% .

4.2 CONSIDERAZIONI SPECIFICHE SUI RISULTATI

Per una visione più analitica dei risultati si è optato per una graduatoria delle finalità proposte allestita in base al grado di consenso espresso. La tabella che segue presenta l'ordinamento delle 10 situazioni sottoposte ai docenti

Posto	Formulazione	Domanda	Molto/Abb. importante	Poco/Per niente importante
1	Garantire a tutti una formazione di base sufficiente per far fronte alle richieste minime necessarie per un inserimento nella società e nel mondo del lavoro	D10	99,3	0,7
2	Fornire una risposta pedagogica ai casi di disadattamento e far sì che gli allievi possano acquisire, entro i limiti personali, gli strumenti necessari per proseguire la loro scolarità / formazione	D2	98,6	0,0
	Educare i giovani al rispetto dei valori e delle regole essenziali che caratterizzano una società democratica	D7	98,6	0,7
3	Permettere ad ognuno di progredire secondo le proprie potenzialità offrendo vie di formazione differenziate	D3	97,2	0,7
4	Favorire gli scambi e la comprensione reciproca tra allievi di diversa provenienza (educazione all'alterità)	D5	96,5	2,8
5	Rendere il più possibile aperte e accessibili a tutti le vie di formazione (democratizzazione degli studi)	D9	94,4	4,2
6	Sviluppare nei giovani il senso civico di appartenenza a una comunità (diritti e doveri)	D8	92,3	3,5
7	Fare conoscere e trasmettere i valori della nostra società	D6	84,0	9,7
8	Attenuare / correggere gli scompensi dovuti alla diversa appartenenza socio-culturale degli allievi	D4	82,6	11,1
9	Certificare ufficialmente le conoscenze, le capacità e le abilità acquisite dagli allievi	D1	73,7	22,3

- Risulta evidente che la risposta alla domanda D10 (primo posto) sia stata la più facile: tutte le risposte si ripartiscono tra le categorie "Poco importante" (0,7 %) e "Molto importante" (85,4%).
- Nella "Legge della scuola" la prima finalità concreta è l'educazione della persona attraverso la trasmissione degli elementi fondamentali della cultura del paese. Nel questionario la stessa finalità era sostanzialmente proposta nella D6 che in graduatoria occupa però solo il settimo e terzultimo posto.
- Quale seconda finalità la Legge prevede che la scuola *"sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici"*. Affermazione che trova riscontro in buona parte nella D7 (secondo posto nella graduatoria).

- La quarta finalità della scuola, secondo la Legge, parla di attenuare gli squilibri tra uomo e donna e di correggere gli scompensi socio-culturali ; asserzioni che si ritrovano nella D4 (ottavo posto) e nella D5 (quarto posto).
- La D4 può essere ritenuta la finalità centrale del sostegno, essa però occupa in questa sezione del questionario che si riferisce alle finalità generali della scuola, solo il penultimo posto nella graduatoria !

Le domande che implicano quali finalità della scuola quelle volte alla "preparazione alla vita" dopo o fuori dalla scuola , sono quelle che hanno ottenuto il maggior grado di assenso, eccezion fatta per la D1 (certificazione delle conoscenze, capacità e abilità acquisite) che in assoluto è la domanda che ha raccolto il minor consenso.

4.3 *CONSIDERAZIONI SULLE AGGIUNTE ESPRESSE DAI DOCENTI*

In questa prima parte del questionario relativa alle finalità della scuola, i docenti hanno espresso 22 affermazioni aggiuntive che si possono raggruppare nelle tre categorie generiche indicate di seguito:

- "imparare con gioia", il benessere personale
- coscienza del proprio valore
- rispettare la diversità e approfittare delle risorse che essa offre

Va subito chiarito che queste aggiunte si basano su delle interpretazioni prettamente soggettive; in generale si può tuttavia constatare che le osservazioni dei docenti si riallacciano ai contesti **comunicativi** ("dialogare nella differenziazione") e **psicologici** (conoscenza di se stessi). Inoltre sembra che per loro "l'aspetto sistemico " per l'intera vita sia importante: la scuola deve contribuire in modo fattivo allo sviluppo della "competenza di vivere", comunicare, apprendere e poi lavorare nel mondo in cui viviamo.

Per la D6 le osservazioni sono relative alla formulazione della domanda: "Quali valori ?" . Alcuni docenti (appartenenti ad équipes diverse) fanno notare che nella società vi sono anche valori "negativi" (ad esempio il consumismo o l'importanza di possedere determinati beni). Tali osservazioni possono aver contribuito a relegare all'ultimo posto questo item nella graduatoria. In altre parole non era ben chiaro a quali valori ci si riferisse nella domanda, non sono per niente definiti.

Per quanto riguarda la formulazione della D4 diverse sono state le critiche: in particolare i docenti che si sono espressi non vogliono sentire parlare di "correggere" o di "scompensi", propongono

piuttosto di riformulare la domanda in senso positivo mettendo l'accento su "valorizzazione della diversità" o "rispetto dei valori differenti".

Di seguito sono presentate alcune osservazioni aggiuntive nelle quali i docenti esprimono finalità proprie alla scuola, secondo loro importanti, ma non citate nel questionario.

- Temi che riguardano principalmente le caratteristiche e l'identità personale dell'allievo, le relazioni e l'autonomia dei ragazzi; i docenti ritengono sia fondamentale tenere in considerazione e rispettare l'identità personale, il vissuto ed i sentimenti dell'allievo, per far sì che non vengano sminuiti i suoi sentimenti, le sue paure, le sue gioie, e per far sì che si possa sviluppare in modo armonioso non solo l'aspetto cognitivo ma anche quello emotivo della sua personalità come pure ritengono importante che ci sia il rispetto delle diversità, il miglioramento del benessere personale individuale e delle condizioni socio-affettive dell'allievo stesso. A titolo d'esempio, sono significative le frasi seguenti: *"accettare che la diversità diventi risorsa ed elemento di scambio"; "creare condizioni socio-affettive opportune per favorire l'apprendimento"; "promuovere nel bambino la consapevolezza di sé discutendo e cercando strategie utili al saper essere e non solo al saper fare"; "più praticamente, sviluppare consapevolezza ed autostima affrontando tematiche legate ai sentimenti ed alle emozioni e alla loro gestione"*.
- Temi che pongono l'accento sulla ricchezza, la valorizzazione e l'utilità delle relazioni docente-allievi-famiglia. In questo ambito si possono citare le seguenti frasi: *"stabilire e mantenere relazioni positive tra allievi e docenti e tra singoli docenti"; "individuare strategie per migliorare la socializzazione"*.
- Temi centrati sull'importanza da attribuire allo sviluppo della motivazione intrinseca nell'allievo (p. es. *"stimolare il piacere dell'imparare, conoscere, del formarsi"; "offrire gli strumenti e le opportunità per conoscere sé stessi, confrontarsi con i pari / educatori, motivare e far nascere la voglia di imparare / scoprire / capire e per valorizzare ognuno creando un momento / luogo di crescita"; "finalità importante: imparare con gioia"*) come pure sulla necessità di un legame più stretto con la realtà (generale e professionale futura) in modo anche da aumentare l'autonomia, il senso critico e la capacità di giudizio dell'allievo (p. es. *"sviluppare il senso critico verso la nostra società, visto che di valori ce ne sono ben pochi. Proporre attività utili che escano dalle mura della scuola, senza indottrinare nessuno"; "sviluppare un senso critico verso le informazioni mediatiche e non, cioè permettere ai ragazzi di imparare a pensare con la loro testa e non far loro accettare tutto incondizionatamente"; "dialogare con il mondo del lavoro"; "partecipare alla*

definizione delle richieste minime necessarie per un inserimento nella società e nel mondo del lavoro"; "favorire un'individualizzazione solida, critica e serena negli allievi, specialmente negli adolescenti per prepararli alla lettura della realtà e alla convivenza").

Figura 10: Finalità della scuola (risultati globali)

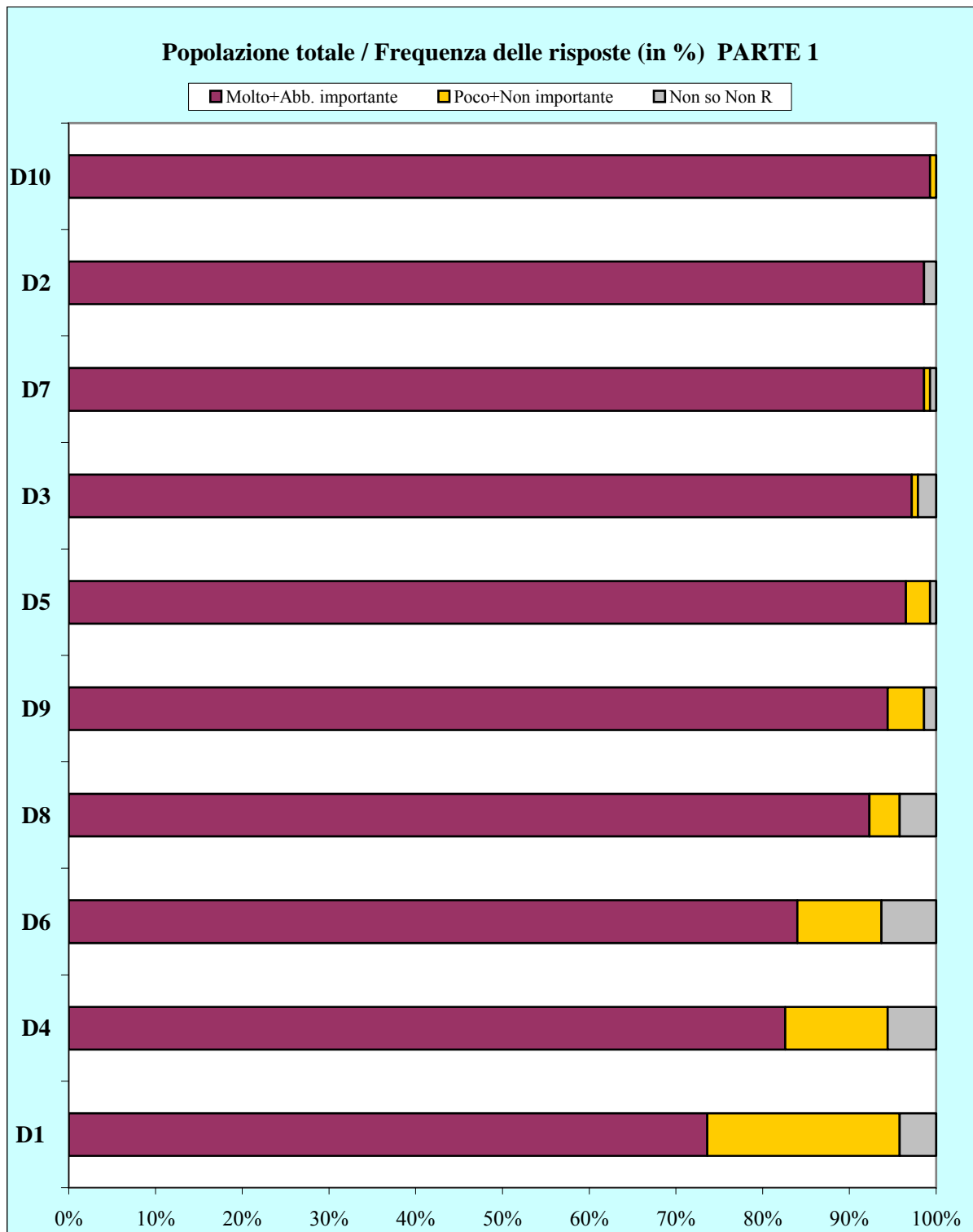


Figura 10.a : Finalità della scuola (risultati secondo gli ordini scolastici)

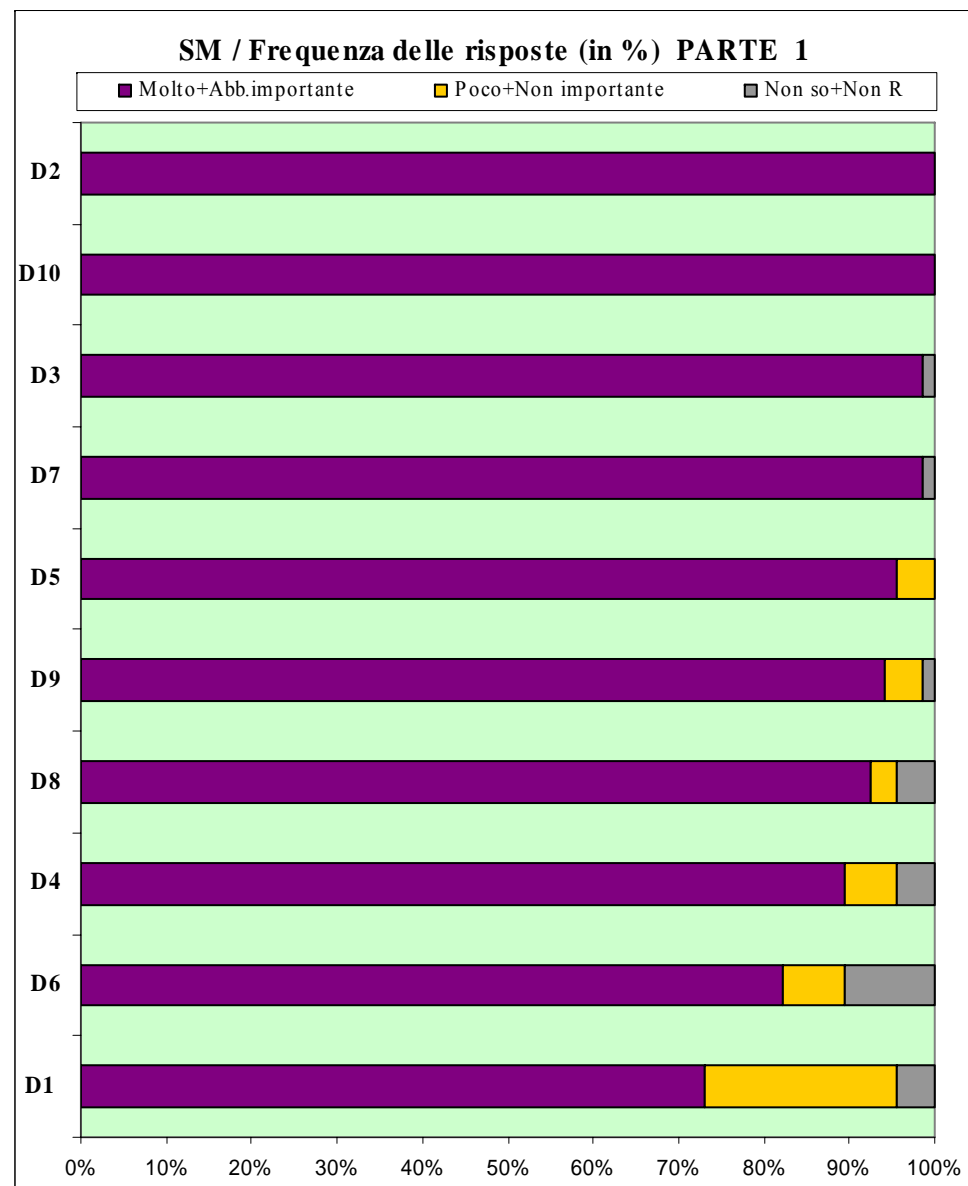
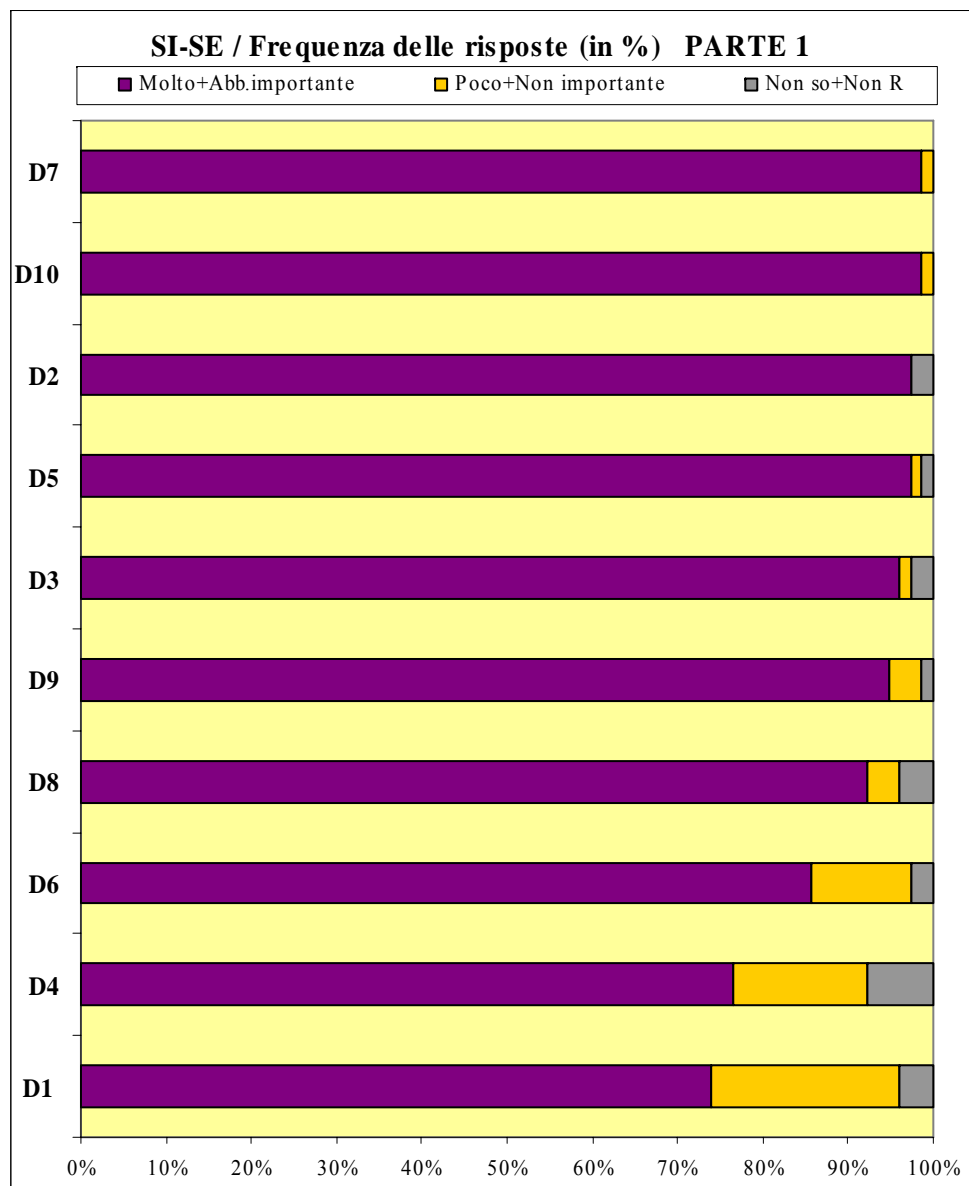


Tabella 2: formulazione originale delle domande concernenti le finalità della scuola (parte 1)

PARTE 1	N. DOM.
1. Certificare ufficialmente le conoscenze, le capacità e le abilità acquisite dagli allievi.	D1
2. Fornire una risposta pedagogica ai casi di disadattamento e far sì che gli allievi possano acquisire, entro i limiti personali, gli strumenti necessari per proseguire la loro scolarizzazione / formazione.	D2
3. Permettere ad ognuno di progredire secondo le proprie potenzialità offrendo vie di formazione differenziate.	D3
4. Attenuare / correggere gli scompensi dovuti alla diversa appartenenza socio-culturale degli allievi.	D4
5. Favorire gli scambi e la comprensione reciproca tra gli allievi di diversa provenienza (educazione all'alterità).	D5
6. Fare conoscere e trasmettere i valori della nostra società.	D6
7. Educare i giovani al rispetto dei valori e delle regole essenziali che caratterizzano una società democratica.	D7
8. Sviluppare nei giovani il senso civico di appartenenza a una comunità (diritti e doveri).	D8
9. Rendere il più possibile aperte e accessibili a tutti le vie di formazione (democratizzazione degli studi).	D9
10. Garantire a tutti una formazione di base sufficiente per far fronte alle richieste minime necessarie per un inserimento nella società e nel mondo del lavoro.	D10

5. SCOPI ED OBIETTIVI DEL SERVIZIO DI SOSTEGNO PEDAGOGICO (PARTE 2)

Anche in quest'area, come per la precedente, i docenti del Servizio di Sostegno Pedagogico hanno manifestato un certo accordo (figura 11) nell'indicare le priorità da attribuire ai diversi obiettivi che il Servizio di Sostegno Pedagogico si è prefissato. Le finalità si estendono su una vasta gamma di compiti diversi, che il docente di sostegno dovrebbe assolvere. Questi incarichi vanno dall'aiuto ai docenti titolari per un miglioramento didattico ed interrelazionale tra docenti stessi e con gli allievi, al coinvolgimento di tutte le figure e dei responsabili educativi presenti attorno all'allievo fino all'aiuto fornito all'allievo stesso per permettergli un apprendimento conforme alle sue capacità e caratteristiche e per incentivare la sua motivazione, la sua conoscenza e la sua autostima.

Per questa parte del questionario più di un quarto dei docenti di entrambi gli ordini scolastici hanno sentito la necessità di esprimere dei propri punti di vista formulando delle aggiunte o dei commenti alle domande proposte (20 su 77 nella SI-SE pari al 26% e 19 su 67 nella SMe equivalenti al 28,4%, per questi ultimi è proprio questa parte del questionario quella che ha suscitato più osservazioni personali).

5.1 CONSIDERAZIONI GENERALI SUI RISULTATI

La tabella proposta sotto presenta i risultati globali (in %) della seconda parte del questionario per ciascun gruppo di docenti.

Media generale della Parte 1 secondo il gruppo e la categoria							
Gruppo	Categoria	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Per niente importante</i>	<i>Non so</i>	<i>Non risponde</i>
Docenti SI/SE		57,6	33,7	6,0	1,2	1,0	0,6
Docenti SMe (★)		54,5	34,0	7,2	1,1	2,6	0,6
Totale		56,2	33,7	6,6	1,2	1,8	0,6
Gruppo	Categoria	<i>Molto + Abbastanza importante</i>		<i>Poco + Per niente importante</i>			
Docenti SI/SE		91,3		7,2			
Docenti SMe		88,5		8,3			
Totale		89,9		7,8			

(★) Le risposte alla D16, domanda rivolta ai soli docenti della SMe, non sono computate.

Come si può constatare il quadro globale è molto simile a quello relativo alla Parte 1, entrambi i gruppi di docenti si trovano piuttosto d'accordo nel riconoscere l'importanza degli obiettivi del sostegno elencati nelle domande.

Per meglio analizzare la situazione e formulare altre considerazioni risulta necessario esaminare le singole domande.

5.2 CONSIDERAZIONI SPECIFICHE SUI RISULTATI

Analogamente a quanto fatto per la parte 1 i risultati dei singoli item (da D11 a D28) possono essere ordinati secondo una graduatoria come illustrato nella tabella che segue.

Posto	Formulazione sintetica	Domanda	Molto/Abb. importante	Poco/Per niente importante
1	Aiutare l'allievo a rafforzare la stima di sé	D25	100.0	-
	Aiutare e sostenere i docenti titolari o delle materie	D11	100,0	-
2	Aiutare l'allievo a prendere coscienza delle proprie potenzialità	D19	99,3	-
3	Aiutare l'allievo a gestire positivamente le situazioni di frustrazione	D23	98,6	-
4	Recuperare e sostenere l'acquisizione di abilità e attivare le motivazioni fondamentali dell'apprendimento	D20	97,3	0,7
5	Aiutare l'allievo a gestire le situazioni relazionali	D21	96,5	2,1
	Aiutare l'allievo ad "apprendere ad apprendere"	D22	96,5	3,5
6	Sollecitare l'intervento di altri servizi	D18	95,8	3,5
7	Aiutare gli insegnanti a individuare e gestire le fonti del disadattamento	D13	93,7	4,2
8	Aiutare l'allievo a gestire e superare la fatica	D24	93,1	5,6
9	Fare da intermediario tra l'allievo e gli altri attori	D17	91,7	4,2
10	Promuovere la collaborazione tra la scuola e la famiglia	D15	90,3	4,9
11	Promuovere l'aiuto e la collaborazione tra gli insegnanti per una pedagogia della differenziazione	D12	85,4	10,5
12	Migliorare le prestazioni scolastiche dell'allievo	D26	82,7	15,3
13	Favorire l'adattamento dell'allievo alla scuola	D27	72,9	20,8
14	Mantenere il massimo di all. nella struttura scolastica normale	D28	69,4	24,3
15	Aiutare l'allievo a raggiungere gli obiettivi minimi	D14	65,3	30,6

Osservazione : la somma delle percentuali delle due categorie può essere inferiore al 100%, la differenza è rappresentata dalle risposte "Non so" o "Non risponde"

La tabella presenta la graduatoria degli scopi e obiettivi del SSP secondo le opinioni di tutti i docenti (SI/SE e SMe). Prima di analizzare i risultati secondo i due ordini di scuola, è necessario fare alcune puntualizzazioni relative a qualcuna delle domande sottoposte ai docenti.

D12 Per questa domanda sono state espresse 10 aggiunte da parte dei docenti di SP che in sostanza si chiedono se è loro compito aiutare i titolari o i docenti di materia. Per essi ciò dovrebbe essere compito dei docenti titolari o di materia stessi o degli ispettori (SI/SE) o degli esperti di materia (SMe). Tali osservazioni possono spiegare la posizione piuttosto bassa in graduatoria.

D27 Vi sono delle aggiunte dei docenti che indicano nuovamente (come era già avvenuto per la Parte 1) una certa predisposizione "sistemica". I docenti ritengono che non debbano essere i soli allievi ad adattarsi ma che anche la scuola deve a sua volta adattarsi alle caratteristiche dei bambini e dei giovani. In ragione di queste considerazioni appare chiaro come questa domanda si ritrovi quasi alla fine della graduatoria.

D28 L'osservazione di un docente di sostegno della SMe basta da sola a spiegare il basso piazzamento in graduatoria di questa domanda (mantenere il massimo di allievi all'interno della struttura scolastica ordinaria): "Ritengo utile che il SSP attraverso il raggiungimento di altri obiettivi contribuisca a questo, ma non è il suo obiettivo".

Se si considerano i risultati dei due gruppi di docenti (SI/SE e SMe), si notano alcuni piccoli sfasamenti:

Domande	<u>Docenti SI/SE</u>	Posto	<u>Docenti SMe</u>	Posto
Graduatoria totale	Molto+Abbastanza importante (%)		Molto+Abbastanza importante (%)	
D25	100,0	1	100,0	1
D11	100,0	1	100,0	1
D19	100,0	1	98,5	2
D23	98,7	2	98,5	2
D20	96,1	3	98,5	2
D21	96,1	3	97,0	3
D22	98,7	2	94,1	5
D18	96,1	3	95,6	4
D13	89,6	8	98,5	2
D24	93,5	4	92,5	6

D17	91,0	7	92,5	6
D15	92,2	6	88,0	7
D12	92,7	5	80,6	8
D26	87,0	9	77,6	9
D27	71,4	12	74,7	10
D28	71,5	11	67,1	11
D14	77,9	10	50,7	12

D22 "Apprendere ad apprendere" risulta essere più importante nel settore primario che non nella scuola media.

D13 Per i docenti della SMe il fatto di aiutare gli altri insegnanti ad individuare e gestire le possibili fonti del disadattamento che l'insegnamento in classe comporta (dovute agli stili di insegnamento, alle esigenze dei programmi, ai ritmi di lavoro, alle scelte metodologiche, ...) è un aspetto ritenuto molto più importante che non dai loro colleghi della SI/SE.

D12 D'altro canto, per gli stessi docenti della SMe, non sembra essere particolarmente importante il promuovere l'aiuto e la collaborazione tra i docenti di materia nello sviluppo di una pedagogia che permetta di seguire gli allievi secondo le loro caratteristiche e le loro potenzialità, ciò che invece riveste una ben maggiore rilevanza per i docenti SP della SI/SE.

D14 Le ragioni dell'ultimo posto occupato in graduatoria da questa domanda possono essere individuate nel fatto che solo la metà dei docenti della SMe ritengono che è importante aiutare gli allievi a raggiungere gli obiettivi minimi dei programmi recuperando le lacune scolastiche: il 40,3% considerano questo aspetto poco importante (nella SI/SE sono solo il 18,2%). Verrebbe da chiedersi come interpretare questo risultato. Potrebbe darsi che per i docenti non sia sufficiente conseguire gli obiettivi minimi, bisognerebbe raggiungere il "massimo possibile" o, in certi casi, non è nemmeno possibile ottenere il minimo ("Non tutti gli allievi sono in grado di raggiungere gli obiettivi minimi"). Potrebbe anche darsi il caso che era difficile rispondere a questa domanda poiché la sua importanza cambia, come fa notare un docente della SE : "Il punto può essere tanto o meno importante, a dipendenza degli obiettivi che il SSP si pone in ogni situazione". Non è inoltre da escludere che nella SMe i docenti pongano l'accento su dei compiti differenti: la transizione verso la formazione professionale richiede altre capacità.

5.3 *CONSIDERAZIONI SULLE AGGIUNTE ESPRESSE DAI DOCENTI*

Per questa parte del questionario i docenti hanno formulato 15 aggiunte o osservazioni : 13 sono state espresse dagli operatori della SMe (di tutti e sei i gruppi regionali) 2 dai colleghi della SI/SE (appartenenti a due équipes diverse) .

Gli apporti dei docenti, per comodità di esposizione, si possono suddividere in tre livelli differenti (quelli formulati dai docenti che operano nella SI/SE sono riportati in corsivo).

LIVELLO 1 : Autorità / Istituti scolastici (attitudini, dinamiche)

- "Rendere attente le autorità scolastiche dell'importanza degli aspetti educativi di sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi, affinché se ne tenga conto ogni volta che si attuano dei cambiamenti all'interno della scuola."
- "Aiutare l'Istituto a crescere attraverso dinamiche positive e con iniziative che coinvolgono tutti (ad esempio il PEI)."
- "Riuscire a dare una lettura diversa da quella che mette in *empasse* un sistema (alunno-docente, alunno-sapere, classe, genitori-scuola, ...) e saper attivare le risorse utili affinché un cambiamento si metta in moto."
- "Fungere da polo pedagogico per l'Istituto (cioè sensibilizzare tutta la sede sull'importanza della qualità della relazione pedagogica)."
- "Promuovere la salute all'interno degli istituti scolastici."

LIVELLO 2 : Insegnanti

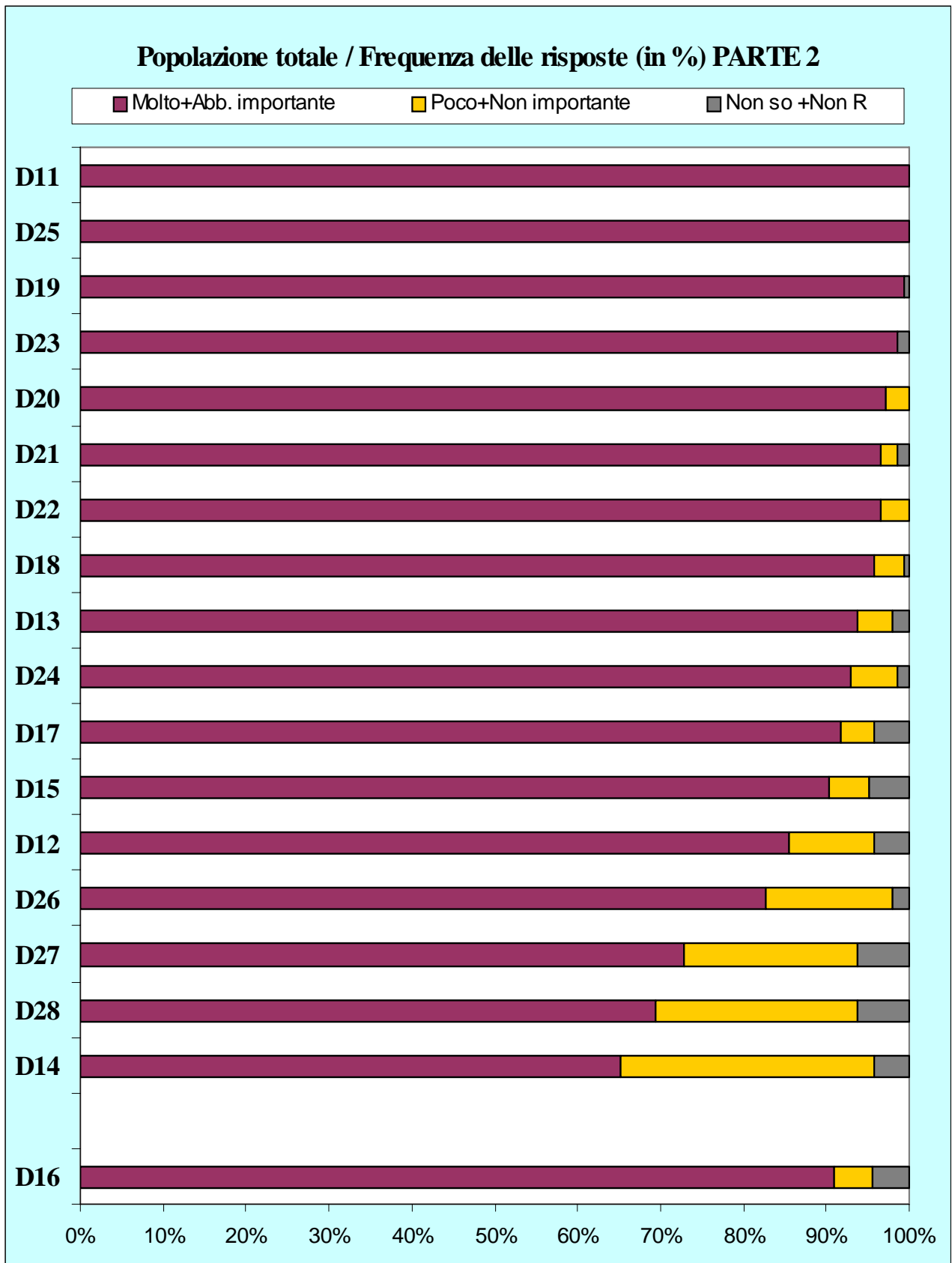
- "Il SSP deve aiutare gli insegnanti ad aiutare gli allievi. Il SSP deve poter fare da supervisore all'insegnante che si trova confrontato con il disadattamento scolastico."
- "Incontri costruttivi tra docenti e genitori (e allievi) per discutere insieme della situazione."
- "*Collaborare con gli insegnanti nella progettazione di attività pratiche riferite allo "sviluppo emotivo". Ad esempio: accettazione dei propri limiti (reali e soggettivi) e di quelli sociali del gruppo (classe, allievi e docenti.)*"

LIVELLO 3 : Allievi

- "Aiutare l'allievo a fare una scelta consapevole e realistica del suo percorso successivo alla scuola media."

- "Fare opera di prevenzione del disadattamento (quindi non solo con allievo che manifestano problemi, ma suscitando attività che aiutano tutti gli allievi nella conoscenza di sé)."
- "Offrire all'allievo uno spazio in cui può essere se stesso ed esprimersi liberamente."
- "Accompagnare gradualmente l'allievo nell'inserimento nel mondo del lavoro"
- *"Aiutare il bambino a trovare il suo posto nella struttura scolastica ordinaria o in un'altra struttura"*

Figura 11: Scopi ed obiettivi del Servizio di Sostegno Pedagogico (risultati globali)



Osservazione : la D16 era rivolta ai soli docenti della Sme

Figura 11.a : Scopi ed obiettivi del Servizio di Sostegno Pedagogico (risultati secondo gli ordini scolastici)

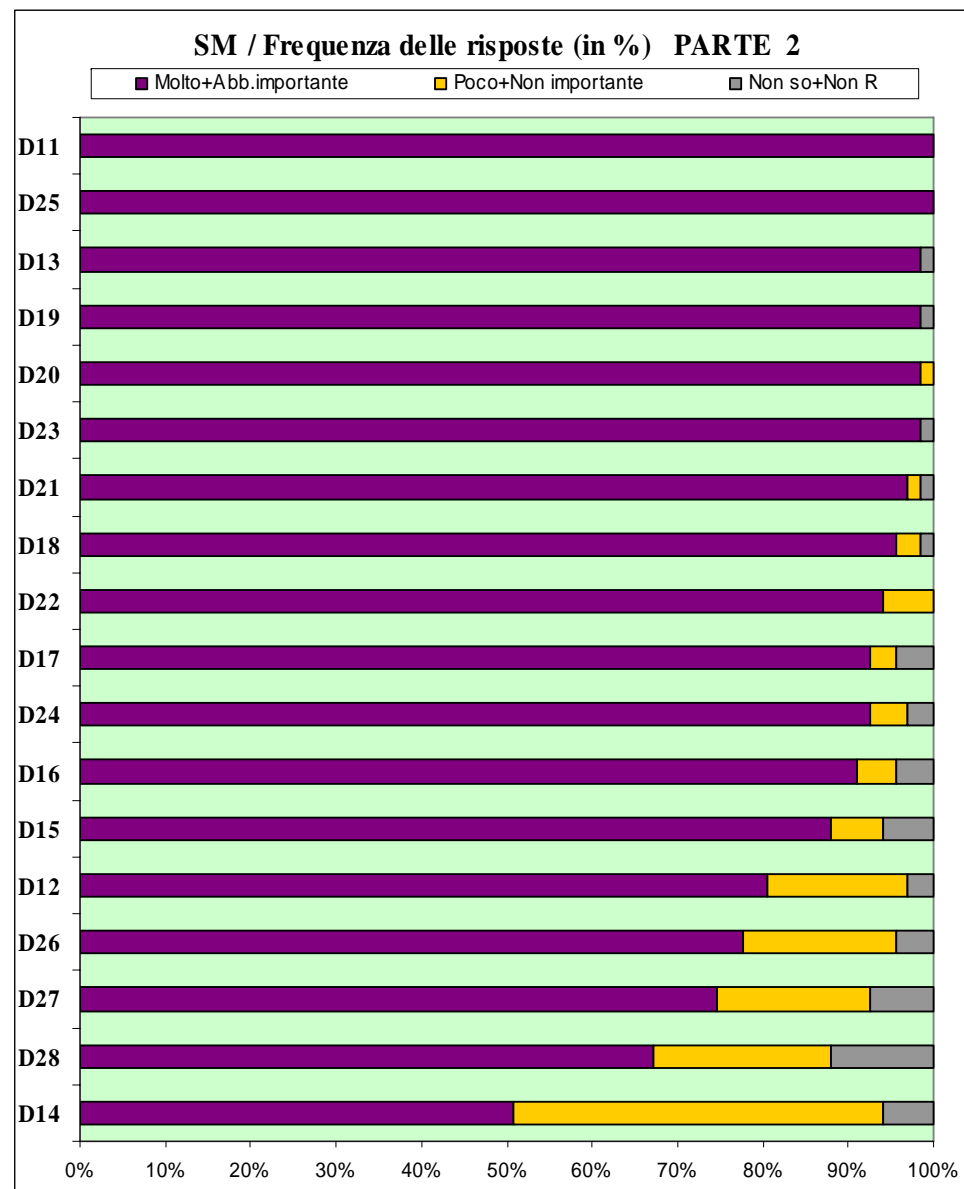
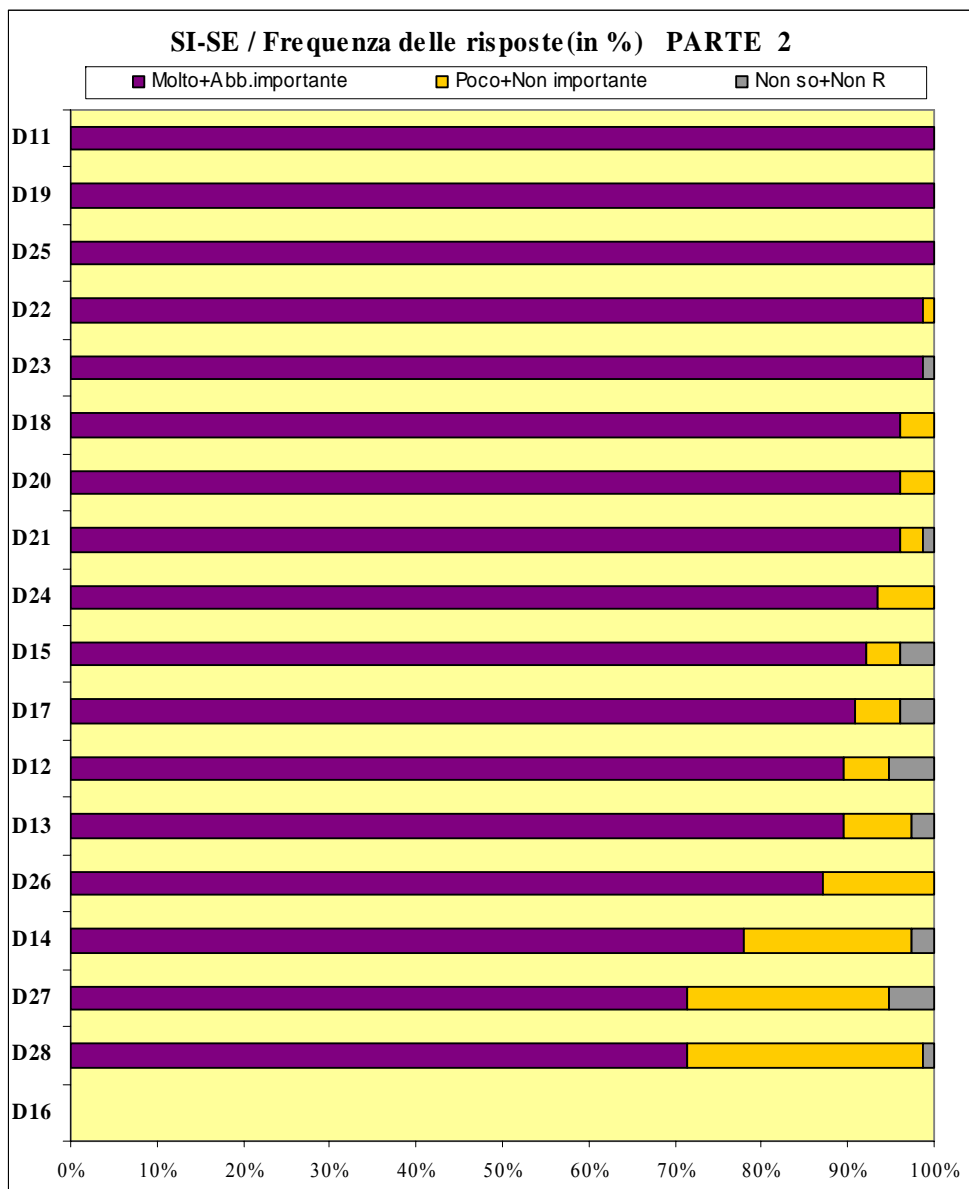


Tabella 3: formulazione originale delle domande concernenti gli scopi e gli obiettivi del SSP (Parte 2)

PARTE 2	N. DOM.
Aiutare e sostenere i docenti di classe e di materia nell'analisi delle relazioni e delle comunicazioni che risultano essere disturbate.	D11
1. Promuovere l'aiuto e la collaborazione tra i docenti titolari nello sviluppo di una pedagogia che permetta di seguire tutti gli allievi secondo le loro caratteristiche e le loro potenzialità (sviluppo e attuazione della differenziazione).	D12
2. Aiutare gli insegnanti a individuare e gestire le possibili fonti di disadattamento che l'insegnamento in classe può comportare (dovute agli stili di insegnamento, alle esigenze dei programmi, ai ritmi di lavoro, alle scelte metodologiche,...).	D13
3. Il SSP deve aiutare l'allievo a raggiungere gli obiettivi minimi dei programmi recuperando le lacune scolastiche.	D14
4. Promuovere la collaborazione tra scuola e famiglia coinvolgendo e stimolando i genitori in discorsi costruttivi sulle difficoltà del/dei figlio/i.	D15
5. <i>Favorire e stimolare la collaborazione tra i docenti che operano nella classe finalizzata al coordinamento dell'intervento pedagogico riguardante sia il gruppo classe che i singoli allievi (affermazione relativa alla sola Sme).</i>	D16
6. In caso di difficoltà familiari accentuate far da tramite tra l'allievo e gli altri attori che intervengono nella situazione (genitori, parenti, scuola, altri servizi,...).	D17
7. In caso di necessità, ma nel rispetto delle prassi usuali, sollecitare (stabilire i primi contatti o attivare) l'intervento di altri servizi (SMP, S. sociale, delegazioni tutorie,...).	D18
8. Aiutare l'allievo a prendere coscienza delle proprie potenzialità e a saperle mettere in pratica.	D19
9. Recuperare e sostenere l'allievo nell'acquisizione delle abilità e nell'attivazione delle motivazioni fondamentali dell'apprendimento.	D20
10. Aiutare l'allievo a sviluppare e gestire le situazioni relazionali (con i compagni di classe / d'istituto, con i docenti, con i pari e gli adulti in genere) con le quali si trova confrontato a scuola e fuori.	D21
11. Aiutare l'allievo a "imparare a imparare" sviluppando in particolare gli aspetti metacognitivi legati ai processi di apprendimento.	D22
12. Aiutare l'allievo a gestire positivamente le situazioni di frustrazione causate dall'errore e/o dall'insuccesso scolastico in genere (dall'impressione del non saper far niente alla certezza del saper far qualcosa).	D23
13. Aiutare l'allievo a superare e gestire la fatica che l'apprendimento comporta fornendogli in particolare strumenti (metodi di studio) che facilitino il suo lavoro.	D24
14. Aiutare l'allievo a migliorare e rafforzare la conoscenza di sé e l'autostima.	D25
15. Contribuire al miglioramento delle prestazioni scolastiche dell'allievo.	D26
16. Contribuire a rendere l'allievo maggiormente adattato alla scuola.	D27
17. Contribuire al mantenimento del massimo di allievi all'interno della struttura scolastica ordinaria.	D28

6. ATTUAZIONE E MODALITÀ (PARTE 3)

In questa sezione del questionario, sono state proposte diverse tipologie di modalità d'attuazione che toccano aspetti piuttosto diversi tra loro. Dalle opinioni che i docenti del Servizio di Sostegno Pedagogico hanno espresso, si possono evidenziare aspetti decisamente più importanti di altri come pure una differenza, per tali aspetti, in base all'ordine scolastico . Inoltre si può constatare come, rispetto alle altre aree, la percentuale di insicurezza o di indifferenza sia maggiore (significativa, in questo caso, la percentuale di risposte "non so").

6.1 CONSIDERAZIONI GENERALI SUI RISULTATI

Media generale della Parte 3 secondo il gruppo e la categoria							
Gruppo	<i>Categoria</i>	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Per niente importante</i>	<i>Non so</i>	<i>Non risponde</i>
Docenti SI/SE		31,2	34,8	17,8	7,3	8,5	0,4
Docenti SMe		33,3	36,7	14,8	6,5	8,4	0,4
Totale		32,2	35,7	16,4	6,9	8,4	0,4
Gruppo	<i>Categoria</i>	<i>Molto + Abbastanza importante</i>		<i>Poco + Per niente importante</i>			
Docenti SI/SE		66,0		25,1			
Docenti SMe		70,0		21,3			
Totale		67,9		23,3			

Osservazione: i dati relativi a D49 e D50 non sono conteggiati in quanto le due domande erano rivolte ai soli docenti della SMe

Da un primo confronto globale tra i due gruppi appare chiaramente come per l'insieme della Parte 3 i due terzi delle risposte sono sostanzialmente favorevoli alle situazioni enunciate nei 27 item sottoposti al giudizio dei docenti di SP. Pure rilevante è la marcata similitudine nella ripartizione delle risposte tra i due gruppi , anche se si nota una leggera maggiore adesione alle proposte da parte dei docenti della SMe (3%). Sostanzialmente identica, nei due gruppi, la parte di docenti indecisi (risposte "Non so"); l'analisi delle singole domande potrà evidenziare se ciò riguarda le stesse domande oppure no.

Di primo acchito si può pure rilevare come per la SI/SE la tendenza dominante "Molto importante" e "Abbastanza importante" caratterizzi 21 situazioni sulle 27 proposte (74,1%), mentre per i docenti della SMe questa riguarda 21 item su 27 (77,8%). Inoltre, per entrambi i gruppi, sono le stesse domande (ad eccezione della D35, D46 e D53) che riflettono questa tendenza.

6.2 CONSIDERAZIONI SPECIFICHE SUI RISULTATI

Posto	Formulazione sintetica	Domanda	Molto/Abb. Importante (%)	Poco/Per niente Importante (%)
1	Formazione continua e/o aggiornamento dei docenti di SP sul disadattamento	D34	97,2	2,1
2	Estendere la formazione sulla gestione del disadattamento a tutti gli operatori	D36	95,8	1,4
3	Collaborazione reciproca tra SSP e altri enti esterni	D38	95,1	4,2
4	Collaborazione tra ordini scol. nella prevenzione e gestione del disadattamento	D32	90,3	6,9
5	Collaborazione delle famiglie nella prevenzione e gestione del disadattamento	D37	86,8	6,3
6	Diminuzione del numero di allievi da seguire	D29	86,1	11,1
	Equilibrio tra l'effettivo di una classe e il numero di allievi problematici presenti	D33	86,1	9,7
	Fornire agli Istituti una consulenza nella politica di gestione dei casi difficili	D56	86,1	6,9
7	Diminuzione generale del numero di allievi nelle singole classi	D31	84,0	15,3
8	Aumento dell'effettivo degli operatori del SSP	D30	83,3	13,2
9	Per gli allievi migranti e/o alloggiati potenziare l'intervento del docente di lingua	D40	82,6	10,4
	Organizzazione all'interno dell'Istituto di iniziative varie	D55	82,6	13,2
10	Definire meglio obiettivi e contenuti dei programmi scolastici	D45	79,2	15,3
11	Forme di aggiornamento comune per operatori SSP e altri docenti	D42	70,1	21,5
12	Fornire agli Istituti una consulenza per il loro sviluppo	D54	68,8	14,6
13	Fornire ai docenti e alle direzioni un sostegno psicologico	D57	61,8	20,1
14	Entrare nelle classi collaborando con il docente nell'animazione delle lezioni	D51	59,7	34,7
15	Presenza in classe per consentire al titolare di occuparsi degli allievi in difficoltà	D39	59,0	36,8
16	Differenziare l'offerta della scuola speciale	D43	54,9	33,3
17	Alleggerire gli aspetti burocratici legati alla gestione dei casi	D35	49,3	49,3
	Istituzione a livello regione della figura dello "psicologo scolastico"	D46	49,3	34,0
18	Creazione a livello regionale di un "gruppo di pronto intervento"	D53	43,1	40,3
19	Creazione di strutture che si occupino dei casi particolarmente gravi	D48	40,3	41,0
20	Collaborare con i docenti nella programmazione delle attività o di singole lezioni	D52	39,6	51,4

21	Uscire dalla logica del DSP polivalente e tuttofare	D44	38,9	37,5
22	Maggiore potere decisionale all'autorità scolastica nella gestione dei casi acuti	D41	36,1	40,3
23	Maggior potere all'autorità scolastica per il "dirottamento" di alcuni allievi verso scolarizzazioni particolari	D47	26,4	57,6

Osservazioni : - i totali delle % sono inferiori al 100,0% in quanto non sono riportati i dati delle risposte "Non so" e

"Non risponde"

- le domande D49 e D50 non sono state considerate perché erano destinate ai soli docenti della SE .

6.2.1 Considerazioni sulle domande che hanno dato esiti leggermente differenti nei due gruppi

D35: Alleggerire / ridurre gli aspetti burocratici legati alla gestione dei casi (formulari per la segnalazione, progetto pedagogico, cartelle, bilancio, ...)

Anche se la tendenza "Molto / Abbastanza importante" è leggermente prevalente per il gruppo della SI/SE, ciò che non è per il gruppo della SMe, le risposte dei due gruppi sono molto simili. Sia per l'uno che per l'altro gruppo la limitazione degli aspetti burocratici non rappresenta una priorità assoluta , per entrambi è soprattutto la categoria "Poco importante" che raccoglie la maggior parte delle risposte. In realtà però i docenti dei due ordini sembrano piuttosto divisi su questo argomento.

D46: Istituzione a livello regionale (o secondo altri criteri territoriali) della figura dello "psicologo scolastico" per la gestione degli aspetti/problemi di natura prettamente psicologica dei casi

I docenti della SI/SE che reputano "Abbastanza o Molto importante" conferire a degli psicologi scolastici la gestione dei problemi di natura psicologica dei casi di cui si occupano, rappresentano una leggera maggioranza (58,5%), mentre per la SMe solo il 38,8% degli operatori si esprimono in questo senso. In realtà, la differenza tra i due gruppi è determinata però dalla categoria di risposte "No so" che è quella che ha raccolto la maggiore adesione nella SMe (25,4% contro il 7,8% per la SI/SE). I docenti del settore medio sono quelli che esprimono la maggiore indecisione rispetto a questa domanda.

D53: *Creazione , a livello regionale, di un "gruppo di pronto intervento" formato da specialisti nei vari campi del disadattamento al quale l'operatore del SSP può far capo in caso di necessità (consulenza, aiuto, ...)*

La possibilità di poter disporre di un gruppo di intervento di prossimità è avvertita con maggiore forza dai docenti della SMe (il 55,2% di loro lo ritiene "Abbastanza o Molto importante" contro il 32,5% dei colleghi della SI/SE). Analogamente alla domanda precedente, il numero degli indecisi, in questo caso superiore nel gruppo di docenti della SI/SE, spiega almeno in parte la differenza tra i due gruppi. È però la categoria di risposte "Non importante", preponderante nella SE, che meglio spiega la differenza.

6.2.2 Considerazioni su 5 domande le cui risposte sono tendenzialmente negative rispetto alle situazioni proposte

D41:. *Accordare maggiore potere decisionale all'autorità scolastica per quanto riguarda la gestione dei casi particolarmente gravi*

Ciò che stupisce nell'analisi dei risultati di questa domanda, è la forte similitudine dei valori che si riscontra nei due gruppi per quanto riguarda le categorie delle risposte. Sono rispettivamente il 31,2% e il 31,3% a ritenere che è "Abbastanza importante" accordare un potere decisionale maggiore all'autorità scolastica per quanto riguarda la gestione dei casi particolarmente difficili. Solo il 6,5% e, rispettivamente il 3% ritengono che ciò sia invece "Molto importante". Per contro il 39% e, rispettivamente il 41,8% ritengono che quanto proposto sia poco o per niente importante. La quota degli indecisi risulta pertanto consistente in entrambi i gruppi.

D44: *Uscire dalla logica del DSP polivalente e tuttofare, procedendo a una distribuzione delle "situazioni" (casi) agli operatori in base alle loro specificità (eventualmente con una certa mobilità tra sedi).*

A prima vista, il numero delle risposte per categoria appare relativamente equilibrato. A volte c'è equilibrio tra le categorie di risposte di uno stesso gruppo o tra le categorie dei due gruppi e ciò si manifesta anche se tra i docenti della SI/SE prevale la categoria *non so* (24,7%) mentre per la SMe predomina quella del *poco importante* (26,9%). Se si omettono gli indecisi, che

sono alquanto consistenti in entrambi i gruppi (questo item è quello che ne presenta di più di tutta la parte 3), coloro che hanno espresso una posizione si possono suddividere in due gruppi più o meno equivalenti. Nella SI/SE i docenti che si dichiarano tendenzialmente favorevoli ad uscire dalla logica del DSP polivalente sono il 41,6% mentre coloro che non ne vedono il bisogno sono il 35,8%. Nella SMe il 35,8% si dichiara favorevole mentre il 41,8% lo giudica poco o per niente importante. La possibilità di ripartire i casi tra gli operatori in funzione della loro specificità risulta dunque leggermente più auspicata da parte dei docenti della SI/SE .

D47: *Maggior potere all'autorità scolastica per quanto riguarda le decisioni relative al "dirottamento" di alcuni allievi verso scolarizzazioni particolari (scuola speciale, istituti,...)*

Bisogna lasciare all'autorità scolastica il potere di decidere per quanto riguarda l'orientamento di taluni allievi verso scolarizzazioni speciali ? Solamente il 29,9% dei docenti della SI/SE e il 22,4% di quelli della SMe sembrano aderire a questa prospettiva. Il 57,2% degli operatori della SI-SE e il 58,3% di quelli della SMe non ne vedono per contro l'interesse. In questo caso la tendenza è chiara: la decisione riguardante la destinazione degli allievi problematici deve rimanere nelle mani di chi li segue direttamente (docenti). Gli indecisi, anche se meno numerosi rispetto alla situazione precedente, sono pur sempre in discreto numero, in particolare tra i docenti SMe dove rappresentano il 19,4% (ossia 1 su 5).

D48: *Creazione di strutture / servizi scolastici che si occupano dei casi di disadattamento particolarmente gravi che creano grossi problemi all'interno degli istituti scolastici*

È necessario creare una nuova struttura che si occupi dei casi particolarmente gravi? Il 35,6% dei docenti della SI/SE e il 46,3 di quelli della SMe si dichiarano d'accordo con questa idea. Coloro che ritengono tale proposta poco o per niente importante rappresentano il 44,2% delle risposte della SI/SE e il 37,3% di quelle della SMe. La necessità di una struttura particolare è maggiormente sentita dai docenti della SMe. In realtà questa domanda divide gli operatori, non risulta infatti una tendenza netta e gli indecisi non sono per niente trascurabili (19,5% nella SI/SE e 14,9% nella SMe).

D52: *Entrare nelle classi e collaborare con il docente titolare (o di materia) nell'animazione delle lezioni*

Quest'ipotesi non ha trovato il consenso in nessuno dei due gruppi. In quello della SI/SE solo il 39% dei docenti ritengono sia *abbastanza o molto importante* (5,2%) collaborare con i titolari nella programmazione delle attività o nello svolgimento delle lezioni, mentre per la SME coloro che aderiscono alla proposta sono il 40,3% , di cui solo il 4,5% lo ritengono molto importante. Gli operatori di avviso contrario (*poco o per niente importante*) sono il 54,6% per il primo gruppo e il 47,7% per il secondo. Sorprendentemente i docenti della SI-SE manifestano una maggiore opposizione alla proposta: la differenza tra chi accetta e chi si contrappone è del 15,6% a favore di questi ultimi mentre la stessa è del 7,4% per la SME. Ci si sarebbe potuti attendere invece che la collaborazione fosse più facilmente riscontrabile nella scuola primaria dove il docente di sostegno è confrontato, di regola per ogni classe, con un solo titolare che non alla SME dove di fatto vige la pluralità degli insegnanti. Gli indecisi sono leggermente più numerosi nella SME rispetto alla SI/SE (11,9% contro il 5,2%)

6.2.3 Considerazioni su alcune domande dove le posizioni all'interno del gruppo risultano divergenti

D39: *Entrare nelle classi animando la/le lezione/i, per consentire al docente (titolare o di materia) di occuparsi individualmente, o con piccoli gruppi, degli allievi in difficoltà.*

Nella SI/SE gli operatori che ritengono *poco o per niente importante* questa modalità di intervento rappresentano una parte consistente degli interpellati (44,2%). Gli indecisi sono pochissimi , ciò che conferma una accentuata divisione del gruppo rispetto a questa domanda. Con una certa sorpresa si può pure rilevare che la percentuale di docenti che giudicano questa proposta *importante o molto importante* è più elevata nella SME (65,7%) che non nella SI/SE (53,3%)

D43: *Differenziare l'offerta della scuola speciale in modo che possa rispondere anche alle necessità di quei casi per i quali la scolarizzazione "normale" non riesce a trovare soluzioni valide*

La domanda divide in particolare le opinioni dei docenti della SME. Coloro che ritengono questo provvedimento *abbastanza o molto importante* sono la stretta maggioranza (50,8%); il 35,8% lo considerano *poco o per niente importante* , gli indecisi completano il quadro delle

risposte con il 13,4%. Per la SI/SE i docenti sono un po' più favorevoli alla proposta (58,5%). Se si considerano anche quelli che sono *poco o per niente favorevoli* a questa idea (31,2%), si può notare che la differenza tra i due gruppi si limita al 4,6%. Si può dunque ritenere che questa domanda ha diviso le opinioni dei docenti anche nella SI/SE

D51: *Entrare nelle classi collaborando con il docente (titolare o di materia) nell'animazione delle lezioni.*

I docenti della SMe, con il 70,1% di opinioni favorevoli (o molto favorevoli), si differenziano in modo chiaro dai colleghi della SI/SE che manifestano solo di stretta misura (50,7%) la propensione del loro gruppo ad accettare la possibilità di entrare nelle classi per animare le lezioni in collaborazione con il docente titolare. La differenza di tendenza tra i due gruppi è reale: la categoria *poco importante* indica in modo chiaro la diversità di opinione (33,8% per la SI-SE contro il 19,4% della SMe). Il quadro globale delle risposte a questa domanda sembra ricalcare quello della D39 che di fatto tratta una problematica molto simile.

D54: *Fornire agli Istituti una consulenza per il loro sviluppo*

Gli operatori della SMe sono chiaramente favorevoli a questa eventualità, l'80,6% di loro la ritengono infatti *abbastanza o molto importante*. Nella SI/SE le opinioni a favore della proposta sono più contenute e solo il 58,5% dei docenti si dichiara favorevole. Anche se meno convinti dei loro colleghi della SMe non si dichiarano però apertamente contrari, di fatto sono piuttosto indecisi. È in questa categoria di risposte che va quindi cercata la differenza tra i due gruppi: di fatto nella SI-SE un docente su cinque non prende posizione su questa domanda.

D57: *Fornire ai docenti e alle direzioni (o responsabili di sede) un sostegno psicologico*

Il 67,2% dei docenti della SMe sono sostanzialmente favorevoli all'idea di fornire un sostegno psicologico agli insegnanti e alle direzioni contro il 57,2% dei loro omologhi della SI/SE. Per una spiegazione di questa differenza si può ipotizzare che i problemi di disadattamento siano più acuti nella scuola media. La differenza tra i due gruppi va inoltre relativizzata in quanto non porta a una vera e propria contrapposizione di opinioni, ancora una volta la spiegazione va ricercata nel tasso di indecisione più marcato riscontrato nella SI/SE (22,1%

contro 13,4%). Se gli indecisi fossero equivalenti, non vi sarebbe differenza di opinione tra i due gruppi.

6.2.4 Considerazioni sulle domande che evidenziano una posizione chiara da parte del gruppo di docenti

Le rimanenti 14 domande non ancora analizzate sono state valutate *molto* o *abbastanza importanti* da una larga maggioranza dei docenti di entrambi i gruppi.

Gruppo docenti della SI/SE

Una sola delle 14 domande, la D42, è stata valutata come *abbastanza* o *molto importante* in una misura inferiore al 70% dagli operatori del gruppo (67,6%).

Per tre domande si riscontra un consenso che oscilla tra il 70% e l'80% (D40: 78%; D45: 70,2% e D55: 74%).

Le rimanenti 10 domande sono state giudicate *abbastanza* o *molto importanti* da più dell'80% dei docenti (D29 : 90,9%, D30 : 89,6%, D31 : 84,5%, D32 : 94,8%, D33 : 84,4%, D34 : 97,4%, D36 : 93,5%, D37 : 84,5%, D38 : 93,5, D56 : 80,5%).

Gruppo docenti della SMe

Il quadro globale delle risposte è più o meno comparabile a quello del gruppo precedente, il grado di accettazione delle 14 proposte formulate nelle domande è anzi leggermente più accentuato. Due domande presentano un'adesione compresa tra il 70% e l'80% (la D30: 76,2% e la D42: 73,2%). L'adesione alle altre 12 domande si colloca al di sopra dell'80% (D29 : 80,6%, D31 : 83,5%, D32 : 85,1%, D33 : 88%, D34 : 97,1%, D36 : 88,5%, D37 : 89,5%, D38 : 97%, D40 : 88,1%, D45 : 89,6%, D55 : 92,5%, D56 : 92,5%).

Le tematiche principali proposte nelle domande che hanno suscitato il più alto grado di consenso da parte dei docenti sono :

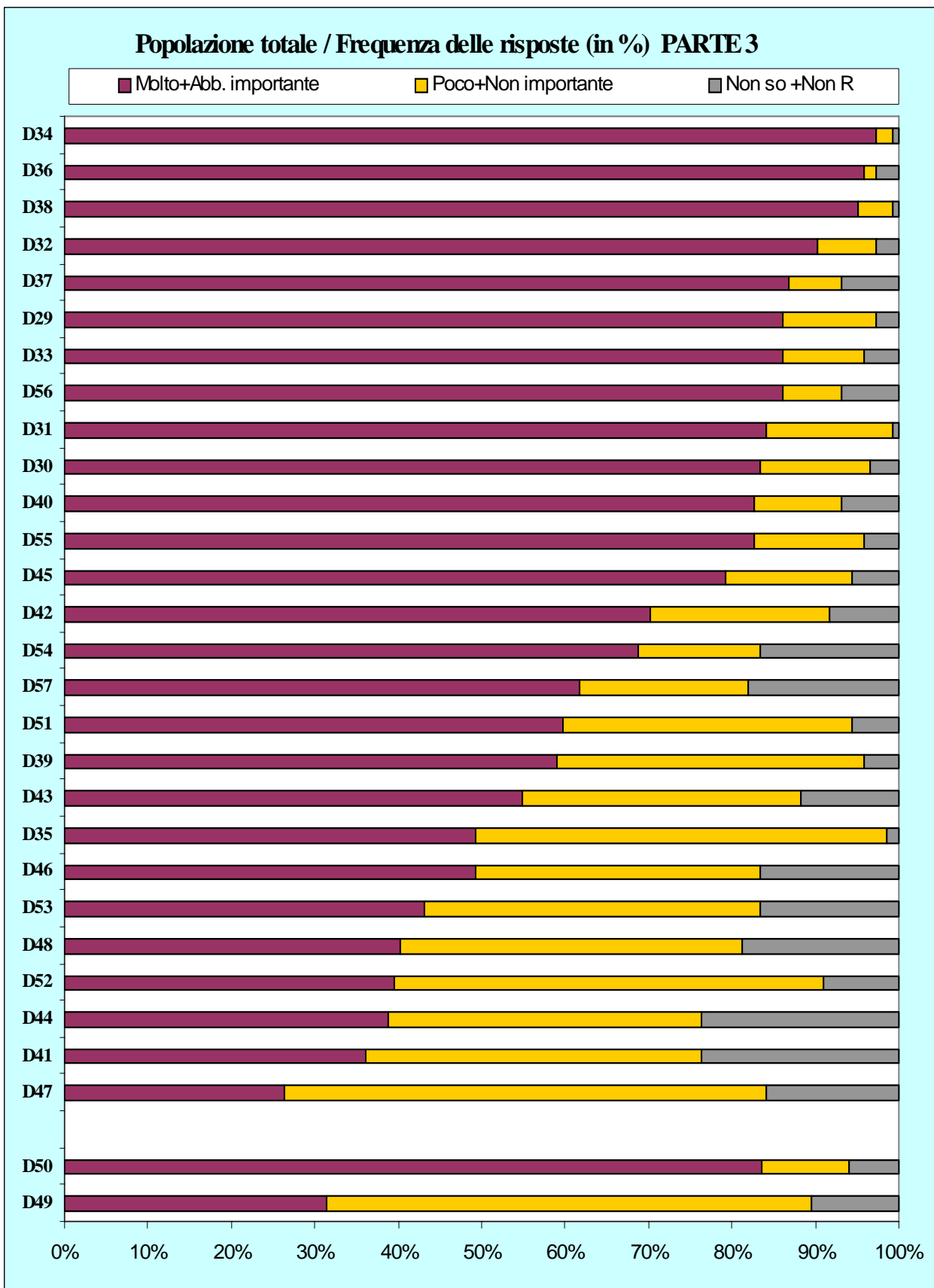
- la diminuzione del numero di allievi sia per quanto riguarda gli effettivi delle classi, sia per i casi seguiti dai DSP;

- la collaborazione nella prospettiva della prevenzione e della gestione del disadattamento con le diverse organizzazioni scolastiche, con l'insieme degli operatori scolastici, con le famiglie e i Servizi esterni;
- la formazione continua degli operatori del SSP ma anche di tutti gli altri attori che operano nella scuola (quello della formazione continua è il tema che più di tutti ha suscitato l'adesione degli interpellati);
- una migliore definizione degli obiettivi e dei contenuti dei programmi;
- una migliore preparazione all'integrazione degli allievi allogliotti;
- gestione dei casi difficili: importanza per gli insegnanti e le direzioni di poter usufruire di un sostegno psicologico.

6.3 CONSIDERAZIONI SULLE AGGIUNTE ESPRESSE DAI DOCENTI

Da ultimo, è opportuno soffermarsi sulle osservazioni aggiuntive (che per altro non sono molte) apportate dai docenti. Infatti, è interessante notare come gli insegnanti sentano il bisogno di una formazione professionale più approfondita e mirata (p. es. *"vanno in generale promosse iniziative di aggiornamento più mirate alla nostra professione"*; *"perché sono stati cancellati i convegni informativi di fine agosto sul SSP? Io ritengo fossero utili"*; *"valutare in ogni situazione; per quanto riguarda l'integrazione preferirei vedere i docenti titolari maggiormente preparati a tale scopo"*; *"riconoscere, favorire e valorizzare maggiormente le forme di aggiornamento che il singolo o gruppi di docenti promuovono"*), ma soprattutto sentono il bisogno (e questo vale per lo più, come già accennato, per la scuola media confrontata con allievi alle prese con le difficoltà legate all'adolescenza) di una presenza costante, o per lo meno la possibilità di far facilmente capo o di poter contare, sulla presenza / aiuto / sostegno di specialisti (es. psicoterapeuta, centro terapeutico, ecc.), ciò che dimostra il loro disagio e la loro difficoltà nell'affrontare eventuali disturbi della personalità presenti in un allievo (p. es. *"psicologo scolastico: proporrei piuttosto di poter far capo ad uno psicoterapeuta"*; *"molto importante è la creazione di un centro terapeutico per adolescenti con gravi disturbi della personalità"*; *"promuovere una supervisione / formazione con specialisti esterni per i docenti che ne fanno richiesta nella gestione di situazioni difficili"*; *"sensibilizzare i pediatri per una maggiore attenzione ad eventuali problemi nella relazione genitori / figli"*).

Figura 12: Attuazione e modalità (risultati globali)



Osservazione : la D49 e la D50 riguardano solo i docenti di SME

Figura 12.a : Attuazione e modalità (risultati secondo l'ordine scolastico)

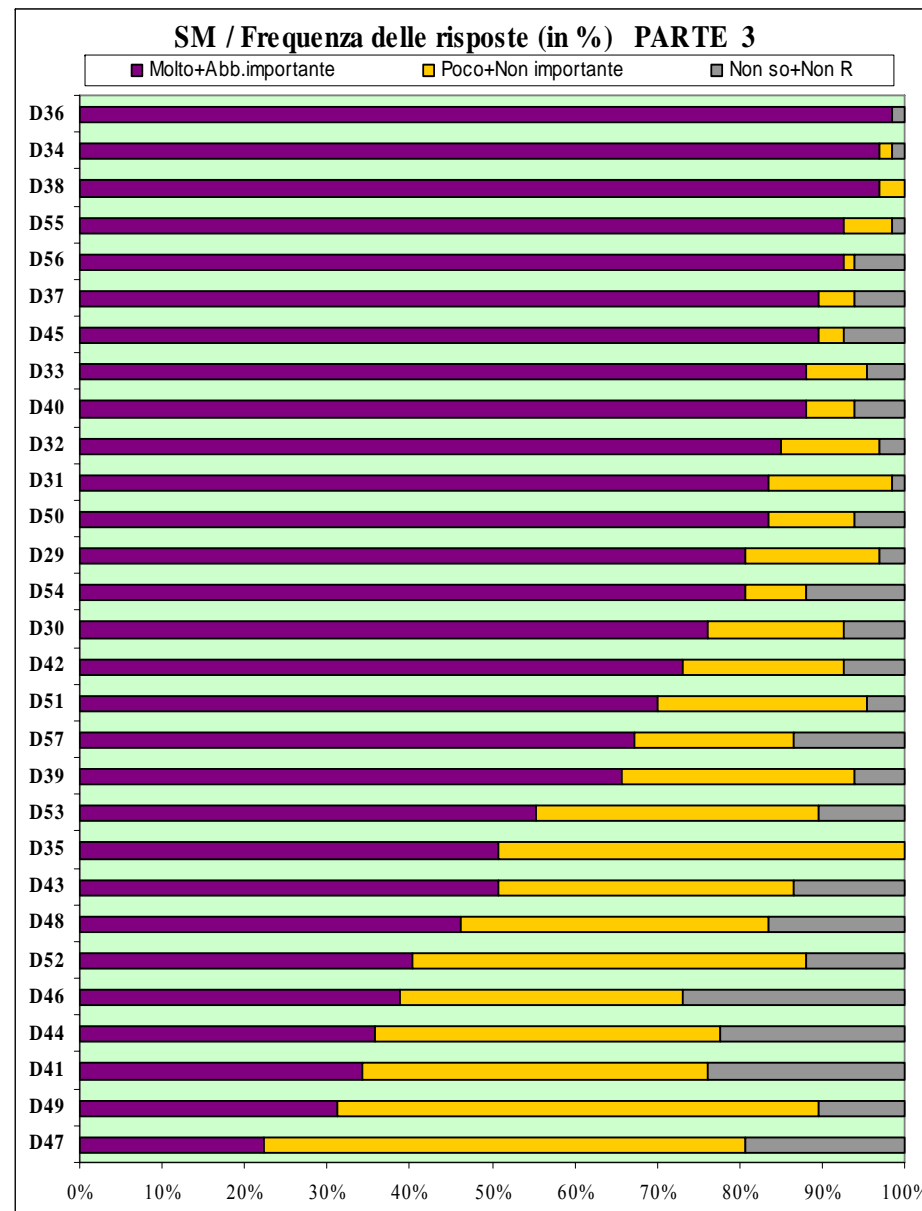
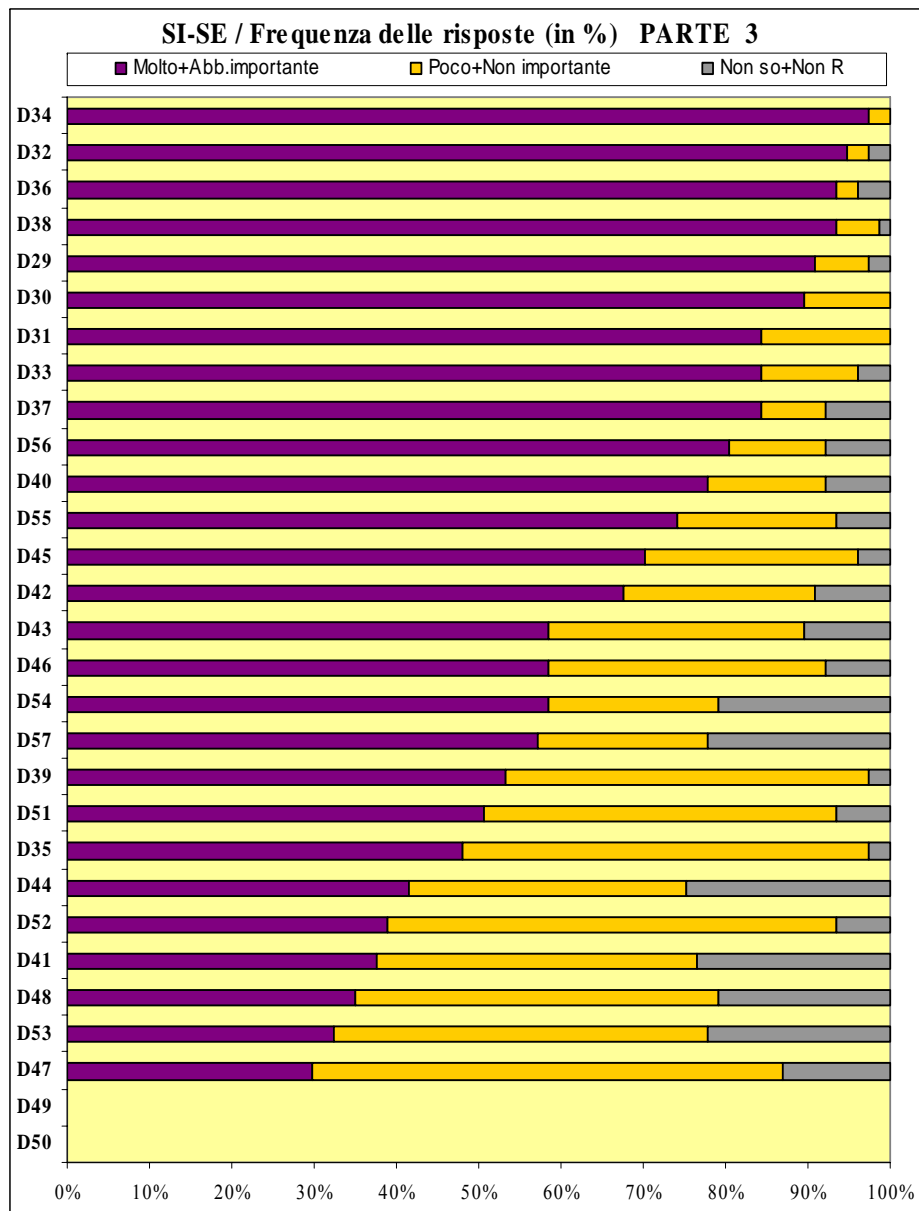


Tabella 4: formulazione originale delle domande concernenti l'attuazione e le modalità (parte 3)

PARTE 3	N. DOM.
1. Diminuzione del numero di allievi da seguire per singolo operatore rispetto allo standard attuale.	D29
2. Aumento dell'effettivo degli operatori del SSP.	D30
3. Diminuzione generale del numero di allievi nelle singole classi.	D31
4. Informazione e collaborazione tra i vari ordini scolastici per quanto riguarda la prevenzione e la gestione del disadattamento.	D32
5. Equilibrio nel rapporto tra l'effettivo totale di una classe e il numero di allievi problematici e/o bisognosi di aiuto presenti nella stessa.	D33
6. Formazione continua e/o aggiornamento degli operatori SSP sui vari aspetti del disadattamento scolastico (cause, fattori che vi incidono, interventi di prevenzione,...).	D34
7. Alleggerire / ridurre gli aspetti burocratici legati alla gestione dei casi (formulari per la segnalazione, progetto pedagogico, cartelle, bilancio,...).	D35
8. Estendere la formazione e l'aggiornamento riguardanti la prevenzione e la gestione del disadattamento a tutti gli operatori scolastici (docenti, direzioni,...).	D36
9. Coinvolgimento attivo e collaborazione delle famiglie in fatto di prevenzione / gestione del disadattamento.	D37
10. Collaborazione reciproca efficace tra SSP e altri enti o servizi esterni preposti alla gestione delle situazioni a rischio (SMP, Servizio sociale, delegazioni tutorie,...).	D38
11. Entrare nelle classi animando la/le lezione/i, per consentire al docente titolare di occuparsi individualmente, o con piccoli gruppi, degli allievi in difficoltà.	D39
12. Nel caso degli allievi migranti / allogliotti potenziare e prolungare nel tempo l'intervento del docente di lingua e integrazione affinché questi allievi possano inserirsi e integrarsi meglio nelle nostre scuole.	D40
13. Accordare maggiore potere decisionale all'autorità scolastica per quanto riguarda la gestione dei casi particolarmente acuti.	D41
14. Istituire forme di aggiornamento comune per operatori SSP e docenti titolari.	D42
15. Differenziare l'offerta della scuola speciale in modo che possa rispondere anche alle necessità di quei casi per i quali la scolarizzazione "normale" non riesce a trovare soluzioni valide.	D43
16. Uscire dalla logica del DSP polivalente e tuttofare, procedendo a una distribuzione delle "situazioni" (casi) agli operatori in base alle loro specificità (eventualmente con una certa mobilità tra sedi).	D44
17. Definire meglio gli obiettivi e i contenuti dei programmi scolastici alla luce dei profondi cambiamenti intervenuti negli ultimi anni (sia nella scuola che nella società).	D45
18. Istituzione a livello regionale (o secondo altri criteri territoriali) della figura dello "psicologo scolastico" per la gestione degli aspetti/problemi di natura prettamente psicologica dei casi.	D46

19. Maggior potere dell'autorità scolastica per quanto riguarda le decisioni relative al "dirottamento" di alcuni allievi verso scolarizzazioni particolari (scuola speciale, istituti, ...).	D47
20. Creazione di strutture / servizi scolastici che si occupano dei casi particolarmente gravi di disadattamento che creano grossi problemi all'interno degli istituti scolastici.	D48
21. <i>Dare ai responsabili d'istituto e agli operatori SSP una maggiore autonomia decisionale relativa ai casi da seguire (essere meno vincolati alle decisioni della famiglia) (affermazione relativa alla sola Sme).</i>	D49
22. <i>Riduzione del numero di docenti che insegnano in una stessa classe (soprattutto per quelle del ciclo di osservazione (affermazione relativa alla sola Sme).</i>	D50
23. Entrare nelle classi collaborando con il docente titolare nell'animazione delle lezioni.	D51
24. Collaborare con il docente titolare nella programmazione delle attività e/o delle singole lezioni.	D52
25. Creazione, a livello regionale, di un "gruppo di pronto intervento" formato da specialisti nei vari campi del disadattamento al quale l'operatore SSP può far capo in caso di necessità (consulenza, aiuto, ...).	D53
26. Fornire agli Istituti una consulenza per il loro sviluppo.	D54
27. Organizzazione all'interno dell'istituto di iniziative varie (prevenzione della violenza, aiuto allo studio, ...).	D55
28. Fornire agli istituti una consulenza nella politica di gestione dei casi difficili.	D56
29. Fornire ai docenti e alle direzioni (o responsabili di sede) un sostegno psicologico.	D57

7. VERIFICA/ CONTROLLO DELLA RIUSCITA DELL'INTERVENTO (PARTE 4)

Questa dimensione dell'inchiesta non evidenzia profonde differenze tra i docenti facenti parte dell'uno o dell'altro ordine scolastico. Da una prima visione delle risposte (figura 13), si può notare una tendenza generale a privilegiare, come mezzo di valutazione per la riuscita dell'intervento, i colloqui sistemici con l'allievo o gli altri attori educativi, come pure l'osservazione diretta. Al contrario, sono considerati poco importanti i questionari, le prove-test o l'autovalutazione sempre tramite questionari.

7.1 CONSIDERAZIONI GENERALI SUI RISULTATI

Media generale della Parte 4 secondo il gruppo e la categoria						
Categoria	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante	Non so	Non risponde
Docenti SI/SE	31,1	35,3	21,9	6,3	4,6	0,8
Docenti SME	25,4	35,3	25,2	10,0	3,9	0,1
Totale	28,4	35,3	23,5	8,0	4,3	0,5
Categoria	Molto + Abbastanza importante		Poco + Per niente importante			
Docenti SI/SE	66,4		28,2			
Docenti SME	60,7		35,2			
Totale	63,7		31,5			

Tra i docenti della SI/SE prevale la tendenza (in 8 items su 11) a considerare come *molto* o *abbastanza importanti* le proposte formulate in questa parte del questionario; per contro nella scuola media solo 5 items su 11 raccolgono il consenso più o meno pieno dei docenti.

Se per ogni gruppo si considera la media delle opinioni *molto* o *abbastanza* favorevoli si ottiene un tasso di adesione del 66,4% nel settore primario (vale a dire 2 docenti su 3) mentre per il secondario si scende al 60,7% (cioè 3 docenti su 5) . La differenza tra i due gruppi è determinata dalla categoria di risposte che raccoglie il consenso più convinto dei docenti (*molto importante*).

7.2 CONSIDERAZIONI SPECIFICHE SUI RISULTATI

Posto	Formulazione sintetica	Domanda	Molto/Abb. Importante (%)	Poco/Per niente Importante (%)
1	Con l'osservazione e la conoscenza di manifestazioni spontanee dell'allievo	D64	100,0	0,0
2	Tramite colloqui sistematici con gli altri attori che ruotano attorno all'allievo	D59	96,5	2,1
3	Tramite l'osservazione sistematica dell'allievo nei vari contesti scolastici	D61	94,4	4,2
4	Colloqui sistematici con l'allievo sugli obiettivi del progetto pedagogico	D58	87,5	9,7
5	Espressione libera dell'allievo sulla sua soddisfazione per il lavoro svolto	D68	80,6	16,0
6	Con un bilancio allestito in base a obiettivi prefissati con il capogruppo	D67	54,9	36,8
7	Con "prove" apposite incentrate sulle peculiarità dell'allievo e sugli obiettivi	D60	51,4	45,8
8	Registrazione sistematica dei risultati ottenuti in lavori e attività scolastiche	D62	50,7	48,6
9	Tramite appositi questionari di autovalutazione sottoposti agli allievi	D65	39,6	53,5
10	Con questionari o schede sottoposte ai titolari (progressi / regressi dell'allievo)	D66	22,9	66,7
11	La diminuzione o il contenimento delle ripetizione è indice di riuscita del SP	D63	22,2	63,2

Osservazione : - i totali delle % sono inferiori al 100,0% in quanto non sono riportati i dati delle risposte "Non so" e "Non risponde"

D58 *Tramite colloqui sistematici con l'allievo centrati sugli obiettivi stabiliti nel progetto pedagogico*

Il 50% dei docenti del settore primario considerano questa modalità *molto importante*, nella scuola media essa è ritenuta tale dal 44,8% degli interpellati. Raggruppando le due categorie (*molto* e *abbastanza importante*) la differenza tra i due gruppi si riduce all'1%, inoltre queste due prime categorie di risposte raggruppano rispettivamente l'87,1% (SI-SE) e l'88,1% (SMe) delle risposte. Si può dunque ritenere che la stragrande maggioranza degli operatori considera importante verificare e controllare la riuscita dei loro interventi tramite la discussione con l'allievo. Il 7% dei docenti della SI/SE e, rispettivamente, il 7,5% di quelli della SMe pensano invece che ciò non sia *per niente importante*.

D59 *Tramite colloqui sistematici con gli altri attori che ruotano attorno all'allievo (docente titolare, famiglia, direzione, operatori di altri servizi che sono intervenuti, ...)*

La differenza tra i due gruppi risulta più evidente: 3/4 degli operatori del settore primario pensano che ciò sia *molto importante* mentre sono solamente la metà i colleghi della SMe che la pensano allo stesso modo.

Se però, come per la domanda precedente, si associano ai *molto importante* gli *abbastanza importante* la differenza di opinione tra i due gruppi praticamente si annulla. Prescindendo da una riserva un po' più marcata a riguardo del grado di importanza più elevato espressa da parte dei docenti della SME in merito alla necessità di una discussione sistematica con le persone in contatto con l'allievo, i due gruppi ritengono che ciò sia molto o abbastanza importante (98.7% per la SI/SE e 94% per SME).

Nella scuola primaria un docente non risponde, nelle medie uno dichiara di *non sapere* e altri tre ritengono che è *poco importante*. Anche se la schiacciante maggioranza condivide l'importanza di questa modalità di verifica, sussiste tuttavia un piccolo gruppo che evidenzia delle riserve.

D60 *Tramite "prove" elaborate appositamente e incentrate sulle peculiarità dell'allievo e sugli obiettivi stabiliti nel progetto pedagogico*

Nelle risposte a questa domanda, tra i due gruppi si delineano delle opinioni più contrastanti. Innanzitutto per entrambi i gruppi l'elaborazione di apposite prove non è una priorità: solo il 13% dei docenti della SI-SE e il 4,5% di quelli della media valutano che ciò sia *molto importante*.

La differenza tra i due gruppi si evidenzia visibilmente quando si associano le prime due categorie di risposte (*molto* e *abbastanza importante*): la necessità di elaborare delle prove specifiche è condivisa dal 68,5% (2/3) dei DSP delle elementari contro il 31,4% (meno di 1/3) di quelli della scuola media.

Nel primo gruppo coloro che, in modo più o meno esplicito, declinano la proposta sono il 23,4% (*poco importante*) e il 6,5% (*per niente importante*), un solo docente non sa cosa rispondere.

Nel gruppo delle medie la situazione si evidenzia ulteriormente: il 43,3% la ritengono *poco importante* e il 20,9% *per niente importante*, tre docenti non sanno cosa rispondere.

A prescindere dalla differenza di risposta dei due gruppi, che potrebbe essere il segnale di una diversa concezione in materia di valutazione da un canto e dal riferimento o meno al progetto pedagogico dall'altro, è però la disparità più marcata delle opinioni del secondo gruppo che merita di essere evidenziata. In questo gruppo è infatti difficile stabilire un'attitudine dominante per quanto riguarda l'elaborazione di prove specifiche, ciò che potrebbe rappresentare un elemento potenziale di tensione interna nel gruppo per quanto riguarda la pratica da privilegiare.

D61 *Tramite l'osservazione sistematica dell'allievo nei vari contesti scolastici (in classe, a ricreazione, prima dell'inizio delle lezioni, ...)*

Per questa domanda le opinioni dei due gruppi sono molto simili. Anche se i docenti del settore primario prevalgono nella categoria di risposta *molto importante* (+ 12,9% rispetto ai colleghi delle

medie), quando si aggregano le prime due categorie (*molto e abbastanza importante*) la percentuale di consenso nei due gruppi si equivale: 93,6% per il primo e 95,5% per il secondo. In entrambi i gruppi emerge una netta tendenza a ritenere importante per la valutazione l'osservazione sistematica degli allievi nei diversi contesti scolastici. Molto limitati i casi di docenti che avversano la proposta o che non sanno cosa rispondere.

D62 *Tramite la registrazione sistematica dei risultati ottenuti dall'allievo nei vari lavori o attività scolastiche (risultati delle verifiche svolte in classe, ...)*

Le risposte del gruppo delle elementari possono essere suddivise in due tipologie : coloro che sono favorevoli alla registrazione dei risultati (55,9%) e coloro che dubitano della validità di questo modo di procedere (42,9%). Un solo docente non risponde.

Anche l'altro gruppo di docenti è suddiviso nelle due posizioni: il 44,8% ritiene importante la prassi di annotare i risultati mentre il 55,2% la relativizzano.

Gli operatori delle elementari sono tendenzialmente più favorevoli a considerare questa modalità come importante o molto importante, mentre per la scuola media si è più propensi a sminuirne o disconoscerne l'importanza.

Dalla lettura dei dati, si può constatare come si è distanti dall'omogeneità d'opinione per quanto riguarda la registrazione sistematica dei risultati ottenuti dagli allievi.

D63 *La diminuzione, o il contenimento delle ripetizioni di classi può essere ritenuto un indice di riuscita dell'intervento di sostegno*

Complessivamente la modalità di verifica proposta dalla domanda non è ritenuta importante, il 63,2% di DSP la considerano *poco o per niente importante* per valutare o controllare la riuscita dell'intervento. Solo il 22,2% di tutti i docenti ne riconosce il suo valore (*molto o abbastanza importante*).

Il confronto tra i due ordini scolastici evidenzia come gli operatori della SI/SE vi attribuiscono più peso: il 26% di loro sono favorevoli contro il 17,9% dei colleghi della SME.

Il tasso di indecisi è particolarmente alto per questa domanda: 14 nella SI/SE e 7 nella SME; di tutta la Parte 4 del questionario questo item è quella che ha generato la maggiore percentuale di risposte *non so*.

D64 *Attraverso l'osservazione e/o la conoscenza di manifestazioni spontanee dell'allievo in contesti diversi (maggiore motivazione per l'apprendimento e la scuola, il piacere di svolgere un determinato lavoro, la gioia di venire a scuola, miglioramento delle relazioni con coetanei e adulti,...).*

Questa domanda ha ottenuto il consenso dell'insieme dei DSP. Per il settore primario solo 15 docenti su 77 l'hanno giudicata *abbastanza importante*, per tutti gli altri le manifestazioni spontanee degli allievi, vale a dire il loro benessere e la qualità della loro integrazione, sono *molto importanti*.

Anche per la SMe la situazione si presenta in termini analoghi : 14 docenti su 67 ritengono la proposta *abbastanza importante*, per i rimanenti 53 è *molto importante*.

Risulta così che il rapporto che l'allievo stabilisce con la scuola e suoi compagni è di gran lunga più importante che non le sue prestazioni scolastiche o la sua promozione .

D65 *Tramite appositi questionari di autovalutazione sottoposti agli allievi.*

Le opinioni dei due gruppi a proposito dell'utilizzazione di questionari di autovalutazione per il controllo e la verifica del successo del loro intervento sono analoghe per tutte le categorie di risposta, esse si ripartiscono secondo una curva di Gauss quasi perfetta.

In entrambi i gruppi è la categoria *poco importante* quella che raccoglie i maggiori consensi dei docenti (in media il 41,7%). Coloro che lo ritengono *abbastanza* o *molto importante* sono il 37,7% nella SI/SE (di cui 7 docenti molto favorevoli) e 41,8% nella SMe (di cui solo 2 operatori sono particolarmente convinti).

D66 *Con questionari o schede sottoposte al titolare mirati alla raccolta di informazioni relative ai progressi/regressi manifestati dall'allievo.*

Il quadro globale delle risposte è analogo a quello della domanda precedente. Anche in questo item è la categoria di risposte *poco importante* è quella che raccoglie i maggiori consensi con una media del 54,2% dei docenti (rispettivamente il 55,8% per la SI-SE e il 52,2% per la SMe).

Per il settore primario solo il 19,5% dei DSP (15 su 77) ritiene che "sottoporre ai titolari dei questionari o dei moduli per la raccolta di informazioni sugli allievi " sia una buona strategia. Per il secondario nessun operatore la valuta una strategia molto buona (in questa parte del questionario è l'unica volta che la categoria *molto importante* non è stata utilizzata) e il 26,9% (18 su 67) la valuta abbastanza buona. In questo gruppo le risposte sono raggruppate attorno alla categoria *poco importante* con all'incirca i 3/4 dei DSP che giudicano questo modo di procedere *poco* o *per niente importante*.

D67 *Tramite un bilancio allestito in base agli obiettivi prefissati e discusso con la/il capogruppo.*

Se la tendenza *molto* o *abbastanza importante*, con il 66,3% di adesioni, polarizza le scelte nel settore primario, nel secondario prevale invece la propensione del *poco* o *per niente importante* che raccoglie il 47,8% delle preferenze.

La formulazione della domanda sembra richiamare in modo esplicito la prassi del progetto pedagogico. Come già per la D60, la modalità del progetto pedagogico è leggermente più presente nelle opinioni dei docenti della SI/SE. Infatti i 2/3 di questo gruppo (contro meno della metà del gruppo della SMe) sottolineano l'importanza di questa impostazione del lavoro che consiste nel fissare degli obiettivi e nel verificarne il raggiungimento tramite un bilancio basato sugli obiettivi stessi.

Gli indecisi tra i DSP della SMe sono in misura leggermente superiore rispetto a quelli della SI/SE (10,4% contro il 6,5%), ciò che lascia supporre una minore familiarità del primo gruppo con la dinamica del progetto pedagogico.

D68 *Lasciando esprimere liberamente l'allievo/a in merito alla sua soddisfazione o meno per il lavoro e le attività svolte nelle ore dove è seguito dal sostegno.*

Nel complesso i due gruppi accettano l'idea di lasciar esprimere liberamente all'allievo il proprio grado di soddisfazione sul lavoro e le attività svolte con il docente di sostegno, mediamente l'80,6% dei docenti è sostanzialmente favorevole (76,7% di quelli del primario e 85% di quelli del secondario). È l'unica domanda dove la risposta *molto importante* la si riscontra in misura superiore tra i docenti della SMe. Questa modalità di verifica e valutazione sembrerebbe "in opposizione" a quella del progetto pedagogico che comporta una procedura più strutturata e vincolante.

Tra gli operatori del primario, 18 su 77 dichiarano che questa modalità è *poco* o *per niente importante* e 4 di essi non sanno cosa rispondere; per la scuola media non sono che 10 su 67 ad esprimersi in questo modo.

Per questa parte dell'inchiesta, le aggiunte dei docenti sono piuttosto delle precisazioni riguardanti le verifiche, le quali ritengono che siano da farsi tramite colloqui (addirittura tramite un feedback proveniente dall'allievo stesso) od osservazioni dirette. Si insiste infatti, non tanto sulla modalità quanto sulla finalità, cioè sul fatto che la verifica stessa sia da centrare su obiettivi propri all'allievo, alle sue caratteristiche personali e sociali.

A tale proposito si possono citare le seguenti affermazioni: "*tenere in considerazione l'evoluzione del bambino anche a livello individuale e non solo nel contesto classe*"; "*captando (intuendo) l'apertura dimostrata dall'allievo verso l'apprendimento*"; "*tramite colloqui post-scuola*

obbligatoria sul vissuto alle scuole precedenti"; "possibilità di informarsi dopo la scuola media sulla riuscita nel mondo del lavoro e sullo stile di vita".

Figura 13: Verifica / controllo della riuscita del proprio intervento (risultati globali)

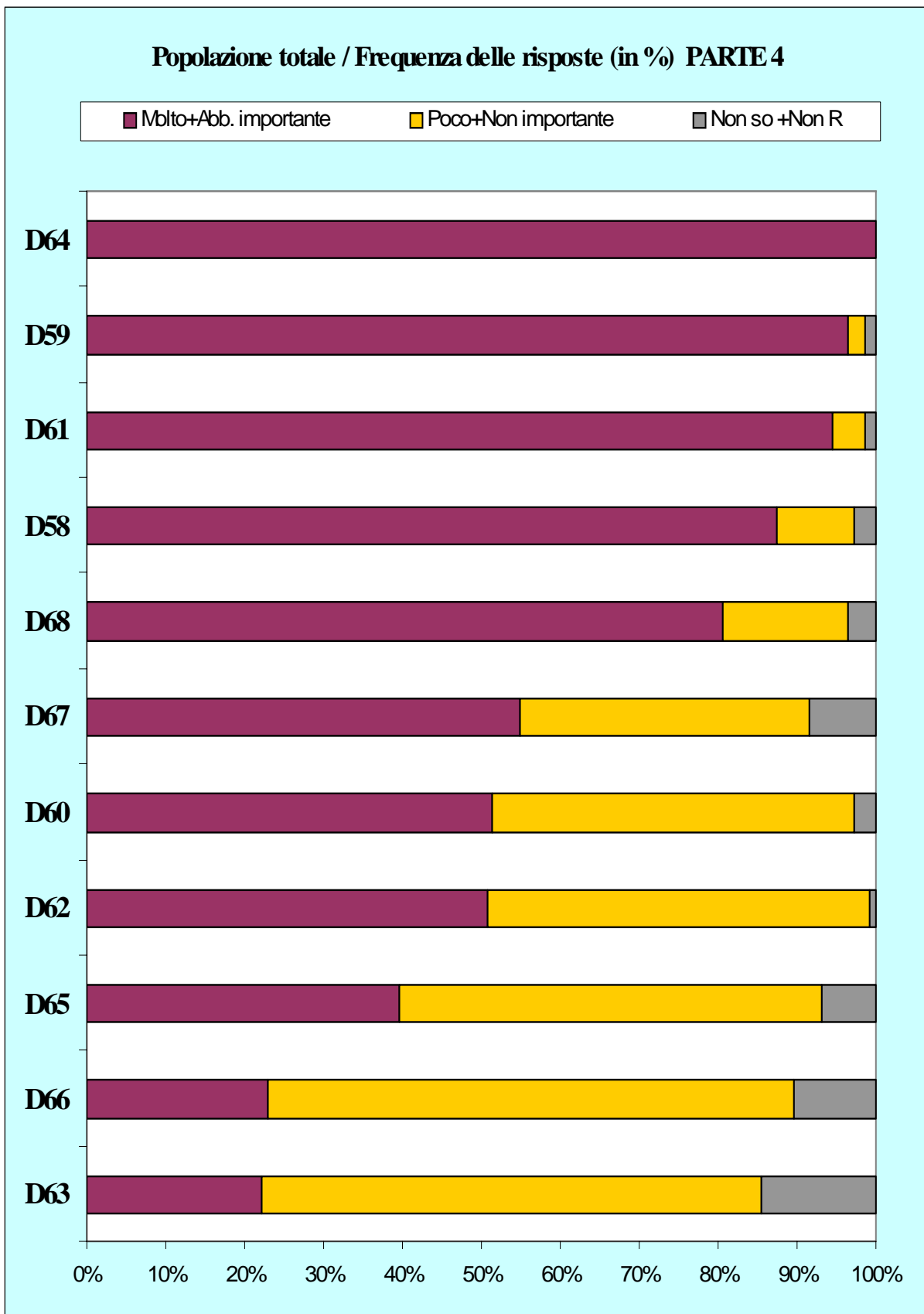


Figura 13.a : Verifica / controllo della riuscita del proprio intervento (risultati secondo l'ordine scolastico)

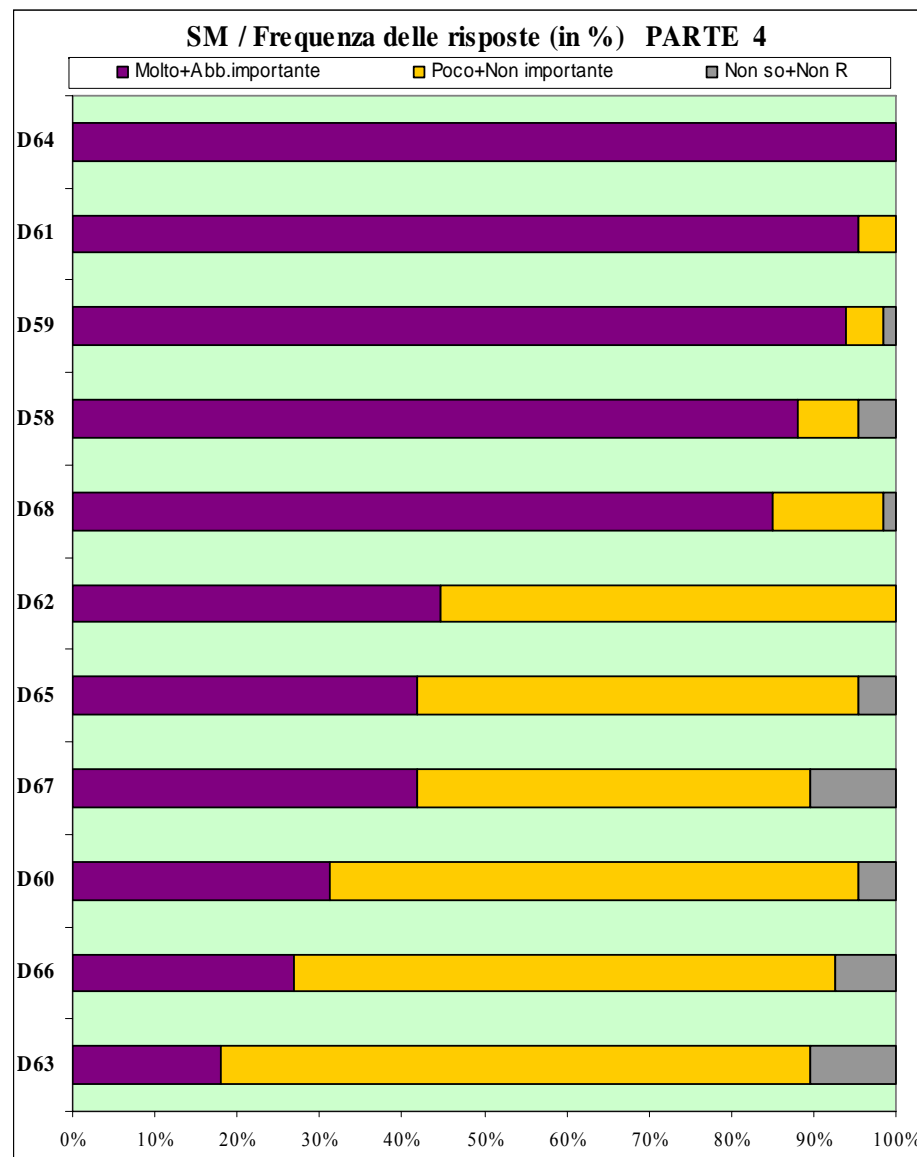
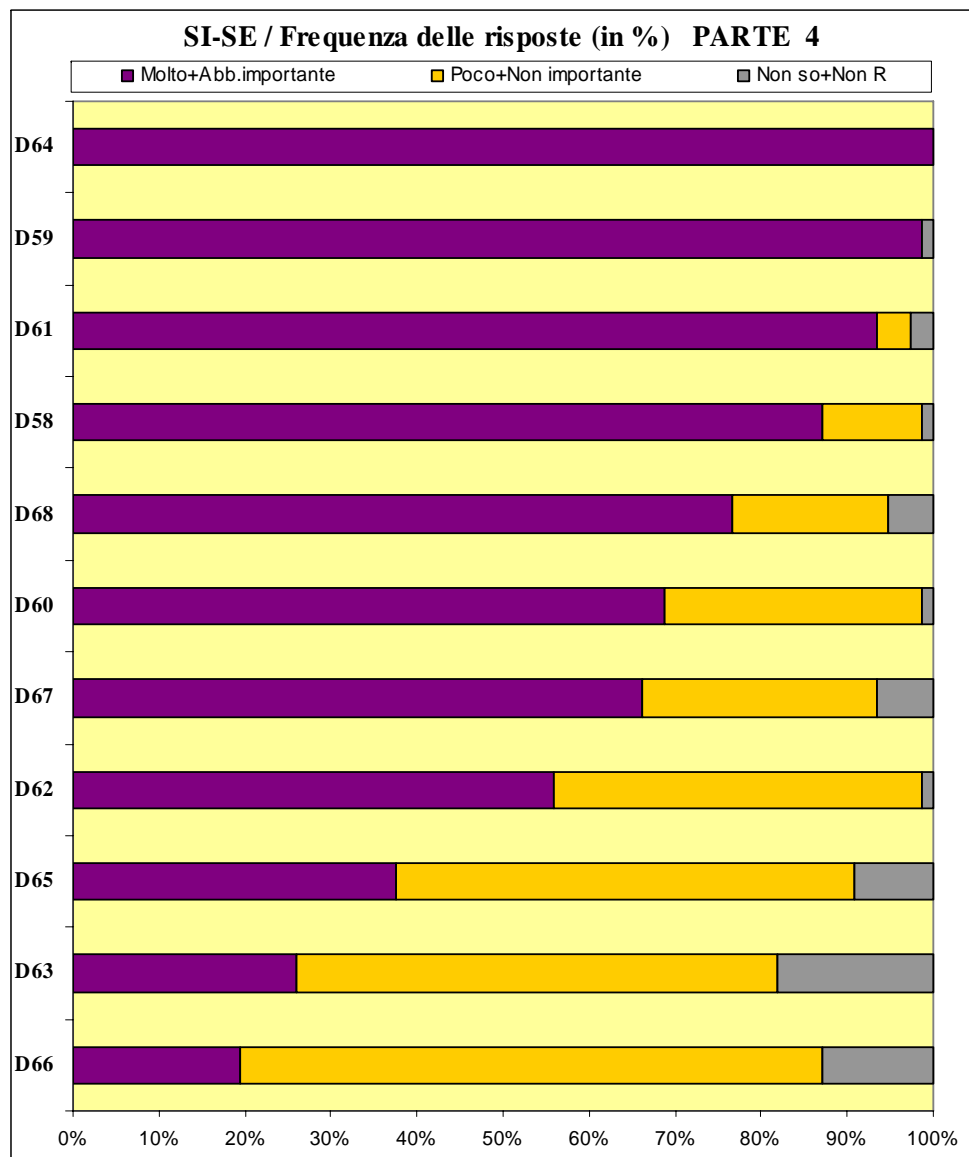


Tabella 5: formulazione originale delle domande concernenti la verifica / controllo della riuscita del proprio intervento (parte 4)

PARTE 4	N. DOM.
1. Tramite colloqui sistematici con l'allievo centrati sugli obiettivi stabiliti nel progetto pedagogico.	D58
2. Tramite colloqui sistematici con gli altri attori che ruotano attorno all'allievo (docente titolare, famiglia, direzione, operatori di altri servizi che sono intervenuti,...).	D59
3. Tramite "prove" elaborate appositamente incentrate sulle peculiarità dell'allievo e sugli obiettivi stabiliti nel progetto pedagogico.	D60
4. Tramite l'osservazione sistematica dell'allievo nei vari contesti scolastici (in classe, a ricreazione, prima dell'inizio delle lezioni, ...).	D61
5. Tramite la registrazione sistematica dei risultati ottenuti dall'allievo nei vari lavori e attività scolastiche (risultati delle verifiche svolte in classe,...).	D62
6. La diminuzione, o il contenimento delle ripetizioni di classi può essere ritenuto un indice di riuscita dell'intervento di sostegno.	D63
7. Attraverso l'osservazione e/o la conoscenza di manifestazioni spontanee dell'allievo in contesti diversi (maggiore motivazione per l'apprendimento e la scuola, il piacere di svolgere un determinato lavoro, la gioia di venire a scuola, miglioramento delle relazioni con coetanei e adulti,...).	D64
8. Tramite appositi questionari di autovalutazione sottoposti agli allievi.	D65
9. Con questionari o schede sottoposte al titolare mirati alla raccolta di informazioni relative ai progressi/regressi manifestati dall'allievo.	D66
10. Tramite un bilancio allestito in base agli obiettivi prefissati e discusso con la/il capogruppo.	D67
11. Lasciando esprimere liberamente l'allievo/a in merito alla sua soddisfazione o meno per il lavoro e le attività svolte nelle ore dove è seguito dal sostegno.	D68

8. DIFFICOLTÀ O PROBLEMI RISCONTRATI NELLO SVOLGIMENTO DELLA PROFESSIONE (PARTE 5)

In questa parte finale dell'indagine si volevano raccogliere informazioni circostanziate sul lavoro concreto dei DSP : Come funziona la collaborazione con i docenti titolari, con i genitori o altri ? Si sentono valorizzati per il lavoro ? Che problemi hanno in riferimento alle classi, al curriculum, agli scolari o alla scuola in generale ?

8.1 CONSIDERAZIONI GENERALI SUI RISULTATI

Media generale della Parte 5 secondo il gruppo e la categoria						
Categoria	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo	Non so	Non risponde
Docenti SI/SE	18,0	32,4	34,3	10,5	3,3	1,5
Docenti SMe	23,0	35,1	29,0	9,3	3,3	0,2
Totale	20,4	33,7	31,8	9,9	3,3	0,9
Categoria	Molto + Abbastanza d'accordo		Poco + Per niente d'accordo			
Docenti SI/SE	50,4		44,8			
Docenti SMe	58,1		38,3			
Totale	54,1		41,7			

8.2 CONSIDERAZIONI SPECIFICHE SUI RISULTATI

Posto	Formulazione sintetica	Domanda	Molto/Abb. d'accordo (%)	Poco/Per niente d'accordo (%)
1	Individualizzazione : la scuola non opera con efficacia in questa direzione	D73	92,4	6,9
2	Non riconoscimento dei tempi di lavoro per progettazione e coordinamento	D85	84,7	11,1
3	Prevenzione e gestione disadattamento: carente formazione dei titolari	D75	84,0	12,5
4	Al DSP viene chiesto di occuparsi di troppi allievi	D84	81,3	16,0
5	Pedagogia dell'alterità : carente formazione e/o aggiornamento dei titolari	D77	79,9	16,7
6	Esigenze della scuola troppo alte:→eccessiva pressione su docenti e allievi	D74	75,7	21,5

7	Difficoltà nel trovare tempi e/o occasioni per discutere con i titolari	D92	74,3	24,3
8	Classi numerose: difficoltà a prevenire/contenere i fattori del disadattamento	D72	72,2	26,4
9	Allievi migranti: mancanza di progetti della famiglia... → gestione difficile	D87	68,8	24,3
10	Il DSP è sempre più spesso chiamato a occuparsi di casi che esulano in parte dalla tipologia tipica degli allievi seguiti dal SSP	D79	66,0	29,9
11	Difficoltà nel coordinare gli interventi dei vari docenti che operano nella classe in cui sono presenti allievi problematici	D89	52,8	41,7
12	Responsabilità del recupero affidata al solo DSP	D88	52,1	47,2
13	Situazioni famigliari problematiche: difficoltà a stabilire contatti, il DSP si trova in situazioni di <i>impasse</i> e matura sentimenti di impotenza	D86	50,7	42,4
14	Programmi troppo prescrittivi: non permettono un'efficace differenziazione	D76	50,0	43,1
	I docenti titolari tendono a defilarsi troppo prematuramente → delega al SSP	D78	50,0	47,9
15	Difficoltà di collaborazione con enti o servizi esterni	D81	43,8	50,7
16	Progressiva difficoltà nello stabilire e mantenere i contatti con le famiglie	D80	43,1	56,3
17	Difficoltà a stabilire e gestire i contatti con i titolari	D71	42,4	54,2
18	Insufficiente competenza dei DSP e/o mancanza aggiornamento efficace	D93	35,4	58,3
19	Diffidenza dei titolari per la presenza DSP durante le lezioni in classe	D83	32,6	59,7
20	Mancata tempestività dei titolari nel segnalare i casi	D82	27,1	70,1
	Reticenza e scetticismo delle direzioni verso gli interventi del SSP che mettono in discussione le scelte dell'Istituto o di singoli titolari	D90	27,1	63,9
21	Obiettivi minimi non suff. definiti → difficoltà per un recupero efficace	D94	24,3	68,1
22	Altri docenti: poca considerazione e valorizzazione del lavoro del SSP	D69	22,2	74,3
23	Istituzione : poca considerazione e valorizzazione del lavoro svolto dal SSP	D70	18,8	74,4

8.2.1 Ruolo e situazione generale dei DSP

In generale si può constatare che i DSP "*si sentono piuttosto accettati*" sia dai colleghi che dalle altre persone che operano nella scuola. Il 17% circa dei DSP della SI/SE e il 28% circa di quelli della scuola media fanno però notare che avvertono poca considerazione e valorizzazione da parte degli altri operatori scolastici per il loro lavoro. Emblematica a questo proposito l'osservazione espressa da un docente: "*Il docente SSP viene spesso vissuto dal docente titolare più come un antagonista e non come una risorsa*" (D 69).

Nella SI/SE, i docenti non sembrano percepire manifestamente "*scetticismo o una certa reticenza delle direzioni o dei responsabili di sede*" verso la loro attività di sostegno pedagogico (solo il

14,3% è di avviso contrario). La situazione, per contro, si acuisce leggermente nelle medie dove quasi il 24% degli operatori hanno l'impressione di sentire un certo scetticismo (D70).

Un problema, che riguarda però in modo più evidente la Scuola media, si pone con la domanda relativa al "recupero" (D 88). Dalle risposte risulta che ancora troppo spesso il ruolo del DSP è quello del «*responsabile del recupero scolastico*»: quasi il 60% dei DSP della SM confermano una delega al solo DSP. Per la SI/SE la situazione è un po' più sfumata ma raccoglie ancora quasi il 46% delle opinioni degli interpellati.

All'incirca un docente di sostegno su tre ritiene che non ha una sufficiente competenza per fare fronte ai molteplici compiti che gli vengono richiesti e che inoltre non riesce ad aggiornarsi in modo efficace (D93).

8.2.2 *Contesto "scuola" (organizzazione e strutture)*

La "*pressione delle esigenze scolastiche*" (D74) si evidenzia maggiormente a livello della SM dove il 91% degli operatori ritengono che le esigenze sono troppo alte e comportano sia una eccessiva pressione su docenti e allievi, sia un acuirsi delle situazioni che generano disadattamento. Le risposte dei docenti di sostegno della SI/SE delineano invece un quadro più equamente ripartito tra le possibilità di scelta: circa un terzo è molto d'accordo con l'affermazione, un altro terzo circa è abbastanza d'accordo e l'ultimo terzo è poco o per niente d'accordo.

Sia per gli operatori della SI/SE che per quelli della SM la considerazione che viene data al "*tempo dedicato alla progettazione e alla coordinazione del lavoro*" (D85) risulta essere assai problematica e poco o per niente soddisfacente. Nella SI/SE infatti più del 92% dei docenti affermano che manca il riconoscimento "ufficiale" per i tempi dedicati all'elaborazione e al coordinamento delle attività da svolgere; nella SM le posizioni sono leggermente più sfumate ma raccolgono comunque il 76% delle opinioni degli operatori.

Per la sola Scuola media, una situazione che risulta essere assai problematica per l'efficacia e l'unitarietà del lavoro del docente di sostegno è quella connessa alla numerosità degli insegnanti nelle classi.

Per il 23,9% dei DSP della SM "*L'alto numero di docenti che insegnano nelle singole classi e le conseguenti differenze di metodologie adottate, le diverse esigenze verso gli allievi, la disparità di*

atteggiamento dei vari docenti verso i casi problematici rendono il lavoro dell'operatore SP troppo frammentario e a volte poco efficace" (D95) rappresenta un problema importante, per il 53.7 % è abbastanza importante e solo per il 20% circa degli operatori non sembra essere un fattore che interferisce significativamente sul proprio lavoro .

Una situazione che riguardava i soli operatori della SI/SE era quella relativa al "*sentimento di subordinazione del SSP all'Ispettorato*" (D96), dalle risposte dei docenti risulta in modo chiaro come gli stessi non si sentono subordinati, nella misura dell' 80,5% delle opinioni espresse, a questa autorità scolastica .

8.2.3 Contesto "professione" (DSP e docenti titolari o di materia)

Per quanto riguarda la tempestività delle segnalazioni degli allievi da seguire (D82) , i docenti titolari delle elementari e di classe e/o di materia della scuola media sembrano essere abbastanza puntuali nell'indicare i casi che potrebbero essere seguiti dal servizio di sostegno. Infatti solo all'incirca un quarto dei DSP (sia della SI/SE che della SM) rilevano una mancanza di tempestività. Per contro risulta meno soddisfacente il coinvolgimento dei titolari e dei docenti di materia nelle fasi successive alla segnalazione, infatti il 45.5% DSP della SI/SE e il 55.2% di quelli della SM hanno l'impressione che i loro colleghi tendono a defilarsi troppo presto lasciando sulle loro spalle la gestione dei casi problematici (D78).

Una possibile spiegazione di questo fatto si trova forse implicitamente negli esiti di un'altra domanda (D75) dai quali risulta che gli operatori del sostegno sono abbastanza convinti che la formazione e l'aggiornamento dei titolari sia insufficiente per quanto riguarda la prevenzione e la gestione del disadattamento. Di fatto l'81.9% dei DSP della SI/SE e l'86.6% di quelli della SM notano delle mancanze a questo proposito. Ad avvalorare queste considerazioni contribuiscono pure le risposte ad un'altra domanda (D77) che si riferiva alla preparazione dei titolari e dei docenti di materia in fatto di accettazione e gestione del "diverso" (pedagogia improntata all'"alterità") : il 78% dei DSP della SI/SE e l' 82.1% di quelli della SM hanno l'impressione che vi siano carenze nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti in questo ambito pedagogico.

Le considerazioni fin qui espresse potrebbero avere un nesso più o meno esplicito con il fatto che una discreta parte di DSP avverte una certa ambiguità nelle relazioni con i docenti titolari o di materia che emerge soprattutto per quanto riguarda la loro presenza in classe durante le lezioni (D83). In entrambi gli ordini scolastici, un terzo dei docenti di sostegno sente una certa diffidenza nei loro confronti.

8.2.4 Contesto “collaborazione e relazioni” (con famiglie, docenti titolari ed enti esterni)

La “*collaborazione con i docenti titolari (o di materia)*” è percepita in modo differente a seconda dell’ordine scolastico a cui ci si riferisce: il 35.1% dei DSP della SI/SE affermano di incontrare una certa difficoltà nello stabilirla e gestirla, nella scuola media sono addirittura il 50.8% coloro che esternano la stessa sensazione (D71).

Anche per quanto riguarda le difficoltà incontrate nella “*coordinazione degli interventi dei vari docenti che intervengono nelle classi nelle quali sono inseriti gli allievi problematici*”, le risposte degli interpellati si ripartiscono in modo analogo: nella SI/SE il 31.2% dei docenti di sostegno constata delle situazioni più o meno difficoltose, il quadro si acuisce in modo sostanzioso nelle medie dove il 77.6% dei DSP dichiara che è alquanto difficile coordinare gli interventi degli altri attori scolastici.

Limitatamente alla Scuola media, un’altra situazione ritenuta poco soddisfacente è quella relativa al “*poco spazio disponibile per discutere e riflettere sui casi seguiti e sugli interventi da adottare in comune*” nell’ambito dei consigli di classe (D91) : lo afferma in modo piuttosto perentorio il 77,6% dei DSP. In generale sembra poi essere difficoltoso trovare il tempo e/o le occasioni per discutere con i docenti titolari o di materia (D92): constatazione condivisa dal 70,2% dei DSP della SI/SE e dal 78,9% di quelli del settore medio.

Per quanto riguarda la presenza degli operatori del servizio di sostegno durante le lezioni in classe, un terzo degli stessi -sia nelle elementari che nelle medie- avverte una certa diffidenza da parte dei docenti titolari (D83).

In generale, per quanto riguarda il mantenimento dei contatti con le famiglie volti a gestire e coordinare gli interventi, le opinioni dei DSP si ripartiscono più o meno equamente, in entrambi gli ordini scolastici, tra chi incontra delle difficoltà e chi invece non le avverte in modo particolare. Nelle situazioni famigliari problematiche (D86), quasi il 60% dei docenti della SI/SE affermano di incontrare marcate difficoltà nello stabilire i contatti con i genitori e/o con le altre persone coinvolte e maturano facilmente un sentimento di impotenza nell’affrontarle. Le stesse sensazioni sono espresse in modo più sfumato dai docenti che operano nella SM che si esprimono in questo senso nella misura del 41,8%.

La difficoltà nella “*collaborazione con gli enti o servizi esterni*” che si occupano dei casi seguiti a sostegno (D81), secondo l’opinione degli operatori del SSP, sembra assumere una connotazione assai problematica: in modo leggermente più sfumato per gli operatori della SI/SE che la denunciano nella misura del 40.3%, un po’ più marcata per quelli della SM (47.7%).

8.2.5 Contesto «curriculum» (*differenziazione e individualizzazione*)

Malgrado la generale condivisione dei vantaggi offerti da una maggiore *individualizzazione* dei processi di insegnamento-apprendimento, di fatto la scuola non riesce ancora a operare in modo efficace in questa direzione: l'87.1% dei docenti di SP della SI/SE e il 98.5% di quelli della SM si dichiarano d'accordo con questa affermazione (D73).

Per quanto concerne i programmi scolastici, due terzi dei DSP della SM sono concordi nel ritenerli troppo prescrittivi e tali da non permettere una efficace differenziazione dell'insegnamento (circa un docente su dieci risponde "non so"); nella SI/SE ciò non sembra rappresentare un problema così marcato, infatti solo un terzo degli interpellati risulta essere d'accordo con questa valutazione dei programmi (D76).

Per quanto riguarda il curriculum si devono anche considerare gli *obiettivi minimi* che devono essere raggiunti dagli allievi. I vari programmi (delle varie materie) dovrebbero fissarli in modo sufficientemente preciso per permettere ai docenti (titolari e di sostegno) di adattare il programma ai bisogni e alle capacità degli allievi (D94). Nel settore primario sembrerebbe che il tutto funzioni in modo soddisfacente: solo il 9.1% dei DSP trova che i programmi non fissino bene gli obiettivi minimi. Nelle medie è invece il 41.7% dei DSP ad esprimere questo stato di insoddisfazione.

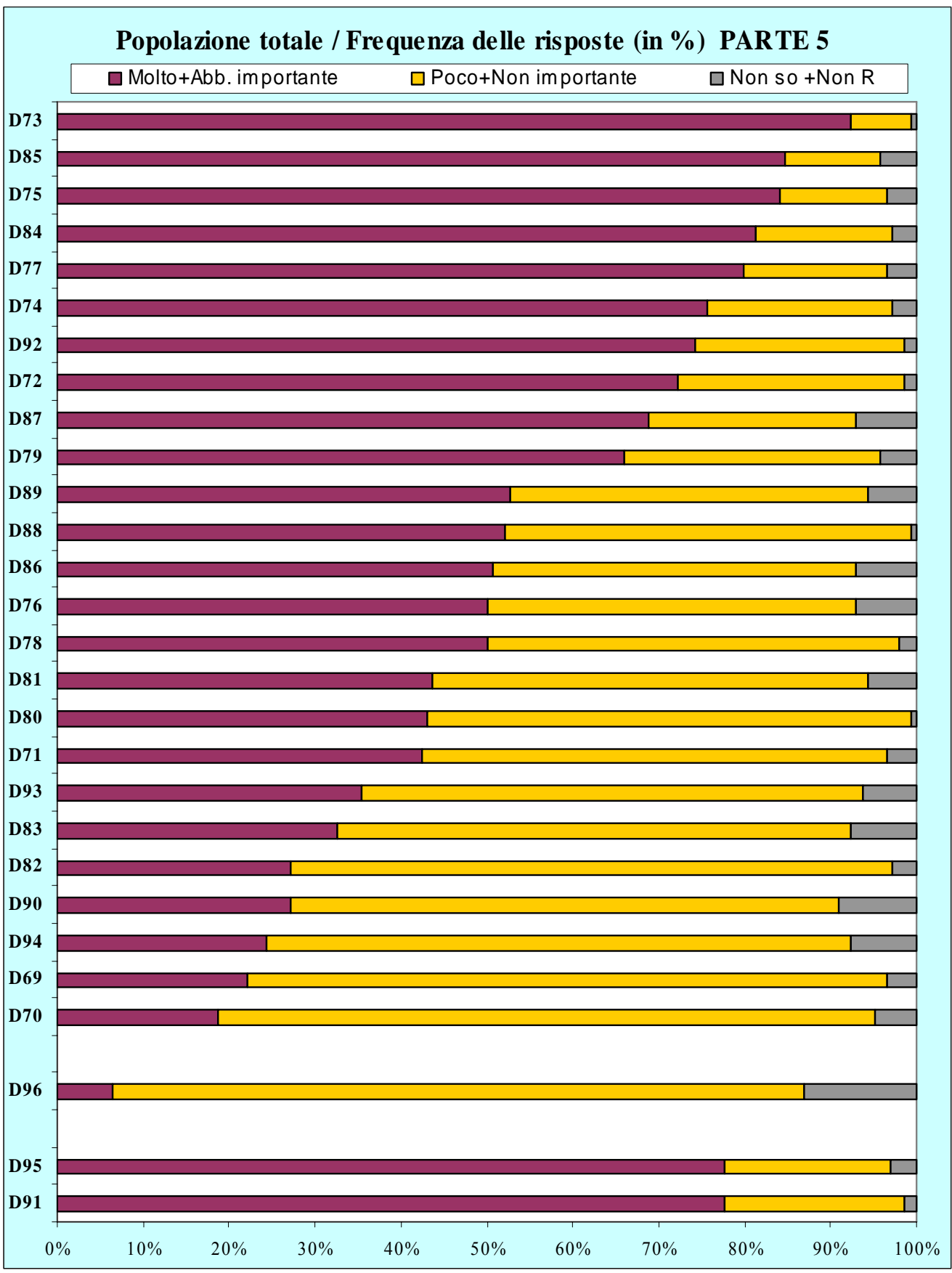
8.2.6 Contesto «allievi» (*classi e allievi problematici*)

La prima domanda per quanto riguarda il lavoro del sostegno è: "Di chi si occupa il SSP? Con quali allievi lavora il docente di sostegno?" Questo interrogativo si ripropone in continuazione e nella Svizzera interna, al momento, è di estrema attualità. La percentuale di bambini che usufruisce di un provvedimento speciale (sia sostegno, sia scolarizzazione speciale, sia terapie quali logopedia e psicomotricità, ecc.) aumenta di anno in anno. Con i modelli integrativi non sembra che diventi più facile gestire la diversità dei bisogni scolastici degli allievi. Le problematiche che si riscontrano nelle scuole non sono più quelle di 10 anni fa: la società e le sue esigenze sono cambiate come pure le popolazioni presenti nelle nostre scuole. Per questo non sorprende che i DSP (D79) hanno l'impressione che vengano chiamati sempre più spesso a occuparsi anche di casi che in parte esulano dalla tipologia "tipica" degli allievi di sostegno (75% dei DSP della SI/SE, 56.8% della SM). E non meraviglia affatto che quattro docenti mettono come precisazione o osservazione: "Qual è la tipologia tipica dell'allievo di sostegno?"

Le situazioni con allievi migranti diventano sempre più complesse (D87) . I DSP sia della SI/SE (67.5%) sia della SM (70.1%) ravvisano ostacoli non indifferenti nella gestione delle casistiche dovute alla mancanza di progetti della famiglia per i figli, alla diversa concezione ed esperienza che i genitori hanno della scuola, al passato scolastico e non degli allievi stessi o alla poca conoscenza che i genitori hanno della nostra lingua.

Sono troppo grandi le classi per permettere un lavoro efficace di prevenzione e contenimento dei fattori che possono generare disadattamento? Sembra di sì: alla SI/SE lo conferma il 79.3% dei DSP mentre nella SM il 64.2%. sembra anche che i DSP devono occuparsi di troppi allievi: lo affermano l'85.8% dei docenti di sostegno della SI/SE e il 76.1% di quelli della SM.

Figura 14 : Principali difficoltà o problemi riscontrati nello svolgimento della professione (ris. globali)



Osservazione: la D96 riguardava solo la SE, la D91 e la D95 riguardavano solo la SME

Figura 14.a : Principali difficoltà o problemi riscontrati nello svolgimento della professione (risultati secondo l'ordine scolastico)

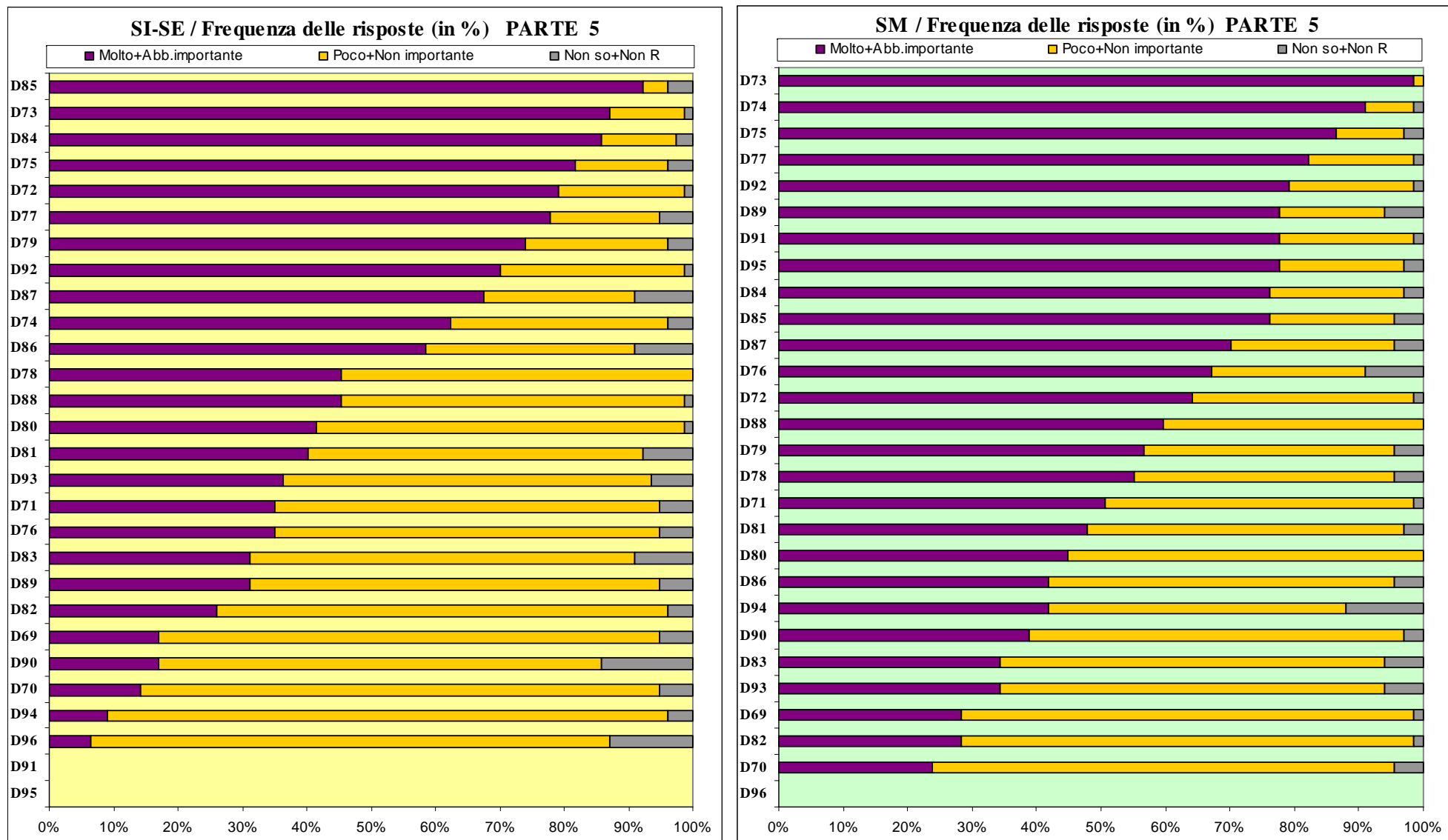


Tabella 6: formulazione originale delle domande concernenti le principali difficoltà o problemi riscontrati nello svolgimento della professione (parte 5)

PARTE 5	N. DOM.
1. Sentimento di poca considerazione e valorizzazione espressa da altri operatori scolastici per il lavoro svolto dal SSP.	D69
2. Sentimento di poca considerazione e valorizzazione espressa dall'istituzione per il lavoro svolto dal SSP.	D70
3. Difficoltà nello stabilire e gestire la collaborazione con i docenti titolari.	D71
4. In talune classi l'alto numero di allievi non permette un lavoro efficace di prevenzione e contenimento dei fattori che possono generare disadattamento.	D72
5. Malgrado la generale condivisione dei vantaggi offerti da una maggiore individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, di fatto la scuola non riesce ancora a operare in modo efficace in questa direzione	D73
6. Le esigenze attuali della scuola (programmi, tempi, mole delle conoscenze,...) sono troppo alte e comportano sia una eccessiva pressione su docenti e allievi, sia un acuirsi delle situazioni che generano disadattamento.	D74
7. Mancanza di una formazione adeguata e di un aggiornamento dei docenti titolari per quanto riguarda la prevenzione e la gestione del disadattamento.	D75
8. I programmi scolastici sono troppo prescritti vi e non permettono una efficace differenziazione dell'insegnamento che tenga veramente conto delle specificità e delle potenzialità dei singoli allievi.	D76
9. Carezza di formazione e aggiornamento dei docenti titolari per quanto riguarda una pedagogia improntata all'alterità (accettazione e gestione del diverso).	D77
10. I docenti titolari tendono a defilarsi e a "scaricare" un po' troppo prematuramente i casi problematici o a rischio sulle spalle del SSP (eccessiva delega).	D78
11. Il docente di sostegno è chiamato sempre più spesso a occuparsi anche di casi che in parte esulano dalla tipologia tipica degli allievi di sostegno (allievi con scolarizzazioni precedenti molto problematiche o incomplete, migranti alloggiati in genere).	D79
12. Progressiva difficoltà nello stabilire e soprattutto mantenere i contatti con le famiglie e nel gestire e coordinare con loro gli interventi volti al miglioramento delle situazioni.	D80
13. Difficoltà nella collaborazione con gli enti o servizi esterni che si occupano dei casi seguiti a SP (delegazioni tutorie, Servizio sociale, SMP, famiglie affidatarie,...).	D81
14. Mancata tempestività dei docenti titolari nel segnalare i casi.	D82
15. Diffidenza dei docenti titolari per quanto riguarda la presenza dei docenti di sostegno durante le lezioni in classe.	D83

16. Al docente di sostegno viene richiesto di occuparsi di troppi allievi.	D84
17. Mancato riconoscimento "ufficiale" dei tempi di lavoro dedicati alla progettazione e al coordinamento delle attività con i docenti titolari, altri operatori SP o altre persone.	D85
18. Nelle situazioni famigliari problematiche vi sono marcate difficoltà nello stabilire i contatti con i genitori e/o le persone che hanno responsabilità verso i casi seguiti per mancanza loro di tempo e/o disponibilità: il docente di sostegno si trova in una situazione di <i>impasse</i> e matura un sentimento di impotenza.	D86
19. Nel caso di allievi migranti (alloglotti o meno) la mancanza di progetti della famiglia per i figli, la diversa concezione ed esperienza che i genitori hanno della scuola, il passato scolastico e non degli allievi stessi, la poca conoscenza che i genitori hanno della nostra lingua pongono grossi ostacoli all'intesa e alla gestione delle casistiche.	D87
20. Ancora troppo spesso la responsabilità del recupero delle situazioni è delegata al solo docente di sostegno.	D88
21. Difficoltà nel coordinare gli interventi dei vari docenti (titolare e speciali) che operano nella classe in cui è/sono inserito/i l'allievo o gli allievi problematici.	D89
22. Reticenza e scetticismo delle direzioni o dei responsabili di sede verso gli interventi del SSP che mettono in gioco o in discussione le scelte pedagogiche d'istituto, o dei singoli titolari.	D90
23. <i>Nei consigli di classe si ha in genere poco spazio per discutere e riflettere sui casi seguiti e sugli interventi da adottare in comune (affermazione relativa alla sola Sme).</i>	D91
24. Difficoltà nel trovare i tempi e/o le occasioni per discutere con i docenti titolari.	D92
25. Un'insufficiente competenza dei docenti SP per fare fronte ai molteplici compiti a cui sono chiamati e/o la mancanza di un aggiornamento efficace e funzionale.	D93
26. I programmi delle varie materie scolastiche non fissano con sufficiente precisione gli obiettivi minimi che devono essere raggiunti, per cui risulta difficile operare un recupero scolastico efficace.	D94
27. <i>L'alto numero di docenti che insegnano nelle singole classi e le conseguenti differenze di metodologie adottate, le diverse esigenze verso gli allievi, la disparità di atteggiamento dei vari docenti verso i casi problematici rendono il lavoro del docente di sostegno troppo frammentario e a volte poco efficace (affermazione relativa alla sola Sme).</i>	D95
28. <i>Sentimento di subordinazione del SSP all'Ispettorato (affermazione relativa alla sola SI-SE).</i>	D96

9. CONCLUSION

9.1. « *THE TIMES THEY ARE CHANGING* » : *RETOUR REFLEXIF SUR LA REALISATION ET LES PERSPECTIVES DU SOUTIEN PEDAGOGIQUE*

L'intention des auteurs dans cette conclusion est de permettre un retour réflexif sur les différents éléments mis en évidence dans le rapport. Différents éclairages théoriques représentant une position commune des membres de la commission sont présentés de façon succincte et comme des repères pour favoriser le prolongement de la réflexion.

La problématique de la pédagogie différenciée constitue le fil rouge de cette dernière partie. Ce concept déjà relativement ancien et cependant plus actuel que jamais peine à s'actualiser dans l'école – pas seulement au Tessin, mais aussi dans les autres régions. Nous souhaitons, au terme du présent rapport, en relever les enjeux :

- « Least restrictive environment »
- Collaboration des acteurs
- Signalement
- Formation (continue)

9.2 « *LEAST RESTRICTIVE ENVIRONMENT* » : *OFFRIR AUX ENFANTS DANS UNE ECOLE POUR TOUS UN ENVIRONNEMENT LE MOINS RESTRICTIF POSSIBLE*

En termes simples, « least restrictive environment » signifie que la scolarisation des enfants différents ou handicapés doit se faire dans un milieu apte à répondre à leurs besoins d'apprentissage, tout en favorisant au maximum les contacts avec des pairs non handicapés. De notre point de vue, le principe de « least restrictive environment » demeure, à l'heure actuelle, la notion clé en matière de scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux. C'est pour cette raison que nous commençons ce chapitre avec des pensées générales sur ce thème.

9.2.1 *Pédagogie différenciée*

« Least restrictive environment » à l'école signifie que l'école doit parvenir à gérer les différences et accepter des objectifs qui ne soient pas identiques pour tous les enfants. En ce sens le rejet d'un système normatif pour envisager un environnement souple et respectueux des rythmes individuels et

des apprentissages progressifs est la seule voie permettant de concevoir le maintien à l'école ordinaire des enfants différents. La notion de «pédagogie différenciée» symbolise parfaitement ce changement pédagogique nécessaire. Ce concept est né, ce n'est certainement pas un hasard, au moment où commençait à poindre le mouvement en faveur de l'intégration – au Tessin dans les années 70. Pourtant, depuis près de trente ans, il peine à s'imposer, bien qu'on soit conscient de la nécessité du concept ! Un contexte social conditionné essentiellement par des principes matérialistes de rentabilité et d'efficacité – où le primat de l'intelligence et la performance sont les valeurs fortes – explique en partie l'échec de son développement dans l'école régulière.

9.2.2 *Égalité et non-discrimination*

La réflexion éthique actuelle dans ce domaine s'appuie sur les concepts récents utilisés dans le champ du handicap tels que «égalité des droits», « non-discrimination» et «égalité des chances». Toutes restrictions ne permettant pas à un individu d'exercer ses droits en raison d'un handicap ou de toute autre caractéristique enfreignent le principe de l'égalité des droits. La discrimination signifie que des citoyens ou groupes de citoyens sont traités différemment (moins favorablement) du seul fait de leur handicap. La discrimination entraîne des effets de ségrégation et d'exclusion. Nous pouvons faire référence ici à toutes les mesures scolaires dans nos cantons séparant momentanément ou de façon durable les enfants ayant des besoins spéciaux des pairs « normaux ». Enfin l'égalité des chances ne signifie pas que tous les membres de la société doivent avoir des chances identiques. Dans le meilleur des cas, l'égalité des chances implique la présence simultanée d'au moins trois facteurs : égalité des droits, interdiction de la discrimination et discrimination positive en direction de groupes sociaux devant être placés dans une situation plus avantageuse par rapport à d'autres afin de leur permettre de pouvoir exercer leurs droits.

9.2.3 *Classification et signalement*

Cette conception éthique qui fonde l'approche sous-tendant la nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF, OMS, mai 2001) redynamise l'intégration scolaire dont l'origine remonte à plus de 30 ans (voir aussi chapitre 4).

Intégrer quelqu'un dans un groupe ne peut se réduire à l'adjoindre aux membres déjà présents: on n'intègre pas un enfant handicapé en l'inscrivant comme nième élève d'une classe ordinaire, pas plus que le nouvel habitant d'un immeuble n'est intégré parce qu'il vient occuper une place au sein

de l'immeuble. L'intégration modifie l'élément intégré et l'ensemble intégrant. «Tout ensemble intégré est autre chose que la somme des éléments qui le composent».

9.2.4 Inclusion

Actuellement Le terme anglo-saxon francisé, «inclusion» tend à se généraliser pour parler d'intégration. Cela ne semble pas très heureux dans la mesure où il renvoie, comme « insertion », à la simple présence d'un ensemble dans un ensemble plus vaste, sans interaction de l'un sur l'autre. Il appartient, lui aussi, au registre de la juxtaposition.

À parler juste, intégrer est donc plus qu'inclure: c'est bien faire place à l'autre (ce que dit inclure) mais, ce faisant, c'est se modifier et retrouver avec l'autre, la complétude qui aurait fait défaut sans lui.

La notion d'inclusion n'est pas incompatible avec celle d'intégration, mais elle institue l'intégration de façon plus radicale. Selon cette conception, tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classes de quartier. L'impact d'une telle définition est considérable, elle suppose une fusion complète entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire, mais elle suppose également une école prête à recevoir tous les enfants présentant des besoins spéciaux, ce qui semble un objectif encore très éloigné de notre école où la norme scolaire et la sélection constituent plus que jamais son fondement.

Selon cette perspective « inclusive », on devrait cesser finalement de signaler les enfants comme seuls porteurs du problème, indépendamment de l'environnement dans lequel celui-ci surgit. Chaque enfant doit être accepté et reconnu dans sa singularité ; il doit pouvoir apprendre selon ses propres stratégies et selon son rythme dans un environnement flexible tant sur les plans pédagogique, organisationnel, structurel que matériel. C'est d'ailleurs une dimension qui apparaît comme très importante, si on considère le point de vue des DSP, même si sa mise en œuvre semble difficile.

Ce dernier point nous porte alors à la nécessaire collaboration des acteurs, car c'est eux à «définir» et à « développer» ensemble cet environnement le moins restrictif possible.

9.3. LA NECESSAIRE COLLABORATION DES ACTEURS

La démocratisation de la société et de son école implique une hétérogénéité toujours croissante du groupe des élèves auquel s'adresse l'enseignement. Ce facteur ne permet plus à un enseignant, seul dans sa classe, d'affronter convenablement les problèmes d'apprentissage des élèves. Ajoutons à cela l'optique développée ci-dessus qui consiste à maintenir l'élève en difficulté à l'intérieur de la

classe ordinaire pour que le contexte scolaire actuel devienne un lieu où la collaboration avec les spécialistes est inéluctable. Beaucoup d'enseignants de soutien sont aujourd'hui convaincus du bien-fondé de cette optique, ils se trouvent malheureusement souvent confrontés à un refus des maîtres titulaires de travailler ensemble à l'intérieur de la classe. Cette collaboration implique une relation de partenariat et de coopération. Le partenariat réfère à l'association de personnes respectant un rapport d'égalité et se reconnaissant réciproquement des ressources et la capacité de l'autre de partager des décisions par consensus. La coopération implique la reconnaissance réciproque des ressources et réfère au partage de responsabilités ou de tâches découlant de la prise de décision par consensus.

La principale difficulté actuelle semble résider dans le manque de préparation des enseignants à une relation de type "partenariat". Alors que le pédagogue en reconnaît la nécessité évidente, ce n'est le cas ni des décideurs, ni des agents du système scolaire, enseignants inclus. On peut légitimement penser que les enseignants refusent de voir la nécessité d'une formation au partenariat car ils ne le souhaitent pas vraiment, en raison notamment de ce que nous appelons la peur des savoirs concurrents. Nous remarquons, à l'heure actuelle, que les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'effectuer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer de perdre la face s'ils sont mis en concurrence avec des professionnels qu'ils ont tendance à surestimer. La formation au partenariat devrait leur permettre d'affronter ce risque en leur donnant les moyens de l'analyser et de réagir aux situations imprévues qu'ils redoutent. Elle représente un facteur d'évolution vers une formation professionnelle des enseignants, dont la responsabilisation représente un des paramètres importants. Il est intéressant de constater, avec Doudin (1996), que si l'effet du soutien du point de vue des performances scolaires est négatif, les résultats ne sont pas homogènes entre les établissements scolaires. Les élèves progressent mieux dans ceux qui se caractérisent notamment par une participation plus forte des enseignants aux prises de décision. Ce constat conforte l'optique d'une formation des enseignants à une responsabilisation toujours plus grande et au partenariat.

Un changement en direction d'une véritable relation de partenariat doit aussi caractériser le rapport enseignant-spécialiste. Il est indispensable, pour lutter efficacement contre l'échec scolaire et favoriser le maintien des enfants ayant des besoins spéciaux à l'école ordinaire, que les spécialistes fassent un pas en direction des enseignants notamment en s'intéressant davantage aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela signifie qu'ils doivent pour cela quitter leur bureau pour entrer dans la classe et tenter de comprendre ce qui se joue, étant donné le trouble ou le handicap de

l'enfant, dans l'interaction enseignant-apprenants et apprenants-apprenants. Les apprentissages scolaires sont en grande partie la résultante de ce processus interactionnel.

De leur côté, les enseignants doivent également faire un pas en direction des spécialistes en s'intéressant, eux aussi, davantage aux processus d'apprentissage des élèves et à leurs besoins spéciaux. Sans une préparation des enseignants, comme des spécialistes, une telle dynamique pourra difficilement s'installer dans nos écoles dont l'évolution s'en trouve paralysée.

9.3.1 Constats et perspectives d'actualisation du travail en réseau

Les constats qui suivent font principalement référence à des concepts tels que «Teamwork», «Schulteam» et «Teamteaching» utilisés actuellement en Suisse alémanique.

Face à l'immense hétérogénéité des problèmes rencontrés dans l'enseignement, il est absolument nécessaire de coopérer et de créer un « team imbattable » pour travailler dans la cohérence et apporter des solutions pertinentes !

La coopération, le soutien mutuel et la solidarité sont indispensables dans un établissement qui veut relever le défi posé par l'hétérogénéité des publics scolaires. Former une équipe est essentiel mais non suffisant, il faut se donner les moyens matériels et temporels de se rencontrer et de réfléchir ensemble. En Suisse allemande les enseignants ordinaires, de branche ou de soutien d'un même établissement doivent s'organiser pour se donner la possibilité de collaborer et coopérer régulièrement, (concepts de «Teamwork» et de «Schulteam»).

Dans la perspective d'une collaboration entre les équipes (teams), la question du temps est déterminante et souvent problématique ainsi que le relèvent les DSP, mais, comme le rajoutent les DSP de la Scuola Media la clarification de la tâche des enseignants est tout aussi déterminante. Si l'on souhaite valoriser la collaboration entre les enseignants, on doit alors mettre à disposition le temps nécessaire pour définir de façon claire la tâche des enseignants et des divers intervenants – et le temps nécessaire pour collaborer.

Deux modèles exemplaires :

- Dans la Principauté de Liechtenstein : une leçon par semaine pour tous les enseignants, de branches spécifiques ou de soutien, pour la collaboration relative au soutien (concept de «Besprechungsstunde»). Le modèle du soutien («Ergänzungsunterricht») a été évalué en 2004. L'organisation «3+1» (3 leçons de soutien pédagogique et une leçon de collaboration par classe) pour les tâches des maîtres de soutien a été jugée très efficace, nécessaire et couronnée de succès.

- Dans le canton de Saint-Gall : pour les enseignants de branches spécifiques : 2 leçons pour «collaboration et administration»; pour les enseignants de soutien : 80% d'enseignement, 20% pour « collaboration, consultation et administration ». Ce modèle donne la possibilité aux établissements de s'organiser avec un «pool» de tâches (concept de «Pensenpool»), calculé selon le nombre d'étudiants (en général : 170 étudiants = 100% soutien pédagogique) et selon la situation sociale et l'organisation de l'établissement (nombre d'étudiants de langue étrangère, organisation scolaire : classes spéciales oui ou non, etc.).

Les DSP de la Scuola Media aimeraient – plus que leurs collègues de la Scuola d'Infanzia/Elementare – être plus présents dans les classes, collaborant avec les enseignants ordinaires, (concept de «Teamteaching»). Ils souhaiteraient aussi mieux définir les objectifs et les contenus des programmes éducatifs de l'école ce qui implique aussi la collaboration de tous les enseignants d'une école.

Les DSP considèrent l'actualisation de la différenciation comme un grand problème et ils estiment que l'école doit se développer dans cette direction. Le savoir faire des DSP concernant la différenciation («individualizzazione») d'apprentissage doit être partagé !

Avoir un groupe où un centre de « supervision » pour leur travail est considéré comme plus important par les DSP de la Scuola Media que par ceux de la Scuola Elementare. Il semble qu'ils soient plus souvent confrontés à des situations difficiles, et en particulier à des « cas difficiles ou ingérables ». Cependant les DSP de la Scuola Elementare estiment très important la collaboration entre les différents « niveaux » scolaires (Scuola Infanzia, Elementare e Media) afin d'avoir une meilleure prévention et gestion des «cas difficiles».

Les DSP de la Scuola Media semblent avoir une vue plus «générale» de l'école. Ils aimeraient, plus que leurs collègues de la Scuola d'Infanzia/Elementare, équiper les institutions d'un soutien pour leur développement et une consultation pour la politique de gestion des «cas difficiles» (cette question a déjà été discutée et les résultats mis en évidence!)

Pour les élèves présentant des troubles du comportement, les DSP de la SM mentionnent également, dans leur papier sur la redéfinition du SSP, les travailleurs sociaux scolaires. Ce groupe de professionnels qui travaille depuis peu dans les établissements, n'est pas le seul à devoir être pris en compte; il y a également les enseignants de langue italienne (pour les élèves migrants) ou encore les psychologues, les thérapeutes (thérapie familiale), les logopédistes et les psychomotriciens.

Il est, de ce fait, essentiel de clarifier qui fait quoi avec quels élèves et dans quel contexte!

9.3.2 *Questions de réflexion*

- L'enseignant de soutien est un élément central dans ce travail en réseau. De quelle façon (temps, structure, instruments) peut-il initier une relation de partenariat et de collaboration ?
- Comment pourrait-on faciliter pour les enseignants la collaboration (en terme de temps et organisation) avec les enseignants de soutien ? Comment peut-il faire tomber les peurs des enseignants qui représentent souvent la résistance principale à une relation de partenariat ?
- Ne faudrait-il pas prendre le temps de définir et garantir le « contenu » de la collaboration/coopération dans les établissements ?
- Ne faudrait-il pas installer une collaboration entre les différents niveaux scolaires (SI/SE/SM) ?
- Ne faudrait-il pas mieux clarifier les tâches de l'ensemble des intervenants qui gravitent dans l'école, dans la perspective d'une meilleure collaboration et d'une intervention plus cohérente et plus efficace ?

9.4 *LE SIGNALEMENT (ENFANT OU SITUATION PROBLEMATIQUE) ?*

Les concepts qui sous-tendent la nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF, OMS, mai 2001) modifient la vision habituelle de l'enfant à besoins spéciaux. La CIF propose de ne plus catégoriser les élèves pour les mettre dans des «boîtes» spécifiques, mais elle propose de s'intéresser aux compétences, aux possibilités de participer à la vie quotidienne ou scolaire en cherchant à adapter le plus possible l'environnement afin de favoriser la meilleure participation à la vie sociale en général. Le contexte se retrouve ainsi au centre des intérêts ! On change le système pour accueillir tous les élèves.

La vision classique du handicap, est fondée presque exclusivement sur le «Modèle médical» ; elle met en évidence une causalité linéaire de la déficience au désavantage, elle décrit les situations de handicap en termes négatifs avec une vision déficitaire du handicap et fait totalement abstraction de la dimension environnementale.

Ainsi, par exemple, l'ensemble des mesures d'aide développées dans nos écoles, voire d'accompagnement des enfants handicapés mentaux intégrés, ne prennent pas en compte la dimension dynamique des interactions entre l'enfant handicapé et l'environnement. L'adaptation du système et des pratiques d'enseignement favorisant une participation optimale de l'enfant intégré fait partie de cette dynamique. Tout processus d'intégration doit prendre place dans un projet global

d'adaptation de l'environnement scolaire à l'enfant différent. Le handicap doit être considéré non seulement comme une pathologie individuelle, mais comme une pathologie sociale. Les principes de réadaptation et de pédagogie compensatoire doivent faire la place au principe « d'accessibilisation » qui implique certes une adaptation de l'enfant à l'environnement, mais surtout une adaptation de l'environnement afin de le rendre accessible à l'enfant.

Les mesures d'aide actuelles, même une mesure de remédiation douce comme le soutien, (généralement conçu comme soutien à l'extérieur de la classe) continuent cependant de stigmatiser l'enfant et d'en faire le porteur de l'inadaptation. Elles reposent souvent sur un paradoxe : sensées favoriser l'intégration scolaire de l'enfant en difficulté, elles sont toutes fondées sur une logique d'exclusion. L'exclusion peut être momentanée dans le cas du soutien ou de la classe ressource, durable voire définitive dans le cas de la classe de développement ou du redoublement.

9.4.1 Constats et perspectives d'actualisation

Le nombre et la complexité des «cas difficiles» ou des «problèmes d'apprentissage» ne diminuent pas, au contraire! On doit, de ce fait, se poser la question de la façon dont on diagnostique les «cas», et, si on les diagnostique, clarifier qui va s'en occuper et quelles sont les stratégies d'intervention privilégiées.

Il est clair que, quelle que soit la formation des enseignants dans le domaine de la pédagogie spécialisée, les situations problématiques ne s'en trouvent pas simplifiées pour autant. Mais, dans la mesure où les compétences des enseignants sont plus développées dans la gestion des problèmes de comportement, la tentation de déléguer automatiquement le problème à un spécialiste sera moins grande et la collaboration pour apporter une solution commune visant au maintien de l'élève dans le circuit ordinaire aura plus de chance de se réaliser.

De toute évidence, la prévention et la gestion des comportements difficiles représentent une difficulté extrêmement importante et, comme le rappelle le document «Verso una ridefinizione del SSP/SM» a déjà commencé à clarifier la gestion des cas «difficiles». Il est important de discuter, entre autre, du rôle des travailleurs sociaux scolaires ainsi que de leur collaboration avec les DSP !

Les problèmes «émotionnels» semblent aussi être des préoccupations très importantes chez les DSP.

9.4.2 Questions de réflexion

- Dans la perspective où le handicap n'appartient pas à l'enfant seulement mais est la conséquence de l'interaction entre l'enfant et un environnement défini, ne serait-il pas plus pertinent de signaler, non pas un enfant en difficulté, mais une situation problématique ?
- Selon cette même perspective, peut-on légitimer une intervention de soutien hors classe, qui priverait l'enfant de l'interaction avec l'environnement qui a révélé la difficulté ?
- La nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) ne pourrait-elle pas représenter un instrument idéal pour le « diagnostic » des « cas difficiles » et des « problèmes d'apprentissage » dans l'école tessinoise ?

9.5 IMPLICATIONS POUR L'ECOLE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ORDINAIRES DES CONCEPTIONS ETHIQUES ACTUELLES ET DES NOUVELLES APPROCHES DU HANDICAP

L'incidence réelle de la scolarisation à l'école ordinaire des enfants à besoins spéciaux ainsi que les implications en termes d'accessibilisation de l'environnement scolaire sont encore trop souvent sousestimés.

Il s'agit, en premier lieu, de faire évoluer les objectifs de l'école au sens large, afin de la rendre accueillante à tous les enfants. L'intégration doit s'inscrire dans une volonté générale de ne plus exclure les enfants, malgré les difficultés rencontrées dans les apprentissages scolaires. Elle doit devenir un lieu d'éducation globale organisé en vue du développement maximum des potentialités de l'ensemble des élèves. Elle implique un véritable changement de paradigme, une rupture épistémologique. Selon le principe d'accessibilisation, ce n'est plus l'enfant qui doit se “ fondre ” dans le système, au risque sinon d'être rejeté pour non-conformité, mais l'école qui, soucieuse d'inscrire dans ses pratiques le droit à la différence, doit s'adapter aux besoins propres de chacun. Un tel changement ne va pas de soi et ne peut qu'engendrer des résistances car, au-delà d'une évolution méthodologique, il s'agit résolument d'un changement pédagogique impliquant de la part de l'enseignant une transformation de la représentation de son rôle et une modification de son rapport au savoir et à l'apprenant. Dans ce contexte, le maître de soutien devient plus un « facilitateur » dans l'accessibilisation de l'environnement scolaire pour l'enfant à besoins spécifiques plus qu'un spécialiste de pédagogie compensatoire.

Pour relever le défi d'une école efficace, mais néanmoins ouverte aux différences, la formation des enseignants représente un des enjeux majeurs. Celle-ci doit permettre aux enseignants de devenir plus compétents dans la gestion des groupes hétérogènes, l'évaluation formative et la pédagogie

différenciée, le partenariat avec les enseignants spécialisés et autres spécialistes de la pédagogie spécialisée, la connaissance et l'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux.

Dans cette perspective, les enseignants ordinaires doivent apprendre et comprendre dans leur formation les « challenges » qui se posent à l'école concernant l'hétérogénéité générale dans une école qui se veut «intégrative» voire «inclusive». Ils doivent développer, dans leur formation, les connaissances de base de la pédagogie spécialisée pour savoir comment appréhender les situations difficiles sans les déléguer tout de suite à «l'expert spécialisé». C'est d'ailleurs une des problématiques que les DSP perçoivent en faisant référence aux compétences de leurs collègues ordinaires.

Afin de mieux coordonner les formations d'enseignants sur le plan suisse, un groupe de travail «Pédagogie Spécialisée», mandaté par la Conférence Suisse des Hautes Ecoles Pédagogiques (CSHEP), a élaboré un projet de recensement de l'ensemble des contenus de pédagogie spécialisée délivrés dans les formations initiales d'enseignants.

La formation doit également et surtout développer une réflexion philosophique et éthique sur les finalités et les valeurs de l'école, ainsi que sur les notions d'égalité des chances et de droit à la différence de telle façon qu'elle soit garante d'une modification profonde des attitudes vis-à-vis des situations discriminatoires. L'accent doit être mis sur la qualité du regard que l'enseignant porte sur l'enfant différent, tant ce dernier est façonné par le regard de l'autre et finit par intérioriser la façon dont il est perçu.

9.5.1 Constats et perspectives d'actualisation

Dix DSP se sont demandés si c'est leur tâche de soutenir les enseignants ordinaires dans leurs stratégies d'enseignement. Ils pensent que c'est plutôt la tâche des inspecteurs ou des experts de discipline. Si on comprend l'école comme une école pour tous il paraît évident que c'est alors aussi la tâche des DSP ; on travaille ensemble, on se soutient dans le team des enseignants et pour cette raison les DSP avec leurs connaissances spécifiques concernant les problèmes d'apprentissage et les problèmes de développement de l'être humain en général doivent collaborer avec les collègues en leur offrant leurs connaissances et leur savoir faire pour soutenir leurs démarches d'intervention. Ce n'est pas un rôle de «supervision», mais de partenariat où chacun est respectueux des compétences de l'autre dans la perspective de réaliser une école ouverte à tous (voir aussi chapitre 6).

9.5.2 *Questions de réflexion*

- Dans la perspective d'une meilleure collaboration entre enseignant ordinaire et DSP, les premiers ne devraient-ils pas avoir accès, aussi bien dans leur formation de base que dans la formation continue, aux principales conceptions de la pédagogie spécialisée ?
- Dans la perspective d'une meilleure collaboration et d'une meilleure cohérence dans la prise en charge des enfants ayant des besoins particuliers, ne faudrait-il pas encourager des « teams » d'enseignants à suivre ensemble des cours de formation continue concernant « l'hétérogénéité » des publics scolaires par exemple ?
- Comment peut-on organiser la formation continue ou améliorer l'échange ou la supervision régional et cantonal entre les enseignants de soutiens?

Nous constatons certaines questions mentionnées ci-dessus ont d'ores et déjà été posées: la gestion des «cas difficiles», l'organisation du service de soutien, les tâches des différents intervenants «soutenant» l'école, la supervision etc. Ces discussions donnent la possibilité de gérer tous ensemble une école qui réussit à créer un «least restrictive environment», à réagir d'une manière créative et compétente aux besoins de tous les étudiants et à se considérer un «team d'école» qui développe ensemble une «école pour tous».

10. ALLEGATI

10.1 FORMULAZIONE ORIGINALE DELLE DOMANDE DEL QUESTIONARIO

10.1.1 Relazioni

RELAZIONI	N. DOM.
La collaborazione con gli altri colleghi del SSP che intervengono nella gestione delle situazioni è positiva.	R1
La collaborazione con gli organi d'istituto (direzione, docente responsabile di sede, consiglio di direzione) è positiva.	R2
In generale, la collaborazione con i docenti che insegnano nelle classi frequentate dagli allievi che segue è positiva.	R3

10.1.2 Finalità della scuola

PARTE 1	N. DOM.
11. Certificare ufficialmente le conoscenze, le capacità e le abilità acquisite dagli allievi.	D1
12. Fornire una risposta pedagogica ai casi di disadattamento e far sì che gli allievi possano acquisire, entro i limiti personali, gli strumenti necessari per proseguire la loro scolarizzazione / formazione.	D2
13. Permettere ad ognuno di progredire secondo le proprie potenzialità offrendo vie di formazione differenziate.	D3
14. Attenuare / correggere gli scompensi dovuti alla diversa appartenenza socio-culturale degli allievi.	D4
15. Favorire gli scambi e la comprensione reciproca tra gli allievi di diversa provenienza (educazione all'alterità).	D5
16. Fare conoscere e trasmettere i valori della nostra società.	D6
17. Educare i giovani al rispetto dei valori e delle regole essenziali che caratterizzano una società democratica.	D7
18. Sviluppare nei giovani il senso civico di appartenenza a una comunità (diritti e doveri).	D8
19. Rendere il più possibile aperte e accessibili a tutti le vie di formazione (democratizzazione degli studi).	D9
20. Garantire a tutti una formazione di base sufficiente per far fronte alle richieste minime necessarie per un inserimento nella società e nel mondo del lavoro.	D10

10.1.3 Scopi e obiettivi del SSP

PARTE 2	N. DOM.
18. Aiutare e sostenere i docenti di classe e di materia nell'analisi delle relazioni e delle comunicazioni che risultano essere disturbate.	D11
19. Promuovere l'aiuto e la collaborazione tra i docenti titolari nello sviluppo di una pedagogia che permetta di seguire tutti gli allievi secondo le loro caratteristiche e le loro potenzialità (sviluppo e attuazione della differenziazione).	D12
20. Aiutare gli insegnanti a individuare e gestire le possibili fonti di disadattamento che l'insegnamento in classe può comportare (dovute agli stili di insegnamento, alle esigenze dei programmi, ai ritmi di lavoro, alle scelte metodologiche,...).	D13
21. Il SSP deve aiutare l'allievo a raggiungere gli obiettivi minimi dei programmi recuperando le lacune scolastiche.	D14
22. Promuovere la collaborazione tra scuola e famiglia coinvolgendo e stimolando i genitori in discorsi costruttivi sulle difficoltà del/dei figlio/i.	D15
23. <i>Favorire e stimolare la collaborazione tra i docenti che operano nella classe finalizzata al coordinamento dell'intervento pedagogico riguardante sia il gruppo classe che i singoli allievi (affermazione relativa alla sola Sme).</i>	D16
24. In caso di difficoltà familiari accentuate far da tramite tra l'allievo e gli altri attori che intervengono nella situazione (genitori, parenti, scuola, altri servizi,...).	D17
25. In caso di necessità, ma nel rispetto delle prassi usuali, sollecitare (stabilire i primi contatti o attivare) l'intervento di altri servizi (SMP, S. sociale, delegazioni tutorie,...).	D18
26. Aiutare l'allievo a prendere coscienza delle proprie potenzialità e a saperle mettere in pratica.	D19
27. Recuperare e sostenere l'allievo nell'acquisizione delle abilità e nell'attivazione delle motivazioni fondamentali dell'apprendimento.	D20
28. Aiutare l'allievo a sviluppare e gestire le situazioni relazionali (con i compagni di classe / d'istituto, con i docenti, con i pari e gli adulti in genere) con le quali si trova confrontato a scuola e fuori.	D21
29. Aiutare l'allievo a "imparare a imparare" sviluppando in particolare gli aspetti metacognitivi legati ai processi di apprendimento.	D22
30. Aiutare l'allievo a gestire positivamente le situazioni di frustrazione causate dall'errore e/o dall'insuccesso scolastico in genere (dall'impressione del non saper far niente alla certezza del saper far qualcosa).	D23
31. Aiutare l'allievo a superare e gestire la fatica che l'apprendimento comporta fornendogli in particolare strumenti (metodi di studio) che facilitino il suo lavoro.	D24
32. Aiutare l'allievo a migliorare e rafforzare la conoscenza di sé e l'autostima.	D25
33. Contribuire al miglioramento delle prestazioni scolastiche dell'allievo.	D26

34. Contribuire a rendere l'allievo maggiormente adattato alla scuola.	D27
35. Contribuire al mantenimento del massimo di allievi all'interno della struttura scolastica ordinaria.	D28

10.1.4 Attuazione e modalità

PARTE 3	N. DOM.
30. Diminuzione del numero di allievi da seguire per singolo operatore rispetto allo standard attuale.	D29
31. Aumento dell'effettivo degli operatori del SSP.	D30
32. Diminuzione generale del numero di allievi nelle singole classi.	D31
33. Informazione e collaborazione tra i vari ordini scolastici per quanto riguarda la prevenzione e la gestione del disadattamento.	D32
34. Equilibrio nel rapporto tra l'effettivo totale di una classe e il numero di allievi problematici e/o bisognosi di aiuto presenti nella stessa.	D33
35. Formazione continua e/o aggiornamento degli operatori SSP sui vari aspetti del disadattamento scolastico (cause, fattori che vi incidono, interventi di prevenzione,...).	D34
36. Alleggerire / ridurre gli aspetti burocratici legati alla gestione dei casi (formulari per la segnalazione, progetto pedagogico, cartelle, bilancio,...).	D35
37. Estendere la formazione e l'aggiornamento riguardanti la prevenzione e la gestione del disadattamento a tutti gli operatori scolastici (docenti, direzioni,...).	D36
38. Coinvolgimento attivo e collaborazione delle famiglie in fatto di prevenzione / gestione del disadattamento.	D37
39. Collaborazione reciproca efficace tra SSP e altri enti o servizi esterni preposti alla gestione delle situazioni a rischio (SMP, Servizio sociale, delegazioni tutorie,...).	D38
40. Entrare nelle classi animando la/le lezione/i, per consentire al docente titolare di occuparsi individualmente, o con piccoli gruppi, degli allievi in difficoltà.	D39
41. Nel caso degli allievi migranti / allogliotti potenziare e prolungare nel tempo l'intervento del docente di lingua e integrazione affinché questi allievi possano inserirsi e integrarsi meglio nelle nostre scuole.	D40
42. Accordare maggiore potere decisionale all'autorità scolastica per quanto riguarda la gestione dei casi particolarmente acuti.	D41
43. Istituire forme di aggiornamento comune per operatori SSP e docenti titolari.	D42
44. Differenziare l'offerta della scuola speciale in modo che possa rispondere anche alle necessità di quei casi per i quali la scolarizzazione "normale" non riesce a trovare soluzioni valide.	D43

45. Uscire dalla logica del DSP polivalente e tuttotfare, procedendo a una distribuzione delle "situazioni" (casi) agli operatori in base alle loro specificità (eventualmente con una certa mobilità tra sedi).	D44
46. Definire meglio gli obiettivi e i contenuti dei programmi scolastici alla luce dei profondi cambiamenti intervenuti negli ultimi anni (sia nella scuola che nella società).	D45
47. Istituzione a livello regionale (o secondo altri criteri territoriali) della figura dello "psicologo scolastico" per la gestione degli aspetti/problemi di natura prettamente psicologica dei casi.	D46
48. Maggior potere dell'autorità scolastica per quanto riguarda le decisioni relative al "dirottamento" di alcuni allievi verso scolarizzazioni particolari (scuola speciale, istituti, ...).	D47
49. Creazione di strutture / servizi scolastici che si occupano dei casi particolarmente gravi di disadattamento che creano grossi problemi all'interno degli istituti scolastici.	D48
50. <i>Dare ai responsabili d'istituto e agli operatori SSP una maggiore autonomia decisionale relativa ai casi da seguire (essere meno vincolati alle decisioni della famiglia) (<u>affermazione relativa alla sola Sme</u>).</i>	D49
51. <i>Riduzione del numero di docenti che insegnano in una stessa classe (soprattutto per quelle del ciclo di osservazione (<u>affermazione relativa alla sola Sme</u>).</i>	D50
52. Entrare nelle classi collaborando con il docente titolare nell'animazione delle lezioni.	D51
53. Collaborare con il docente titolare nella programmazione delle attività e/o delle singole lezioni.	D52
54. Creazione, a livello regionale, di un "gruppo di pronto intervento" formato da specialisti nei vari campi del disadattamento al quale l'operatore SSP può far capo in caso di necessità (consulenza, aiuto, ...).	D53
55. Fornire agli Istituti una consulenza per il loro sviluppo.	D54
56. Organizzazione all'interno dell'istituto di iniziative varie (prevenzione della violenza, aiuto allo studio, ...).	D55
57. Fornire agli istituti una consulenza nella politica di gestione dei casi difficili.	D56
58. Fornire ai docenti e alle direzioni (o responsabili di sede) un sostegno psicologico.	D57

10.1.5 Verifica / controllo della riuscita del proprio intervento

PARTE 4	N. DOM.
12. Tramite colloqui sistematici con l'allievo centrati sugli obiettivi stabiliti nel progetto pedagogico.	D58
13. Tramite colloqui sistematici con gli altri attori che ruotano attorno all'allievo (docente titolare, famiglia, direzione, operatori di altri servizi che sono intervenuti,...).	D59

14. Tramite "prove" elaborate appositamente incentrate sulle peculiarità dell'allievo e sugli obiettivi stabiliti nel progetto pedagogico.	D60
15. Tramite l'osservazione sistematica dell'allievo nei vari contesti scolastici (in classe, a ricreazione, prima dell'inizio delle lezioni, ...).	D61
16. Tramite la registrazione sistematica dei risultati ottenuti dall'allievo nei vari lavori e attività scolastiche (risultati delle verifiche svolte in classe,...).	D62
17. La diminuzione, o il contenimento delle ripetizioni di classi può essere ritenuto un indice di riuscita dell'intervento di sostegno.	D63
18. Attraverso l'osservazione e/o la conoscenza di manifestazioni spontanee dell'allievo in contesti diversi (maggiore motivazione per l'apprendimento e la scuola, il piacere di svolgere un determinato lavoro, la gioia di venire a scuola, miglioramento delle relazioni con coetanei e adulti,...).	D64
19. Tramite appositi questionari di autovalutazione sottoposti agli allievi.	D65
20. Con questionari o schede sottoposte al titolare mirati alla raccolta di informazioni relative ai progressi/regressi manifestati dall'allievo.	D66
21. Tramite un bilancio allestito in base agli obiettivi prefissati e discusso con la/il capogruppo.	D67
22. Lasciando esprimere liberamente l'allievo/a in merito alla sua soddisfazione o meno per il lavoro e le attività svolte nelle ore dove è seguito dal sostegno.	D68

10.1.6 Principali difficoltà o problemi riscontrati nello svolgimento della professione

PARTE 5	N. DOM.
29. Sentimento di poca considerazione e valorizzazione espressa da altri operatori scolastici per il lavoro svolto dal SSP.	D69
30. Sentimento di poca considerazione e valorizzazione espressa dall'istituzione per il lavoro svolto dal SSP.	D70
31. Difficoltà nello stabilire e gestire la collaborazione con i docenti titolari.	D71
32. In talune classi l'alto numero di allievi non permette un lavoro efficace di prevenzione e contenimento dei fattori che possono generare disadattamento.	D72
33. Malgrado la generale condivisione dei vantaggi offerti da una maggiore individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, di fatto la scuola non riesce ancora a operare in modo efficace in questa direzione	D73
34. Le esigenze attuali della scuola (programmi, tempi, mole delle conoscenze,...) sono troppo alte e comportano sia una eccessiva pressione su docenti e allievi, sia un acuirsi delle situazioni che generano disadattamento.	D74

35. Mancanza di una formazione adeguata e di un aggiornamento dei docenti titolari per quanto riguarda la prevenzione e la gestione del disadattamento.	D75
36. I programmi scolastici sono troppo prescritti vi e non permettono una efficace differenziazione dell'insegnamento che tenga veramente conto delle specificità e delle potenzialità dei singoli allievi.	D76
37. Carezza di formazione e aggiornamento dei docenti titolari per quanto riguarda una pedagogia improntata all'alterità (accettazione e gestione del diverso).	D77
38. I docenti titolari tendono a defilarsi e a "scaricare" un po' troppo prematuramente i casi problematici o a rischio sulle spalle del SSP (eccessiva delega).	D78
39. Il docente di sostegno è chiamato sempre più spesso a occuparsi anche di casi che in parte esulano dalla tipologia tipica degli allievi di sostegno (allievi con scolarizzazioni precedenti molto problematiche o incomplete, migranti alloggiati in genere).	D79
40. Progressiva difficoltà nello stabilire e soprattutto mantenere i contatti con le famiglie e nel gestire e coordinare con loro gli interventi volti al miglioramento delle situazioni.	D80
41. Difficoltà nella collaborazione con gli enti o servizi esterni che si occupano dei casi seguiti a SP (delegazioni tutorie, Servizio sociale, SMP, famiglie affidatarie,...).	D81
42. Mancata tempestività dei docenti titolari nel segnalare i casi.	D82
43. Diffidenza dei docenti titolari per quanto riguarda la presenza dei docenti di sostegno durante le lezioni in classe.	D83
44. Al docente di sostegno viene richiesto di occuparsi di troppi allievi.	D84
45. Mancato riconoscimento "ufficiale" dei tempi di lavoro dedicati alla progettazione e al coordinamento delle attività con i docenti titolari, altri operatori SP o altre persone.	D85
46. Nelle situazioni famigliari problematiche vi sono marcate difficoltà nello stabilire i contatti con i genitori e/o le persone che hanno responsabilità verso i casi seguiti per mancanza loro di tempo e/o disponibilità: il docente di sostegno si trova in una situazione di <i>impasse</i> e matura un sentimento di impotenza.	D86
47. Nel caso di allievi migranti (alloggiati o meno) la mancanza di progetti della famiglia per i figli, la diversa concezione ed esperienza che i genitori hanno della scuola, il passato scolastico e non degli allievi stessi, la poca conoscenza che i genitori hanno della nostra lingua pongono grossi ostacoli all'intesa e alla gestione delle casistiche.	D87
48. Ancora troppo spesso la responsabilità del recupero delle situazioni è delegata al solo docente di sostegno.	D88
49. Difficoltà nel coordinare gli interventi dei vari docenti (titolare e speciali) che operano nella classe in cui è/sono inserito/i l'allievo o gli allievi problematici.	D89
50. Reticenza e scetticismo delle direzioni o dei responsabili di sede verso gli interventi del SSP che mettono in gioco o in discussione le scelte pedagogiche d'istituto, o dei singoli titolari.	D90
51. <i>Nei consigli di classe si ha in genere poco spazio per discutere e riflettere sui casi seguiti e sugli interventi da adottare in comune (affermazione relativa alla sola Sme).</i>	D91

52. Difficoltà nel trovare i tempi e/o le occasioni per discutere con i docenti titolari.	D92
53. Un'insufficiente competenza dei docenti SP per fare fronte ai molteplici compiti a cui sono chiamati e/o la mancanza di un aggiornamento efficace e funzionale.	D93
54. I programmi delle varie materie scolastiche non fissano con sufficiente precisione gli obiettivi minimi che devono essere raggiunti, per cui risulta difficile operare un recupero scolastico efficace.	D94
55. <i>L'alto numero di docenti che insegnano nelle singole classi e le conseguenti differenze di metodologie adottate, le diverse esigenze verso gli allievi, la disparità di atteggiamento dei vari docenti verso i casi problematici rendono il lavoro del docente di sostegno troppo frammentario e a volte poco efficace (affermazione relativa alla sola Sme).</i>	D95
56. <i>Sentimento di subordinazione del SSP all'Ispettorato (affermazione relativa alla sola SI-SE).</i>	D96