



11750.17

C. Giaconi, I. D'Angelo, A. Marfoglio, C. Gentilozzi

ECOSISTEMI FORMATIVI INCLUSIVI



A cura di
**CATIA GIACONI, ILARIA D'ANGELO,
 ALESSANDRA MARFOGLIA, CHIARA GENTILOZZI**

ECOSISTEMI FORMATIVI INCLUSIVI

Il volume raccoglie e presenta nuove esperienze e sinergie sui temi dell'inclusione nei diversi contesti formativi. Le sfide che vengono accolte e declinate nelle pagine, grazie ai contributi delle autrici e degli autori, muovono nella volontà di creare nuovi spazi generativi tra università, scuole e territori.

In questa direzione, le due sezioni di cui si compone quest'opera collettanea, "Sfide generative tra università e scuole" e "Sfide generative tra università e territori", guideranno i lettori all'interno di temi attuali che necessitano di azioni trasversali e sistemiche di cui i contributi sono testimonianza.

Catia Giaconi è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. Presso lo stesso Ateneo ricopre il ruolo di Pro-Rettrice Vicaria e di Delegata alla Terza Missione. I suoi principali interessi di ricerca sono rivolti alla presa in carico delle persone con disabilità in età adulta e alla formazione dei docenti, degli educatori e dei pedagogisti. Responsabile scientifica di collane editoriali in Italia e in Brasile. Ha pubblicato diversi volumi e articoli in riviste nazionali e internazionali

Ilaria D'Angelo è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. I suoi maggiori interessi di ricerca riguardano la progettazione educativa nell'ottica del paradigma della Qualità della Vita per persone con disabilità complesse e con Bisogni Comunicativi Complessi. È membro del centro di ricerca TincTec dell'Università degli Studi di Macerata e collabora con il Centro di ricerca LIDA dell'Università UNESP, del Brasile.

Alessandra Marfoglio è PhD Student in "Formazione, Patrimonio culturale, Territori" presso l'Università degli Studi di Macerata. Collabora con il centro di ricerca TincTec della stessa Università e dal 2019 è cultrice della materia per la cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale.

Chiara Gentilozzi è PhD Student in "Epistemology and Neuroscience Applied in Education" presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano e cultrice della materia di Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. Collabora con il centro di ricerca TincTec dell'Università degli Studi di Macerata e con il centro di ricerca HERACLE LAB, Laboratorio di Ricerca in Neuroscienze Educative dell'Università degli Studi Niccolò Cusano.

FrancoAngeli
 La passione per le conoscenze

ISBN 978-88-351-2851-9

Edizione fuori commercio



FrancoAngeli

Indice

Introduzione, di *Catia Giaconi, Ilaria D'Angelo, Alessandra Marfoggia, Chiara Gentilozzi*

La transizione dalla scuola secondaria di II grado all'università: una indagine esplorativa, di *Lucia Borsini, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Aldo Caldarelli, Catia Giaconi*

Qualità di vita di bambini e adolescenti con Bisogni Educativi Speciali e dei loro genitori, di *Elena Mularoni*

Realtà Virtuale e Didattica: una proposta di analisi per una formazione inclusiva, di *Aldo Caldarelli, Marco Iommi, Michele Zitti, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi*

La progettazione didattica personalizzata come dispositivo inclusivo: uno studio di caso, di *Alessandra Marfoggia, Maurizio Corona, Laura Dario, Catia Giaconi*

Percezioni e dislessia: uno studio esplorativo, di *Rebecca Marchetti, Tommaso Santilli, Alessandra Marfoggia, Noemi Del Bianco*

Percorsi di accessibilità culturale: il museo tra inclusione e tecnologia, di *Paola Paladini, Silvia Ceccacci, Aldo Caldarelli, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi*

Processi inclusivi tra letteratura per l'infanzia e relazioni con enti del territorio: una sperimentazione alla Casa delle Culture di Ancona, di *Elena Boaro, Elena Girotti, Chiara Gentilozzi, Anna Ascenzi*

Le Storie da Ascoltare di Babalibri: incontro tra letteratura per l'infanzia, musica classica e tecnologie per l'inclusione, di *Elena Girotti, Anna Ascenzi*

Disabilità e Sport: un connubio vincente per l'emancipazione, di *Arianna Taddei, Nicola Anconetani, Aldo Caldarelli*

Percorsi inclusivi sulla rotta del Mediterraneo orientale. Azioni educative per i rifugiati presso l'associazione *La Luna di Vasilika*, di *Arianna Taddei, Barbara Alesi*

La transizione dalla scuola secondaria di II grado all'università: una indagine esplorativa

di Lucia Borsini, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo,
Aldo Caldarelli, Catia Giaconi

Premesse

Il presente contributo vuole analizzare le traiettorie educative che possono essere attuate per sostenere e supportare gli studenti e le studentesse con disabilità o Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) durante la fase di transizione che li conduce dalla scuola secondaria di II grado all'istituzione accademica. La prima parte del contributo si focalizza nel delineare le criticità che possono sorgere durante la fase di transizione e indaga i fattori facilitanti e supportivi che possono configurarsi come eventuali modalità utili per il superamento delle difficoltà. In linea con le prospettive citate, un concreto riferimento viene rivolto ai costrutti dell'autodeterminazione e dell'auto-rappresentanza analizzandone la rilevanza ai fini di un effettivo miglioramento della Qualità della Vita. Nella seconda parte, viene presentato uno studio di caso attraverso i risultati ottenuti da un questionario, somministrato agli studenti e alle studentesse delle classi quinte di due Licei della provincia maceratese, che si apprestano allo scenario post-secondario. Inoltre, vi è un *focus* sul punto di vista degli studenti e delle studentesse, circa le loro percezioni sulle maggiori criticità rinvenibili a scuola: un prezioso spunto di riflessione per la creazione di percorsi di miglioramento e potenziamento delle pratiche educative. Infine, seguiranno alcune riflessioni conclusive dal carattere pedagogico con l'obiettivo di delineare le articolazioni emerse durante la complessa fase di transizione dalla scuola secondaria all'università.

Le coordinate epistemologiche: lo stato dell'arte e della ricerca

Le statistiche del National Center for Educational Statistics (2021, 2014, 2007) hanno rilevato che, sebbene la frequenza degli studenti con disabilità e DSA negli istituti post-secondari sia aumentata nell'arco degli ultimi decenni, solo il 12% delle persone con disabilità si è laureata (Abu-Hamour, 2013; Dowrick, Anderson, Heyer & Acoster, 2005). Anche nell'ambito delle indagini condotte nel panorama italiano si rinvengono i medesimi nuclei problematici riscontrati nel contesto internazionale. Infatti, nonostante l'ampliamento della partecipazione e l'adozione di una normativa che lavora a favore dell'inclusione, gli studenti con disabilità e DSA continuano a sperimentare situazioni di disagio nei contesti universitari (de Anna, 2016).

La ricerca suggerisce che ciò è sintomo di una scuola secondaria che molto spesso non prepara adeguatamente i ragazzi al successo nel mondo universitario, la criticità più importante è da riconoscersi nell'inadeguata, talvolta inesistente, pianificazione della fase di transizione (Garrison-Wade, 2012). La letteratura scientifica di riferimento (Biasin, 2021; Valente *et al.*, 2020; Pedditzi, Nonnis & Massidda, 2016; Pedditzi & Spigno, 2012; Scalerà & Alivernini, 2010; Kochhar-Bryant, Bassett & Webb, 2009; Dweck, 2000) tende a identificare la fase successiva alla scuola secondaria come «a transition cliff» (Kochhar-Bryant *et al.*, 2009, p. 23) per i giovani studenti con disabilità e DSA. Naturalmente, la maggior parte di loro, indifferenzialmente, considera le fasi transitorie come momenti di forte stress, poiché si entra in contatto con nuovi ambienti, nuovi docenti e nuovi compagni. Infatti, il periodo di transizione rappresenta sempre un momento di ragguardevole cambiamento in qualsiasi ambito della vita (Lucchesi, 2018), configurandosi come un processo che presuppone un cambio di prospettiva, con la necessaria – e conseguente – riorganizzazione degli orizzonti esistenziali della persona (Del Bianco, 2021) e instaurazione di un inedito equilibrio relativo alla nuova situazione (Restiglian, Serbati, Da Re, Maniero & Brait, 2020; Lucchesi, 2018).

Una criticità rinvenibile nel passaggio dal contesto scolastico, nella sua accezione classica, a quello post-secondario è da rinvenire nel ruolo che hanno gli insegnanti nella scuola secondaria, come ad esempio i docenti di sostegno, rispetto alle figure che si occupano della disabilità nei contesti universitari. Tra queste troviamo, ad esempio, la figura del tutor (Linee Guida CNUDD, 2014) che ha l'obiettivo di promuovere l'autonomia del soggetto, sviluppare la sua partecipazione attiva al processo formativo,

migliorare il contesto di apprendimento e predisporre interventi mirati a seconda dei bisogni educativi dello studente.

Un significativo elemento da prendere in considerazione riguarda l'esperienza dei ragazzi in materia di supporto e di informazioni ricevute nell'istruzione secondaria, poiché molto spesso le aspettative costruite svolgono un ruolo cruciale nella percezione della soddisfazione da parte dello studente.

Un ulteriore fattore di interesse per la presente trattazione riguarda le opzioni e le possibilità di scelta che a volte risultano essere limitate per tutta la popolazione studentesca, ma, come sottolinea Madriaga (2007) quando questo avviene per gli studenti con disabilità causa situazioni di maggiore svantaggio. Molto spesso, in gran parte dei casi, troviamo un numero notevole di barriere di tipo architettonico, programmatico, informativo o attitudinale nell'ambiente post-secondario (de Anna, 2016; Garrison-Wade, 2007; Lehmann, Davies & Laurin, 2000) che limitano la piena partecipazione all'ambiente accademico.

Questa delicata fase transitoria, caratterizzata da numerose criticità, può risultare ancora più complessa se non sostenuta da una progettazione educativa calibrata sullo studente (Savia, 2018; Palmieri, 2005; Ianes, Celi & Cramerotti, 2003). Come sottolinea Pavone (2014), si registra una forte carenza di progettualità pedagogica a lungo termine nei confronti di persone con DSA e/o disabilità, costringendo la declinazione dell'intervento nella sola prospettiva del presente, senza alcun riferimento a una progettazione dell'avvenire, «la scuola è in grado di tenere sotto controllo ben poche variabili dell'esperienza esistenziale del presente per qualunque allievo, figuriamoci se può pensare di presidiare gli eventi del futuro» (Pavone, 2014, p. 193).

A ciò si collega che l'ambiente universitario prevede crescenti richieste di autonomia, autosufficienza e responsabilità agli studenti (Lehmann, Davies & Laurin, 2000) sia per quanto riguarda l'ottenimento di informazioni utili sia per la richiesta dei servizi (Oertle & Bragg, 2014; Garrison-Wade, 2007) che in materia di organizzazione dello studio e delle attività. Di conseguenza, coloro che nel contesto della scuola secondaria non sperimentano – e non potenziano – pratiche di autonomia, auto-rappresentanza e autodeterminazione, troveranno maggiore difficoltà nell'inserirsi adeguatamente nelle trame del nuovo ambiente.

Una preoccupazione pervenuta durante il periodo di transizione dalla scuola secondaria all'istituzione accademica riguarda la decisione di palesare o meno una disabilità detta “invisibile” (Lane *et al.*, 2017; Lane, 2014; Jacklin, 2010). Jacklin, in uno studio condotto nel 2011, presenta il caso di uno studente laureato che ha deciso di non dichiarare la sua condizione.

Lo studio dimostra come per alcuni studenti non dichiarare una disabilità potrebbe essere conveniente, avallando il timore dello stigma e dell'esclusione, ovviamente considerando che le condizioni favorevoli cambiano da studente a studente (Madriaga, 2007), i ricercatori Vickerman e Blundell (2010) auspicano la necessità di creare un ambiente di apprendimento dove la decisione di dichiarare la disabilità non sia un problema o un fatto di cui sentirsi in colpa.

Studenti in transizione: quali facilitatori possibili

Alcuni studi internazionali (Daly-Cano, Vaccaro & Newman, 2015; Garrison-Wade, 2012; Anctil, Ishikawa & Scott, 2008; Hadley, 2006) ci suggeriscono quali possono essere i fattori di supporto utili per gli studenti e le studentesse nella transizione dalla scuola secondaria al contesto universitario. Tra i principali fattori, le ricerche (Garrison-Wade, 2012) concordano nell'individuare come fattori chiave: l'autoconsapevolezza (*self-awareness*), l'autodeterminazione (*self-determination*), l'auto-rappresentanza (*self-advocacy*), l'autogestione (*self-management*), l'uso delle tecnologie apprenditive e un'adeguata istruzione. Nel dettaglio, gli studi recenti sottolineano l'importanza che i fattori sopra citati rappresentano per gli studenti con disabilità e con DSA.

L'autodeterminazione viene vista da Finn, Getzel e McManus (2008) come una caratteristica degli studenti che entrano all'università e riescono a completare gli studi. Uno studio condotto da Anctil, Ishikawa e Scott (2008) rivela come l'autodeterminazione sia non solo decisiva affinché la transizione dalla scuola secondaria avvenga con successo, ma lo è anche nel prendere decisioni per la propria carriera e per l'autorealizzazione. A questo proposito, Hadley (2006) sostiene che gli studenti con DSA che non sviluppano pratiche di auto-rappresentanza, ossia far sì che il soggetto possa far valere i propri bisogni e i propri diritti, prendere decisioni, riuscire a rappresentare se stesso e farsi anche portavoce dei bisogni di un gruppo; sperimentano situazioni di disagio e complessità nell'adattamento alla vita quotidiana universitaria.

Una ricerca qualitativa (Daly-Cano, Vaccaro & Newman, 2015) si propone di superare la lacuna informativa circa le modalità attraverso le quali gli studenti con «non-visible disabilities» (Daly-Cano, Vaccaro & Newman, 2015, p. 670) apprendono ad auto-rappresentarsi. Secondo i ricercatori, due figure che supportano la persona nell'apprendimento sono la famiglia e gli educatori (o insegnanti). Acquisire consapevolezza di se stessi e dei propri diritti, far valere in maniera efficace i bisogni, articolare

richieste di supporto, esprimere desideri, fare scelte consapevoli, assumersi la responsabilità delle proprie decisioni e difendere se stessi, sono processi che possono essere sviluppati già nell'infanzia se si è sostenuti dai membri della famiglia. Successivamente, durante la crescita e lo sviluppo, potranno essere implementati e potenziati col fine di raggiungere l'indipendenza e l'autonomia (Murray Lombardi & Kosty, 2014; Murray & Naranjo, 2008; Dowrick *et al.*, 2005). I membri della famiglia possono assumere atteggiamenti incoraggianti nei confronti dei loro figli studenti supportandoli a raggiungere il successo, tuttavia, possono anche compromettere il percorso scolastico con eccessi di protezione e controllo (Dowrick *et al.*, 2005; Janiga & Costenbader, 2002). Murray e Naranjo (2008) rilevano che gli studenti delle scuole superiori con esiti positivi nella fase di transizione indicavano, come cruciali per la riuscita, il sostegno della famiglia e l'essere ritenuti capaci da questa. I ricercatori (Murray *et al.*, 2014; Murray & Naranjo, 2008) riportano che gli studenti universitari che si sentono a loro agio nell'ambito scolastico hanno anche punteggi più alti sulle capacità di auto-rappresentarsi e sul sostegno familiare. Gli stessi sottolineano anche l'importanza ricoperta da educatori e da figure di supporto nella pianificazione delle fasi di transizione da un livello di istruzione all'altro, qualificando la progettazione a lungo termine come esigenza cruciale per il processo di crescita dello studente.

In uno studio (Webb, Patterson, Syverud & Seabrooks-Blackmore, 2008) vengono individuate cinque abilità che gli studenti dovrebbero acquisire, tra queste troviamo:

Becoming more self-determined, developing self-advocacy and social skills, having strong academic preparation, and understanding the accommodations they need and becoming familiar with assistive technology (p. 196).

Webb e collaboratori (2008) concludono lo studio sostenendo che a causa della mancanza di strategie efficaci nell'organizzazione del tempo, dei compiti, della presa degli appunti e nel ricordare le informazioni, gli studenti con disabilità erano impreparati ad affrontare lo scenario post-secondario, di conseguenza il rendimento e il successo universitario era fortemente influenzato da queste carenze (Garrison-Wade, 2012).

Dunque, risulta essenziale accertare l'esito di tale passaggio e, allo stesso momento, cercare di comprendere come le pratiche accademiche e le azioni dei membri che ne fanno parte, possano configurarsi come luoghi supportanti e inclusivi rispetto al processo di trasformazione identitaria che si va instaurando (Biasin, 2021, 2018, 2012). Da ciò deriva una fondamentale riflessione della pedagogia riguardante le modalità e le politiche

attraverso cui strutturare il sistema di educazione formale secondo un approccio *student-centred* (Biasin, 2021; Christie, Cree, Hounsell, McCune & Tett, 2008).

Partendo da tali considerazioni, nel prossimo paragrafo verranno esplo- rate le *voci* di alcuni studenti in transizione dalla scuola secondaria di II grado all'Università al fine di cogliere la presenza dei costrutti della *self-advocacy* e della *self-determination* e riflettere sulle possibilità di miglio- ramento delle pratiche educative in atto.

Le percezioni degli studenti in uscita dalla scuola secon- daria di II grado: uno studio esplorativo

Le esperienze di orientamento in uscita dalla scuola secondaria di II grado evidenziano come studenti e studentesse vivano il processo di transi- zione all'istituzione accademica, nei suoi differenti aspetti, con alcune titu- banze riguardo le aspettative verso i nuovi ambienti, ma, allo stesso tempo, con determinazione in riferimento alla scelta del loro futuro.

Partendo da tali considerazioni, e alla luce di quanto ricostruito in pre- cedenza, lo studio che andiamo a presentare indaga, attraverso un questio- nario strutturato, le dinamiche legate ai costrutti dell'autodeterminazione e dell'auto-rappresentanza di studenti della scuola secondaria di II grado in transizione verso l'università o il mondo del lavoro.

La metodologia

Il campione consta di 47 persone tra studenti e studentesse di due Licei della provincia maceratese. Di questi il 15% (7 su 47) presenta una condi- zione di disabilità/DSA. L'età del campione è compresa tra i 18 e i 25 anni.

Lo studio vuole indagare la *self-advocacy* e la *self-determination* degli studenti e delle studentesse in uscita dalla scuola secondaria di II grado tramite un questionario esplorativo, somministrato nei mesi di febbraio e marzo 2023. Esso prevede dodici domande, alcune a risposta aperta e altre a risposta chiusa, distribuito tramite la piattaforma di Google Moduli.

Il questionario si compone di tre parti.

La prima parte si articola in due domande principali: 1. "Qual è la tua età?", 2. "Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?", a seconda della ri- sposta data sono state create tre sotto-sezioni apposite. La prima prende il nome di "Verso la formazione", con la seguente domanda n. 2.1 "In quale

settore ti piacerebbe studiare?"; la seconda è "Verso il mondo del lavoro" con il quesito n. 2.2 "In quale settore ti piacerebbe lavorare?"; la terzultima è "Sono ancora in dubbio" con il quesito n. 2.3 "Quali sono le opzioni, tra cui sei indeciso/a?", infine la sezione "Non ne ho idea" con il quesito n. 2.4 "Non ne ho idea perché:".

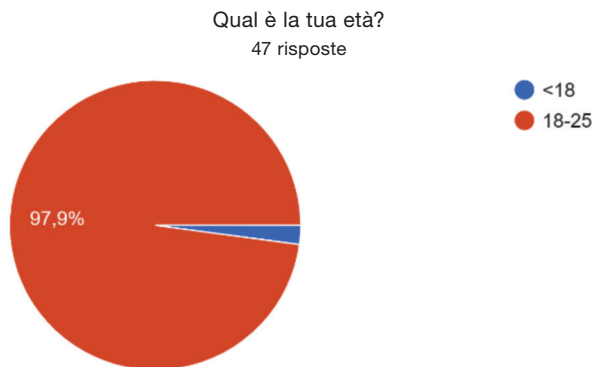
La seconda parte del questionario, in continuità con la prima analizza i fattori ambientali che possono incidere nelle dinamiche relative alla *self-advocacy* e all'autodeterminazione. In questa direzione, la seconda parte del questionario prevede i seguenti quesiti: "Su una scala da 1 a 5, la tua famiglia quanto influisce sulle scelte del tuo futuro?" (quesito n. 3), "Perché?" (quesito n. 3.1); "Su una scala da 1 a 5, i tuoi amici quanto influiscono sulle scelte per il tuo futuro?" (quesito n. 4), "Perché?" (quesito n. 4.1).

Infine, la terza parte passa a rilevare i fattori personali con le seguenti domande: "Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti autonomo/a nel decidere per il futuro?" (quesito n. 5), "Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti supportato/a o incoraggiato/a dalle persone che ti circondano nel decidere per il futuro?" (quesito n. 6), "Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti influenzato/a dalle persone che ti circondano nel decidere per il futuro?" (quesito n. 7), "Se ti trovassi in una condizione di difficoltà, e sai che da solo/a non puoi risolverla, cosa faresti?" (quesito n. 8).

I dati raccolti

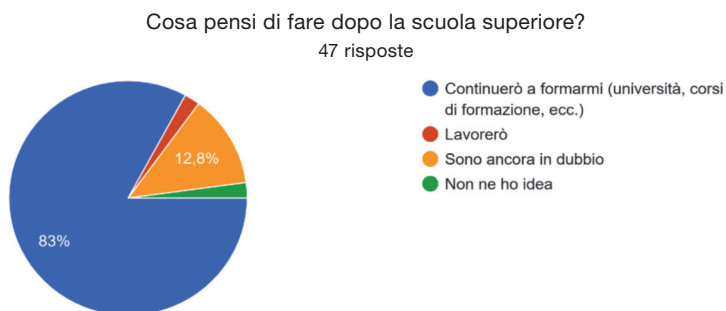
Procedendo con l'analisi dei dati relativi al primo quesito, "Qual è la tua età?", constatiamo che il 97,7% campione si posiziona nella fascia 18-25 anni, presumibilmente l'età varia dai 18 anni ai 19 anni (graf. 1).

Graf. 1



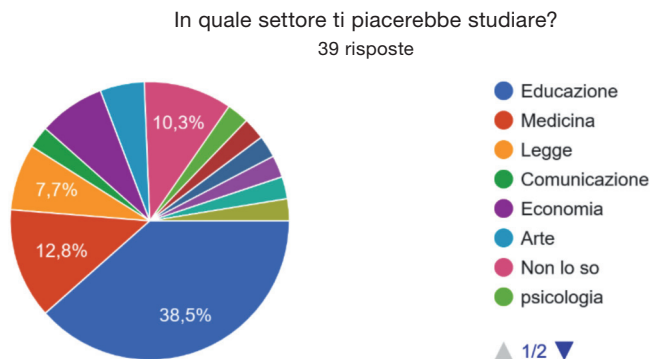
Alla domanda n. 2 “Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?”, l’83% del campione ha scelto l’item “Continuerò a formarmi (università, corsi di formazione, ...)”, mentre il 12,8% ha indicato l’opzione “Sono ancora in dubbio”. Il 2% del campione afferma di voler lavorare, mentre il 2% non sa ancora cosa fare in uscita dal percorso scolastico (graf. 2).

Graf. 2



Al campione che ha risposto nel quesito n. 2 con “Continuerò a formarmi (università, corsi di formazione, ...)”, è stato chiesto di specificare quale percorso di studi avrebbe voluto intraprendere (quesito n. 2.1 “Cosa ti piacerebbe studiare?”). La maggior parte del campione (38,5%) ha scelto “Educazione”, mentre: il 12,8% ha selezionato “Medicina”; il 10,3% ha scelto l’item “Non lo so”; il 7,5 % “Legge”; il 7,5% “Economia”; il 5% “Arte” e il 2,5 % “Comunicazione” (graf. 3). Infine, il restante 15,9 % si divide in: 5% “Psicologia”, 7% “Scienze Motorie” e il 3,9% “Ingegneria”.

Graf. 3



Coloro che alla seconda domanda (“Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?”) avevano indicato “Lavorerò”, sono stati condotti alla sezione che viene riportata di seguito, ossia “Verso il mondo del lavoro”. Il quesito posto in questa sezione verifica il settore nel quale gli studenti si orienteranno nella ricerca di un’occupazione lavorativa (quesito n. 2.2 “In quale settore ti piacerebbe lavorare?”). In questo caso, il 100% del campione ha scelto l’opzione “settore secondario” (graf. 4).

Graf. 4

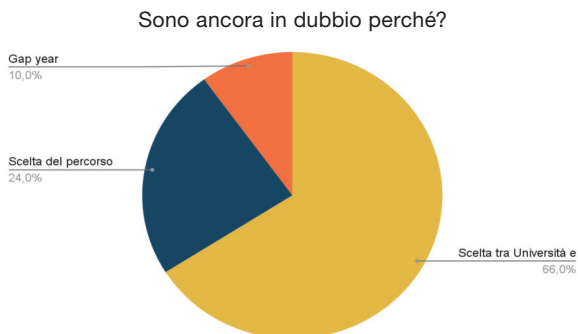


Gli studenti che al quesito n. 2 (“Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?”) hanno selezionato la risposta “Sono ancora in dubbio” (12% del campione totale), è stato invitato a motivare la scelta con una risposta aperta al quesito n. 2.3 “Sono ancora in dubbio perché?”.

Il contenuto delle risposte aperte è stato raggruppato in riferimento alle parole chiave più ricorrenti che gli studenti hanno utilizzato nelle loro motivazioni. Procedendo con l’analisi della frequenza delle parole chiave è stato possibile individuare tre macro categorie: “Scelta tra Università e Mondo del lavoro”; “Scelta del percorso formativo”; “Gap year”.

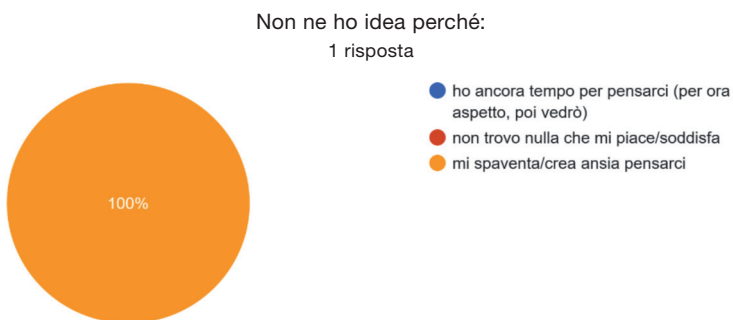
Qui, il 66% del campione era indeciso se scegliere di entrare nel mondo del lavoro o iscriversi all’Università. Mentre, il 24% del campione aveva in sospeso la scelta tra ambiti disciplinari, il 10% valutava l’opzione di un’esperienza di *gap year* (graf. 5).

Graf. 5



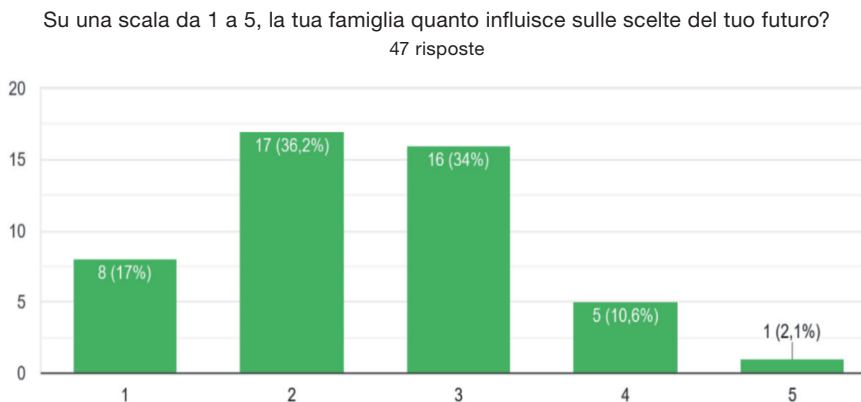
Il 2% del campione che al quesito n. 2 (“Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?”) ha risposto “Non ne ho idea” veniva reindirizzato ad un’apposita sezione che prevedeva opzioni di risposta al quesito n. 2.4 “Non ne ho idea perché”. In questo caso, il 100% del campione si posiziona sull’opzione “Mi spaventa/crea ansia pensarci” (graf. 6).

Graf. 6



Per quanto riguarda la seconda parte del questionario, dedicata alla rilevazione dei fattori ambientali, nella domanda n. 3 “Su una scala da 1 a 5, la tua famiglia quanto influisce sulle scelte del tuo futuro?”, il 34% ha scelto “Abbastanza”, il 36,2% “Poco”, il 17% “Per nulla”, il 10,6% “Molto”, in ultimo, il 2,1% “Moltissimo” (graf. 7).

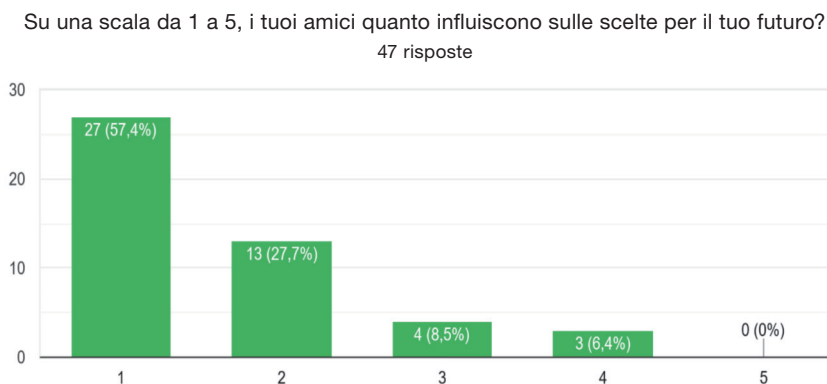
Graf. 7



Come anticipato nella descrizione del questionario, accanto al quesito a risposta multipla, è stata inserita anche una domanda a risposta aperta volta a rilevare le motivazioni delle opzioni indicate. Per l'economicità della trattazione, nel presente contributo, l'analisi dei dati qualitativi associati a questa sezione non saranno presentati.

Successivamente, alla domanda n. 4: “Su una scala da 1 a 5, i tuoi amici quanto influiscono sulle scelte per il tuo futuro?”, la maggior parte del campione (57,4%) si è posizionato su “Per nulla”, alcuni (27,7%) hanno indicato “Poco”, “Abbastanza” e “Molto” sono stati scelti, rispettivamente, dall’8,5% e dal 6,4% (graf. 8).

Graf. 8



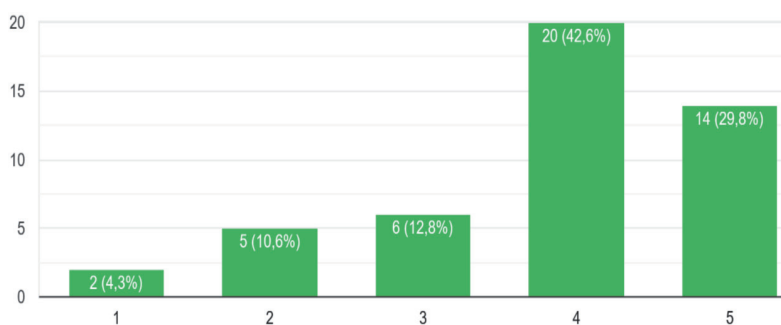
Anche in questo caso, come per la precedente domanda le motivazioni e i dati qualitativi associati al quesito a risposta aperta, non saranno discussi.

La terza e ultima parte del questionario, volta a rilevare i fattori personali, alla domanda n. 5 “Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti autonomo/a nel decidere per il futuro?”, gran parte del campione (42,6%) si è posizionato su “Molto”, quattordici persone (29,8%) hanno indicato “Moltissimo”, “Abbastanza”, “Poco” e “Per nulla” sono stati scelti, rispettivamente, dal 12,8%, dal 10,6% e dal 4,3% (graf. 9).

Graf. 9

Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti autonomo/a nel decidere per il futuro?

47 risposte

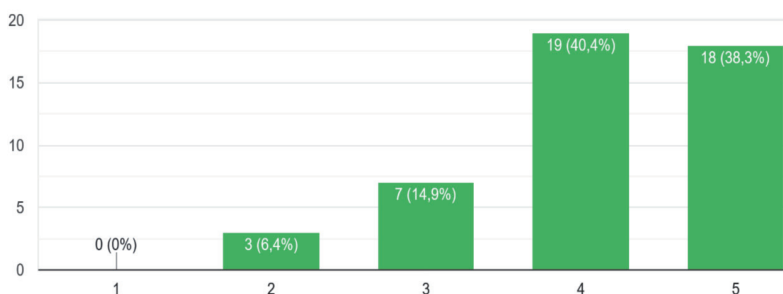


Analizzando il quesito n. 6 “Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti supportato/a o incoraggiato/a dalle persone che ti circondano nel decidere per il futuro?”, gran parte del campione (40,4%) si è disposto su “Molto”, il 38,3% ha indicato “Moltissimo”, “Abbastanza” e “Poco” sono stati scelti, rispettivamente, dal 14,9% e dal 6,4% (graf. 10).

Graf. 10

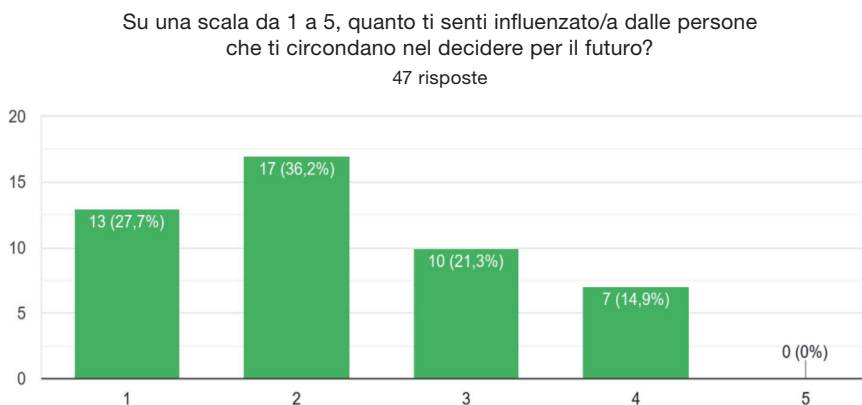
Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti supportato/a o incoraggiato/a dalle persone che ti circondano nel decidere per il futuro?

47 risposte



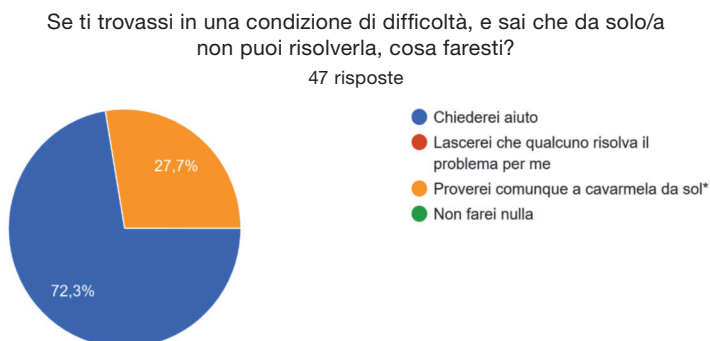
Il grafico 11 riporta i dati relativi al quesito n. 7: “Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti influenzato/a dalle persone che ti circondano nel decidere per il futuro?”. In questo caso il 36,2% del campione ha selezionato l’opzione “Poco”, il 27,7% “Per nulla”, il 21,3% “Abbastanza” e il 14,9% “Molto” (graf. 11).

Graf. 11



Infine, in chiusura al questionario, per la domanda n. 8 “Se ti trovassi in una condizione di difficoltà, e sai che da solo/a non puoi risolverla, cosa faresti?”, la maggior parte del campione afferma che chiederebbe aiuto (72,3%), mentre il 27,7% proverebbero comunque a cavarsela da solo. Nessuno si esprime in riferimento alle opzioni “Lascerei che qualcuno risolve il problema per me” e “Non farei nulla” (graf. 12).

Graf. 12



Analisi dei dati

Le risposte pervenute spingono la nostra riflessione verso considerazioni di carattere pedagogico. In primo luogo, ciò che emerge è che la maggior parte del campione si considera autonomo nel compiere scelte che riguardano il proprio futuro senza influenze esterne e, allo stesso tempo, sa di poter contare su importanti figure di supporto (famiglia, amici, ...). Citiamo a questo proposito, il ruolo della famiglia poiché può configurarsi come fattore di supporto nell'apprendere a difendere se stessi, a perseguire i propri interessi, ad esprimere bisogni, necessità e desideri. Questo processo, infatti, può iniziare già nell'infanzia e i ricercatori hanno studiato il rapporto tra il supporto da parte dei famigliari e lo sviluppo dell'auto-rappresentanza (Murray *et al.*, 2014; Murray & Naranjo, 2008; Dowrick *et al.*, 2005). Inoltre, come precedentemente citato, Murray e Naranjo (2008) sottolineano come il sostegno della famiglia sia cruciale per la riuscita nell'ambito scolastico.

Come sottolineato da studi precedenti (Magnus & Tøssebro, 2013), per quanto gli studenti con DSA e disabilità, i fattori di criticità che possono emergere nel percorso di studi sono lo stress associato alla paura di essere vittime di esclusione e l'ansia di non riuscire a far emergere le proprie potenzialità. Citiamo, a questo proposito, la letteratura (Lane & Nagchoudhuri, 2015; Redpath & Kearney, Nicholl, Mulvenna, Wallace & Martin, 2013; Magnus & Tøssebro, 2013; Bessant, 2012; Hopkins, 2011; Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004; Borland & James, 1999) riguardante l'esistenza delle *attitudinal barriers* percepite da studenti e studentesse come un vero e proprio ostacolo all'apprendimento. Infatti, si sottolinea come molto spesso viene riconosciuta la mancanza di consapevolezza da parte degli insegnanti dei diversi bisogni che gli studenti con disabilità e con DSA possono avere. Ciò determina una delle possibili barriere con cui lo studente con disabilità potrebbe doversi confrontare.

Al tempo stesso, da alcune risposte, emerge il desiderio di prendere consapevolezza di se stessi, dei propri punti di forza, delle proprie risorse, in linea con le articolazioni del costruito della *self-advocacy*.

Infine, in continuità con quanto dichiarato da Cuck-Sather (2013) e con la prospettiva *Student Voice*, si sottolinea la crucialità del dialogo continuo tra studenti, personale e istituzione scolastica ai fini del miglioramento e della programmazione di pratiche educative *student-centred* che siano in grado di dare risposte efficaci alle necessità della popolazione studentesca. Ciò si rende possibile attraverso la presenza attiva, la partecipazione e la leadership degli studenti e delle studentesse nei processi di miglioramento delle realtà scolastiche.

Riflessioni conclusive

Nello studio di caso presentato, possiamo individuare diversi punti di contatto con gli studi presenti nella letteratura di riferimento. In primo luogo, si evidenzia come lavorare direttamente sull'implementazione dell'auto-determinazione e sull'auto-rappresentanza contribuisca al raggiungimento di maggiori livelli di autonomia, indipendenza e relazioni interpersonali (Del Bianco, 2019; Giaconi, 2015), confermando come questi costrutti, tra loro strettamente correlati, rappresentino una dimensione fondamentale per il superamento della fase di transizione.

Come messo in luce nel presente contributo, il passaggio dall'ambiente scolastico a quello universitario è un momento delicato per tutta la popolazione studentesca, soprattutto per gli studenti con disabilità e DSA.

La necessità di progettazione si configura determinante nel garantire continuità educativa e nel permettere all'alunno/a di attraversare questa fase supportato/a dalle principali figure di riferimento. Attraverso ciò, si favorisce una progressiva conquista della consapevolezza di sé con il riconoscimento dei propri punti di forza e delle proprie potenzialità, determinanti nella costruzione della propria identità attuale (Sicurello, 2020; Lucchesi, 2019).

Concludendo, al fine di legittimare il ruolo di tutti gli studenti e le studentesse come co-autori e co-autrici dei processi educativi e formativi (Del Bianco & D'Angelo, 2019; Di Vita, 2017; Grion & Cook-Sather, 2013; Gemma, 2012; Grion & Grosso, 2012), di valorizzare le potenzialità degli stessi (Dainese, 2015) e di eludere la possibilità di insuccesso nella fase di transizione appare evidente la necessità di realizzazione di azioni progettuali nonché di miglioramento dei processi apprenditivi, garantendo prospettive di inclusione scolastica sempre maggiori (Del Bianco, Brocchini & Crescenzi, 2021; Savia, 2018).

Bibliografia

- Ancil, T.M., Ishikawa, M.E. & Tao Scott, A. (2008). Academic Identity Development Through Self-Determination: Successful College Students With Learning Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 164-174.
- Abu-Hamour, B. & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 34-40.
- Bessant, J. (2012). "Measuring Up"? Assessment and students with disabilities in the modern university. *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 265-281.

- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Biasin, C. (2018). Il “mestiere” di studente: accompagnare la transizione dagli studi superiori all'università attraverso il tutorato. In Re, L. & Biasin, C. (a cura di), *Il Tutorato Formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari* (pp. 77-98). Lecce: Pensa Multimedia.
- Biasin, C. (2021). La costruzione di partnership scuola-università per facilitare la transizione degli studenti. *Educational Reflective Practices - Open Access*, 2, 63-78.
- Boffo, V. (2018). Confini educativi: per una cura delle transizioni in alta formazione. In Federighi, P. (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 43-60). Firenze: University Press.
- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101.
- Bucci, O., Lucchesi, G. & Mecatti, R. (2019). La Bussola e il Cielo. Percorsi di Orientamento formativo per la Scuola Secondaria di primo grado. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 233-245.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V.E., Hounsell, J. & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in higher education*, 33(5), 567-581.
- Cook-Sather, A. (2013). Legittimare i punti di vista degli studenti. Nella direzione della fiducia, del dialogo e del cambiamento in educazione. In Grion, V. & Cook-Sather, A. (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 27-61), Milano: Guerrini.
- Dainese, R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e riorientamenti. Live project and disability: a process between orientations and reorientations, *Pedagogia Oggi*, 1, 138-158.
- De Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco, N., Brocchini, E. & Crescenzi, G. (Eds.) (2021). *La formazione dell'insegnante specializzato nella scuola secondaria. Esperienze e progetti a confronto*. Mauritius: Edizioni Accademiche Italiane.
- D'Angelo, I. & Del Bianco, N. (2019). *Inclusion at university: studies and practices*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Vita, A. (2017). “Student Voice” per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 16, 269-294.
- Dowrick, P.W., Anderson, J., Heyer, K. & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41-47.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.

- Finn, D., Evans Getzel, E. & McManus, S. (2008). Adapting the self-determined learning model for instruction of college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 85-93.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, 29(3), 303-318.
- Garrison-Wade, D.F. & Lehmann, J. (2007). Students' perceptions about successfully transitioning to postsecondary institutions. *Review of Disability Studies*, 2(4), 1-16.
- Garrison-Wade, D.F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113-125.
- Gemma, C.M. (2012). *Lo sguardo dello studente. Fotogrammi di vita scolastica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Capellini, S.A., Del Bianco, N., Taddei, A. & D'Angelo, I. (2018). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences & Society-Open Access*, 9(2).
- Giaconi, C., Socci, C., Fianza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I. & Capellini, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati e suggestioni*, 10(2), 274-291.
- Giaconi, C., Taddei, A., Del Bianco, N., Caldarelli, A. & D'Angelo, I. (2020). Dalla "voce degli studenti" alla co-progettazione di percorsi inclusivi: uno studio di caso. *Atti di convegno Collana SIRD, Studi e Ricerche sui processi di apprendimento e valutazione*.
- Grion, V. & Grosso, M. (2012). Valutare la qualità della scuola Centralità del punto di vista degli studenti. *Italian Journal of Educational Research, Numero Speciale*, 157-172.
- Grion, V. (2013). Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo d'istruzione. In Grion, V. & Cook-Sather, A. (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 136-152). Milano: Guerini.
- Hadley W.M. (2006). L.D. students' access to higher education: Self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 10-16.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International journal of inclusive education*, 15(7), 711-727.
- Ianes, D., Celi, F. & Cramerotti, S. (2003). *Il piano educativo individualizzato: progetto di vita: guida 2003-2005*. Trento: Erickson.
- Jacklin, A. (2011). To be or not to be "a disabled student" in higher education: the case of a postgraduate "non-declaring" (disabled) student. *Journal of research in special educational needs*, 11(2), 99-106.
- Janiga, S.J. & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of learning Disabilities*, 35(5), 463-470.

- Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1-12.
- Kochhar-Bryant, C., Bassett, D.S. & Webb, K.W. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities*. California: Corwin Press.
- Lane, L. (2014). "Am I being heard?" The "voice of" students with disability in higher education: A literature review. Conference Paper Presented at: *Inclusive Higher Education. National and International perspectives*, University of Leipzig, Germany, 22-23 September 2014.
- Lane, L. & Nagchoudhuri, M. (2015). Teachers' attitudes toward students with disability in higher education. *Quest in Education*, 41(4), 12-22.
- Lane, L., Leibert, T.W. & Goka-Dubose, E. (2017). The Impact of Life Transition on Emerging Adult Attachment, Social Support, and Well-Being: A Multiple-Group Comparison. *Journal of Counseling & Development*, 95(4), 378-388.
- Lehmann, J.P., Davies, T.G. & Laurin, K.M. (2000). Listening to student voices about postsecondary. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 60-65.
- Lucchesi, G. (2018). Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 79-92.
- Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: Students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22(4), 399-412.
- Magnus, E. & Tøssebro, J. (2014) Negotiating individual accommodation in higher education, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 316-332.
- Murray, C., Goldstein, D.E., Nourse, S. & Edgar, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(3) 119-127.
- Murray, C. & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk urban youth. *Remedial and Special Education*, 29(3), 145-160.
- Murray, C., Lombardi, A. & Kosty, D. (2014). Profiling adjustment among postsecondary students with disabilities: A person-centered approach. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(1), 31.
- Nonnis, M., Massidda, D. & Pedditzi, M.L. (2016). Assertività e soddisfazione degli studenti nelle transizioni scolastiche: una ricerca nella scuola secondaria superiore. *Psicologia della salute*, 2, 43-62.
- Oertle, K.M. & Bragg, D.D. (2014). Transitioning students with disabilities: Community College Policies and Practices. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 59-67.
- Palmieri, C. (2006). Dal PEI al Progetto di Vita: la prospettiva della Cura educativa. Atto di convegno in *Dal progetto educativo individualizzato al progetto di vita* (pp. 71-78). Torino: Gruppo Abele.
- Pavone, M. (2008). Il progetto di vita per lo studente disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(2), 120-125.

- Pavone, M. (2014). L'inclusione educativa. *Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pedditzi, M.L. & Spigno, M. (2012). Motivation to learn: a research on university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1198-1207.
- Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J. & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334-1350.
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S. & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.
- Savia, G. (2016). Scuola inclusiva, disabilità del curriculum e Universal Design for Learning. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 15, 151.
- Savia, G. (2018). Disabilità, orientamento e progetto di vita nella scuola inclusiva. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 17, 1-19.
- Scalera, V. & Alivernini, F. (2010). La transizione alla scuola superiore: modello teorico, costruzione e validazione della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2, 55-94.
- Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 93-109.
- Vaccaro, A., Daly-Cano, M. & Newman, B.M. (2015). A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670-686.
- Valente, E., Chiesa, R., Mazzetti, G., Salsone, R. & Guglielmi, D. (2020). Quali fattori influenzano la scelta? Il percorso alameda come supporto alla pianificazione della scelta della scuola secondaria di secondo grado. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 13(3), 46-60.
- Vickerman, P. & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21-32.
- Webb, K.W., Patterson, K.B., Syverud, S.M. & Seabrooks-Blackmore, J.J. (2008). Evidence based practices that promote transition to postsecondary education: Listening to a decade of expert voices. *Exceptionality*, 16(4), 192-206.