Elaborato n. 2

MYRIAM CATTONAR

2.1. Introduzione al lavoro di tirocinio (spiegazione del lavoro svolto)

Fin dalla mia infanzia sono stata a contatto con il mondo della disabilità in quanto i miei genitori lavorano come insegnanti di sostegno. Dopo aver lavorato come docente di sostegno presso una scuola primaria di Trieste, ho deciso di iscrivermi al corso di specializzazione.

La relazione conclusiva del corso di specializzazione in sostegno rappresenta la sintesi di un percorso di formazione e sviluppo professionale durato molti mesi. L'esperienza del TFA non solo arricchisce lo studente con una vasta gamma di conoscenze teoriche e pratiche, ma offre anche l'opportunità di mettere in pratica questi insegnamenti.

2.2. Relazione di tirocinio

2.2.1. introduzione

Durante l'esperienza di tirocinio diretto presso l'I.S.I.S. «Carducci-Dante» di Trieste, ho personalmente rilevato uno scarso coinvolgimento del gruppo

classe in riferimento ai processi inclusivi dell'allievo disabile. Infatti, mi sono ritrovata ad avere minime relazioni con gli altri studenti della classe e a lavorare davvero raramente con l'allievo con bisogni educativi speciali all'interno dell'aula, poiché, nella maggior parte delle volte, egli svolgeva le attività didattiche in un'aula di potenziamento all'esterno della classe. L'ipotesi di progetto inclusivo che ho elaborato mira proprio a coinvolgere i compagni di classe, i quali possono costituire una vera e propria risorsa utile ai fini dell'inclusione scolastica. Lo scopo finale è rappresentato dal fatto di dare avvio alla costruzione di una sorta di comunità scolastica, la quale possa essere in grado di accogliere e valorizzare le differenze di tutti gli studenti all'interno di un clima positivo.

2.2.2. Riferimenti teorici utilizzati al fine del tirocinio

Come è stato rilevato da diversi autori della letteratura specializzata, i compagni di classe possono costituire una risorsa estremamente preziosa per favorire l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali. Per porre le basi e iniziare a costruire un gruppo classe di tipo inclusivo è bene attivare e sollecitare «[…] i compagni ad assumere atteggiamenti di accettazione attiva ed empatica dell'alunno in difficoltà» (Viola, 2014, p. 2). Tuttavia, non bisogna ritenere che tale processo avvenga in maniera del tutto spontanea e naturale. I docenti, infatti, devono predisporre «un insieme di iniziative organizzate che attivino un'atmosfera e un clima sereno, solidaristico e inclusivo all'interno della classe, dove possano svilupparsi attività, atteggiamenti, prassi basate sull'accettazione, sulla considerazione positiva, sulla solidarietà nei confronti degli altri» (Gatto, 2013, p. 2). Lucio Cottini, professore ordinario di Didattica e Pedagogia Sociale presso l'Università degli studi di Udine e autore rinomato di diversi volumi specialistici, nel suo testo del 2008, dal titolo *Integrare a scuola allievi con bisogni speciali: la risorsa compagni*, indica alcuni elementi utili per sviluppare al meglio i benefici che possono apportare i compagni di scuola. Di seguito vengono elencate le linee guida a cui egli suggerisce di attenersi. In primo luogo, l'autore esorta ad incentivare lo stabilirsi di un clima positivo e di cooperazione allo scopo di abbattere qualsiasi forma di individualismo ed egocentrismo e favorire l'inclusività. Un secondo fattore che l'autore mette in risalto è quello di portare a conoscenza, parlando apertamente a tutto il gruppo classe, delle caratteristiche del deficit relativo all'alunno disabile in modo tale da rendere ciascun allievo più informato e consapevole e farlo

avvicinare emotivamente all'alunno con BES. È tendenza comune, quella di credere che parlando del disturbo di un determinato alunno, si mettano in risalto le sue carenze e difficoltà. Invece, al contrario, la conoscenza del suo deficit può rappresentare proprio il punto da cui partire per ridurre le distanze tra il ragazzo con bisogni educativi speciali e gli altri componenti della classe. Un terzo elemento che viene evidenziato da Cottini è quello di fare ricorso ad approcci metodologici e strategie didattiche quali il tutoring, l'apprendimento cooperativo e la didattica laboratoriale allo scopo di favorire lo sviluppo delle competenze sociali ed empatiche degli allievi. Infine, c'è il suggerimento di «ricorrere a tutte le metodologie che abbassano i livelli di competitività, attivano il senso di appartenenza non gregario al gruppo, creano occasioni di lavoro e svago comuni, lavorando sulle competenze prosociali e sulla valorizzazione positiva degli altri» (Cottini, 2008). Dunque, rendere l'ambiente scolastico inclusivo, cioè un luogo accogliente che valorizza le differenze individuali, porta benefici relativi all'ambito dello sviluppo cognitivo e socio emotivo di tutti gli studenti, non solo quelli con bisogni educativi speciali.

2.2.3. Descrizione della scuola e della classe dove si è svolto il tirocinio

L'Istituto Statale di Istruzione Superiore «Giosuè Carducci-Dante Alighieri» di Trieste è una scuola secondaria di secondo grado che accorpa diversi indirizzi relativi alla sfera umanistica, tra i quali possiamo trovare il Liceo Linguistico, il Liceo Classico, il Liceo Musicale e Coreutico il Liceo delle Scienze Umane e il Liceo delle Scienze Umane ad indirizzo Economico Sociale. Per quanto concerne la popolazione scolastica, all'ISIS sono iscritti alunni provenienti da molteplici condizioni socioeconomiche. Tendenzialmente è caratterizzata da un ambiente multietnico e non a rischio; infatti, la maggior parte degli studenti stranieri sono per lo più di seconda generazione o comunque scolarizzati in Italia da tempo. Il personale scolastico è composto da 192 insegnanti, dei quali 30 sono docenti di sostegno con formazione BES e inclusione, supportati da 12 educatori professionali e un assistente alla comunicazione, oltre che da un personale ATA composto da 15 lavoratori. Sul sito ufficiale della scuola è possibile trovare il PTOF che fa riferimento al triennio 2022-2025 e che esplicita chiaramente delle indicazioni specifiche sull'integrazione e sul gruppo tecnico di sostegno GLI.

Attraverso tale documento vengono anche condivisi gli indicatori e gli strumenti utilizzati nelle verifiche, la valutazione degli esami intermedi e fi-

nali e anche quella relativa alla certificazione dei crediti. Per quanto riguarda le risorse strutturali e gestionali funzionali al supporto dell'integrazione, dal documento emerge che la scuola è, naturalmente, dotata di una funzione strumentale, e che il monte ore di sostegno corrisponde a 438 ore dal momento che vi sono iscritti 44 allievi in situazione di disabilità. Sono presenti anche 104 alunni DSA e circa 20 iscritti presentano uno svantaggio linguistico-culturale. Per quanto riguarda le forme di condivisione, è stato stilato un progetto scolastico di continuità e vengono effettuati regolarmente durante ogni anno scolastico delle riunioni con il GLI d'Istituto (3 volte l'anno) e con il GLO operativo (3 volte l'anno) che nell'ultimo anno scolastico ha redatto 44 PEI. Quindi, nella scuola in totale sono iscritti 1.184 studenti, di cui il 16% sono con BES. Ho svolto il tirocinio diretto in una classe seconda, la quale è situata al secondo piano del Liceo delle Scienze Umane ed è composta da 17 studenti, dei quali 5 sono di sesso maschile e 12 di sesso femminile. In questa classe sono presenti due studenti con Disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività, uno studente con problemi di adattamento e di alimentazione e due studentesse con certificazione della legge n. 104 del 1992, articolo 3 comma 3 e, per questa ragione, sono affiancate da insegnanti di sostegno. Il docente tutor di sostegno lavora con la classe per un totale di nove ore. Il gruppo docenti descrive la classe in maniera generalmente positiva; infatti, il gruppo classe risulta essere coeso e collaborativo.

2.2.4. Lettura dei documenti riservati e riflessioni personali al fine dell'intervento

L'alunna con disabilità presenta una diagnosi di Disturbo dello spettro autistico con disturbo oppositivo provocatorio, ritardo mentale di media gravità e difficoltà di adattamento sociale. Per merito della certificazione della legge n. 104 del 1992, articolo 3 comma 3, le sono state assegnate sedici ore settimanali con l'affiancamento dell'insegnante di sostegno, più precisamente, su un totale di ventisette ore di frequenza settimanale, sono previste: nove ore con il docente tutor, sette ore con un altro docente e sette ore con il personale educativo. Grazie alle informazioni ricavate dalla presa visione del Piano Educativo Individualizzato e dall'osservazione diretta durante il tirocinio, è emerso che la studentessa è ordinata e metodica in maniera quasi maniacale; infatti, tutti i suoi oggetti devono essere sistemati perfettamente in un certo ordine. Sia nel contesto scolastico che in quello extrascolastico, manifesta il bisogno di ricevere continui feedback verbali; infatti, tiene molto ad essere considerata "brava" e mostra desiderio di lavorare. Allo stesso

tempo, però, questo la rende ansiosa perché vuole portare a termine nel migliore dei modi qualsiasi attività. Un aspetto importante da sottolineare è costituito dal fatto che l'alunna tende a fare molta fatica a gestire le frustrazioni e gli imprevisti, ai quali reagisce con borbottii che possono sfociare in urla o in gesti incontrollati. Tuttavia, ogni volta che il momento di difficoltà giunge al termine, la ragazza non esita a chiedere scusa e a riconoscere alcuni dei comportamenti come inadeguati.

2.2.5. Osservazione del lavoro del docente tutor e relazioni scuola-famiglia

Durante il tirocinio ho potuto constatare che nella maggior parte delle ore l'alunna lavora fuori dall'aula della classe per svolgere le attività con il tempo e il modo più adatti al suo stile cognitivo e comportamentale. A questo proposito, i docenti di sostegno e i docenti curricolari concordano di volta in volta delle modalità di verifica personalizzate. L'elemento che ha immediatamente catturato la mia attenzione e sul quale mi sono soffermata maggiormente nel periodo osservativo, è stato lo scarso rapporto tra la ragazza e i compagni di classe e la sua volontà di stare spesso fisicamente all'esterno dell'aula. Molte volte, infatti, è capitato che la docente tutor di sostegno chiedesse all'alunna se desiderasse rimanere con la classe a seguire la lezione oppure se preferisse andare a lavorare in un'aula di potenziamento e l'alunna ha sempre espresso la sua preferenza per quest'ultima opzione. In effetti, dal confronto con alcuni insegnanti della classe, è emerso che a causa delle restrizioni portate dalla pandemia di Covid 19 degli ultimi due anni, non sono mai stati messi in atto progetti di inclusione e lavori di gruppo all'interno del gruppo classe e quindi, per questo le interazioni con i diciannove compagni risultano essere esigue. L'unica pari con cui ha relazioni e scambi frequenti è l'altra ragazza con disabilità presente nella classe, con la quale ha instaurato un rapporto di amicizia e di stima reciproca. Proprio per questo, i docenti decidono spesso di farle lavorare assieme, facendo fare loro piccole attività di peer tutoring. Dunque, sulla base di tali osservazioni, mi sono ispirata all'ipotesi di progetto raccontata nel paragrafo successivo.

2.2.6. Il progetto in classe

Come affermato nel paragrafo precedente, l'idea per questa ipotesi di progetto nasce dal fatto che all'interno della classe, le interazioni tra gli alunni con bisogni educativi speciali e non, sono ridotte allo stretto indispensabile, come causa delle ripercussioni portate dalla pandemia di Covid 19. Partendo

da tale premessa, gli obiettivi specifici che si propone di perseguire attraverso lo svolgimento di tale attività sono i seguenti: educare ad un uso consapevole e non eccessivo della rete, dei social media e dei telefoni cellulari; rendere consci gli allievi dei limiti e dei pericoli in cui si possono imbattere navigando sul Web; trovare il modo per contrastare i fenomeni relativi al bullismo e al cyberbullismo; favorire l'empatia e la solidarietà; rafforzare i legami sociali tra tutti i componenti della classe; incrementare il senso di appartenenza al gruppo classe; attivare la risorsa compagni di classe per favorire l'inclusione degli alunni con disabilità; favorire l'esposizione delle idee e sentimenti degli studenti; stimolare gli alunni all'ascolto del punto di vista altrui; promuovere la capacità di saper lavorare in gruppo; sollecitare la capacità di spiegare il motivo delle scelte; promuovere il pensiero creativo.

Il progetto inclusivo dal titolo "#sbullizziamoci" è suddiviso in sette fasi, per un totale di dieci ore e implica il coinvolgimento delle materie di indirizzo italiano, scienze umane, inglese ed educazione civica. Nella prima fase, durante l'ora di italiano, l'insegnante curricolare, con il supporto del docente di sostegno, introduce alla classe il tema del cyberbullismo attraverso la visione di due brevi film documentario che si trovano sul sito del progetto #CUORICONNESSI per la sensibilizzazione e la prevenzione contro il cyberbullismo nato nel 2016. Nella seconda fase, ora di educazione civica, i due insegnanti esortano il gruppo classe ad esporre alcune riflessioni sulle tematiche introdotte grazie alla visione dei video e inducono gli studenti ad un dibattito guidato. Al termine di tale attività, ciascuno studente viene sottoposto alla compilazione di un breve questionario in maniera totalmente anonima tramite il programma Moduli di Google, nel quale vengono poste loro alcune domande personali relative alla tematica. Durante la terza fase, i professori svelano agli studenti i risultati del quiz anonimo e avviano una riflessione assieme alla classe attraverso un'attività di brainstorming avvalendosi del supporto del programma WordClouds. Nella quarta fase del progetto, il docente di Scienze Umane svolge una lezione teorica attraverso la quale approfondisce le motivazioni per le quali a livello psicologico, alcune persone tendono ad essere vittime di bullismo, mentre altre, invece, diventano bulli oppure entrambe le cose. Dunque, viene approfondito il punto di vista di entrambe le parti. Nello svolgimento della quinta fase, il gruppo classe viene suddiviso in quattro gruppi (le due alunne con disabilità sono inserite in gruppi diversi). Ciascun gruppo elegge il proprio capo gruppo e sceglie quattro tra le parole emerse dal brainstorming effettuato nella terza fase. Una volta effettuata tale selezione, il gruppo deve scrivere una scena

relativa alla tematica per poi mettere in atto un'attività di role playing a cui partecipano tutti gli alunni, ciascuno con un proprio ruolo. La sesta fase si sviluppa durante l'ora di inglese, momento in cui viene approfondito il tema in lingua straniera e la classe è coinvolta in un dibattito guidato dal docente curricolare e dall'insegnante di sostegno, nel quale gli alunni devono discutere sulle molteplici modalità attraverso cui è possibile mettere in atto azioni di difesa contro il bullismo e, in particolare, contro il cyberbullismo. Il progetto si conclude con la creazione da parte degli studenti di un prodotto multimediale, ovvero un cruciverba tramite la piattaforma Wordwall, contenente le parole fondamentali che sono state utilizzate per trattare delle tematiche del bullismo e del cyberbullismo con le relative definizioni. In particolare, ciascun gruppo di studenti si occupa della definizione di tre tra le parole emerse dal brainstorming iniziale.

2.2.7. Sviluppo delle TIC in ottica inclusiva

Il processo di avvicinamento ai dispositivi e alle piattaforme multimediali ha subito un notevole acceleramento specialmente negli ultimi due anni, grazie all'esperienza della Didattica a Distanza, messa in atto per dare continuità all'offerta didattica durante l'emergenza pandemica portata dal COVID-19. Le TIC offrono diverse opportunità e portano diversi benefici utili che permettono di riorganizzare e migliorare la qualità dell'istruzione per tutti gli alunni. Dunque, per i docenti risulta essere fondamentale il fatto di essere a conoscenza e saper utilizzare al meglio tali strumenti sfruttandone le varie potenzialità, per favorire un miglioramento nella qualità dell'istruzione per i propri studenti. Per supportare il progetto inclusivo illustrata nelle sezioni precedenti e riguardante la tematica del bullismo e cyberbullismo, è stato fatto uso di alcune TIC allo scopo di: rafforzare i legami sociali all'interno della classe; incrementare il loro senso di appartenenza al gruppo classe; attivare la risorsa compagni di classe per favorire l'inclusione dell'alunna con disturbo nello spettro dell'autismo. I programmi multimediali usati per il raggiungimento dei suddetti obiettivi sono stati i seguenti: Google Moduli per la somministrazione di un questionario agli studenti contenente domande relative alle loro esperienze personali in merito alla tematica del bullismo e del cyberbullismo; WordClouds come supporto per un'attività di brainstorming sulla tematica del bullismo e cyberbullismo; Wordwall per dare la possibilità alla classe di creare il prodotto multimediale con il quale si conclude il progetto inclusivo, ovvero un cruciverba contenente le 44 paro-

le utilizzate per trattare il tema centrale con le relative definizioni. Ciascuno dei quattro gruppi di studenti, si occupa di scegliere tre parole emerse dal brainstorming iniziale e cerca di scrivere una definizione per ciascuna di esse in modo da inserirle nel cruciverba. Infine, risulta necessario evidenziare che l'alunna con disabilità partecipa attivamente a tutte le attività multimediali, esattamente come il resto dei compagni di classe.

2.3. Conclusioni e rielaborazione personale

Alla fine del mese di maggio 2022 è terminato il mio periodo di tirocinio diretto presso l'I.S.I.S. «Carducci Dante» di Trieste. L'esperienza si è rivelata essere molto utile e interessante; infatti, è stata la prima volta in cui sono entrata in contatto con il mondo dell'insegnamento in una Scuola Secondaria di Secondo grado. Grazie alle attività svolte durante questa esperienza, sono riuscita a concretizzare una parte consistente delle conoscenze acquisite durante gli insegnamenti teorici e i laboratori del corso di studi. In particolare, ho potuto arricchire il mio bagaglio professionale relativamente ai seguenti ambiti: impostazione del rapporto con l'alunno portatore di bisogni educativi speciali; metodologie per lavorare con uno studente con disturbo dello spettro autistico; gestione delle relazioni con i colleghi e in particolare con i docenti curricolari; modalità di relazione con il personale educativo e il personale scolastico in generale; importanza dell'inclusione degli alunni con disabilità; primo approccio nella lettura dei documenti ufficiali di allievi con bisogni educativi speciali; funzionamento delle riunioni del GLO; modalità di adattamento della didattica in base alle potenzialità e alle esigenze metodologiche dell'alunno con disabilità; attenta osservazione e successiva comprensione delle cause che si celano dietro allo sfociare di determinati comportamenti problema degli allievi; saper lavorare in team. Una delle cose che mi ha dato più soddisfazione nello svolgimento di tale attività, è stata il rapporto speciale che si è instaurato tra me e l'alunna e l'effettivo supporto che il docente di sostegno riesce a darle. Ritengo di poter affermare che si è trattata di un'esperienza che ha portato benefici ad entrambe le parti: all'allieva in quanto la mia tutor mi ha permesso di seguirla e supportarla concretamente nella didattica; a me in prima persona, in quanto ho ricevuto e imparato tantissimo da lei, non solo dal punto di vista professionale, ma anche da quello umano. Tutto ciò mi ha fatto riflettere sulla tematica dell'inclusione scolastica e sui danni che questi ultimi anni

di pandemia da COVID 19 hanno portato in questo ambito intaccando le relazioni sociali. Tuttavia, mantengo una visione molto positiva poiché ho potuto osservare che giorno dopo giorno gli esperti stanno lavorando duramente per realizzare in maniera compiuta i valori di equità e partecipazione che si trovano alla base dell'inclusione scolastica.

Bibliografia

Andrich, S., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento, ed. Erickson.

Canevaro, A., & Ianes, D. (2006). Integrazione come risorsa. In G. Cerini, M. Spinosi (a cura di) (2006), *Voci della scuola 2006*. Napoli-Roma, Tecnodid, pp. 316-324.

Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma, ed. Carocci.

Cottini, L. (2008). *Integrare a scuola allievi con bisogni speciali: la risorsa compagni*. Roma, Carocci.

Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola*. Roma, ed. Carocci.

Gatto, S. (2013). Processi inclusivi: la risorsa compagni. *Quaderni di intercultura*, V, pp. 1-9.

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: verso una didattica inclusiva*. Trento, ed. Erickson.

Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits non handicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the association for persons with severe handicaps*, 15(4), pp. 241-249.

Roger, T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*, pp. 1-21.

Scataglini, C. (2008). *Fare sostegno alle scuole superiori*. Trento, ed. Erickson.

Viola, C. (2014). *Strategie per attivare la risorsa compagni di classe nell'inclusione di un allievo con autismo*. Milano, Mondadori Education.

Sitografia

https://www.carduccidante.edu.it/

https://www.cuoriconnessi.it