

L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie

Luigi D'Alonzo e Dario Ianes

Nel 1971, il 30 marzo, veniva definitivamente approvata dal Parlamento italiano la legge 118, che sanciva per la prima volta, all'articolo 28, comma 2, il principio secondo il quale per gli allievi in situazione di handicap «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica». Da allora sono passati 35 anni e la situazione si è molto evoluta, sotto il profilo culturale, metodologico, operativo delle prassi scolastiche, normativo, ma esiste ancora poca ricerca che valuti gli esiti dell'integrazione sulla qualità della vita dei soggetti disabili, sul loro *human functioning* e sul benessere delle loro famiglie.

Le nostre conoscenze attuali

Ciò che attualmente conosciamo è che migliaia di disabili lavorano, si alzano presto la mattina, usufruiscono dei mezzi pubblici e raggiungono il loro posto di lavoro come qualsiasi cittadino. Molti vivono in famiglia, ma tantissimi risiedono in case di accoglienza e sono felici perché hanno trovato un ambiente stimolante, una nuova casa-famiglia che li ha accettati e presi in carico quando i genitori sono deceduti o prima che le loro forze venissero meno nella cura quotidiana del loro figlio con deficit. È a tutti noto che la persona con disabilità va al cinema, a teatro, si reca al mare o in montagna, pratica sport anche se presenta deficit gravi. La «normalità» della disabilità nei contesti sociali, culturali, lavorativi e sportivi è sempre più una realtà, ma ciò è dovuto al fatto che queste persone hanno incontrato nell'arco della loro vita, fin dai primi attimi della loro esistenza, un contesto educativo in grado di promuovere e di coordinare attività riabilitative e specialistiche indispensabili alla loro crescita e sono state inserite in un

campo affettivo, sociale e educativo capace di dare senso compiuto agli sforzi profusi, alla luce di un progetto di vita che fin dall'inizio occorre abbozzare e pensare in modo dinamico ed evolutivo.

Dopo questi anni di integrazione, dopo l'esperienza inclusiva totale nella società, sappiamo come agire, conosciamo le esigenze e siamo in grado di corrispondere ai bisogni specifici della persona con deficit, ma, purtroppo, spesso siamo impossibilitati a farlo. I cambiamenti repentini che in questi anni hanno investito il nostro sistema educativo e scolastico, le novità che ogni governo della Repubblica intraprende per migliorare il welfare del Paese, non hanno portato alla costruzione di un vero percorso strutturato capace di proporre a tutti i disabili un progetto di vita idoneo. La precarietà della situazione è evidente: una persona disabile deve vivere in certi contesti per poter sviluppare al massimo le proprie potenzialità; alcune zone dell'Italia hanno una capacità di cura migliore rispetto ad altre, ospedali e specialisti della riabilitazione più qualificati, un sistema scolastico più efficace con un'esperienza di integrazione migliore. Ma anche nel medesimo contesto sociale e civile, purtroppo, il disabile non ha la sicurezza di trovare sempre la competenza necessaria; se inserito in un programma formativo e riabilitativo idoneo, deve augurarsi che lo specialista che lo ha preso in carico sia assunto a tempo indeterminato e, quindi, possa impostare un'azione riabilitativa continuativa nel tempo; e se inserito in un contesto scolastico, deve sperare che gli insegnanti del proprio team docente siano di ruolo per poter ottenere la stabilità e la continuità educativa che la sua condizione richiede.

Se guardiamo al nostro Paese, è inevitabile soffermarsi su tutte le storture e le difficoltà che pesantemente lo investono, sia a livello politico che a livello sociale ed economico. Siamo abituati a vedere più gli aspetti negativi che quelli positivi, forse perché percepiamo le grandi potenzialità esistenti nella nostra nazione impossibilitate a esprimersi a causa di problematiche che con una buona volontà e un senso civico maggiore potrebbero essere risolte.

Tuttavia esiste qualcosa che ci porta da sempre a essere orgogliosi dell'Italia: è il suo modello di integrazione scolastica o, meglio, la sua prospettiva pedagogica inclusiva, la quale, sorretta da una considerazione antropologica di valore è stata capace 35 anni fa di scardinare un sistema scolastico rigido, chiuso e monolitico. Il nostro Paese nel 1971 accettava una scommessa molto importante per la sua crescita civile, sociale e culturale, la scommessa dell'integrazione, nelle classi e nella scuola, di tutti i cittadini, anche di coloro che presentavano problemi, anche di coloro che fino ad allora erano relegati in istituzioni chiuse come le scuole speciali o in forme istituzionali solo apparentemente meno emarginanti, come le classi differenziali. Si capì l'importanza di aprire le porte delle scuole di tutti ai disabili, perché si riconobbe anche a costoro la dignità di persone nonostante il loro deficit fisico, malgrado le loro difficoltà di ordine sensoriale, sebbene le loro potenzialità cognitive fossero gravemente limitati. Il rispetto per la «vita» richiedeva l'assunzione di questo dato di fatto: il disabile è una persona e come tale necessita di rispetto e di educazione in contesti formativi normali. Il «valore

della persona» postulava non solo di essere affermato, ma di essere concretamente promosso da un contesto educativo in grado di offrire tutto ciò che la condizione di disabilità richiedeva e questo non poteva che essere l'ambiente scolastico normale.

Il cammino dell'integrazione: le prime fasi, quelle dell'inserimento

Alla fine degli anni Sessanta il movimento studentesco, la contestazione antiautoritaria e una forte mobilitazione politico-ideologica e sindacale crearono un clima favorevole ai processi di deistituzionalizzazione e «liberazione» dei soggetti deboli, gestiti finora in modo separato, speciale e segregante. Il clima culturale chiedeva a gran voce la tutela dei diritti di piena cittadinanza per tutti, a prescindere dalla loro situazione personale e sociale, come peraltro era scritto nella Costituzione repubblicana.

Si vollero reinserire nel circuito sociale le persone disabili, assieme a tutte le altre categorie di persone emarginate negli istituti speciali, quali gli orfani e i malati di mente. Si fece approvare la prima legge generale per l'inserimento lavorativo obbligatorio delle persone disabili, la n. 482 del 1968. (Nocera, 2001, p. 31)

La scuola era attraversata da molti fermenti innovativi e democratici: le sperimentazioni del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), le esperienze di educazione attiva, gli scritti di Don Milani dalla Scuola di Barbiana. In questo contesto scolastico, molto coinvolto nella tensione rinnovatrice, inizia l'inserimento degli alunni disabili nelle classi normali, spesso con molto entusiasmo e spinte valoriali, ma con scarsa competenza tecnica e progettazione specifica.

Un altro passo importante nella storia dell'integrazione scolastica fu la pubblicazione, nel 1983, del testo *Handicap e scuola, manuale per l'integrazione scolastica* (Canevaro et al., 1983), che proponeva in modo sistematico varie strategie originali di pedagogia speciale, su cui fondare il modello italiano di integrazione scolastica.

Ma anche il mondo dell'amministrazione scolastica e della politica non era inattivo e produsse nel 1975 il celebre Documento Falcucci, che traccia gli elementi fondamentali della filosofia dell'integrazione e i suoi principi:

La scuola, proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati, anche se deve considerarsi coesistente una organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo. Questo impegno convergente si pone preliminarmente sotto il profilo della prevenzione. (Documento Falcucci, premessa, 1975)

Nel 1977 viene approvata la legge 517, che generalizza il processo di integrazione e lo norma in modo specifico per i vari livelli di scolarità. La scuola superiore viene coinvolta dalla sentenza della Corte costituzionale del 1987 e da una successiva Circolare Ministeriale del 1988, che affermano il diritto dell'alunno disabile a una piena integrazione anche in questo livello di scuola.

L'integrazione matura

All'inizio degli anni Novanta esistevano ormai tutte le condizioni per elaborare una vera e propria legge quadro sui diritti delle persone disabili: tale legge, la 104 del 5 febbraio 1992, definisce le prassi di integrazione scolastica negli articoli da 12 a 16 e nel 43.

Nel 1994, il DPR del 24 febbraio definisce il ruolo di supporto tecnico-specialistico che i servizi sanitari devono avere nei confronti delle scuole impegnate nei processi di integrazione. Questi due atti normativi regolano a tutt'oggi le prassi quotidiane di integrazione scolastica: da allora, in questi ultimi 12 anni non è apparso alcun testo normativo specifico, tranne un Decreto della Presidenza del Consiglio dell'agosto 2006, che ridefinisce molto parzialmente e in modo restrittivo le procedure di certificazione sanitaria degli alunni disabili.

Una tappa importante della storia istituzionale dell'integrazione in Italia è rappresentata dall'indagine conoscitiva della Camera del 1998, per mezzo della Commissione Cultura, presieduta dall'Onorevole Sbarbati. Fu un'occasione importante, perché riaprì il dibattito, anche acceso, sullo stato dell'arte dell'integrazione in Italia. La relazione Sbarbati solleva alcuni nodi critici ancora irrisolti, o almeno affrontati con grande disparità di efficacia nelle diverse zone del nostro Paese: i rapporti difficili con i servizi sanitari, le difficoltà nello stabilire e rispettare Accordi di programma con gli enti locali e i servizi sanitari, la scarsa formazione degli insegnanti curricolari e la loro propensione alla delega all'insegnante di sostegno, la grande differenza di qualità dell'integrazione tra le scuole del Nord rispetto a quelle del Sud. La relazione scatenò anche ampie polemiche perché proponeva di realizzare scuole «particolarmente attrezzate» per l'integrazione di alunni disabili in situazione di forte gravità o con patologie specifiche: a molti sembrò un passo indietro rispetto ai principi delle norme precedenti e del Documento Falcucci.

Negli anni immediatamente successivi ci furono tre grandi appuntamenti istituzionali e di elaborazione delle strategie per dare qualità ai processi di integrazione: la prima Conferenza nazionale sull'integrazione scolastica, la prima Conferenza nazionale sullo stato di attuazione della legge 104/1992, il Convegno di Modena del 2001. In queste occasioni l'elaborazione normativa, culturale, organizzativa e pedagogica affrontò la tematica dell'integrazione attraverso i grandi cambiamenti che il mondo della scuola stava attraversando: l'autonomia delle istituzioni scolastiche, il superamento di un'organizzazione scolastica nazionale fortemente gerarchica in favore di un sistema territoriale decentrato e integrato con gli enti locali, la formazione iniziale universitaria degli insegnanti con la relativa specializzazione nel sostegno, l'innalzamento dell'obbligo scolastico e l'obbligo formativo, con le varie esperienze di alternanza scuola-lavoro.

Questi temi vengono affrontati anche nel documento del Ministro Berlinguer «Orientamenti generali per una nuova politica dell'integrazione», che origina alcuni atti normativi (DM 22 marzo 1999) a tutela del minor numero di alunni che le classi dove frequenta un alunno disabile devono avere.

Dal 2001 all'estate 2006, i temi dell'integrazione scolastica degli alunni disabili, e più in generale dell'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sembra sparire dagli interessi primari del legislatore e dell'amministrazione scolastica, impegnati nell'elaborazione e nella discussione della riforma generale del sistema di istruzione. Con l'avvio della nuova legislatura e con il cambio di orientamento politico del governo, i temi dell'integrazione scolastica e dell'attenzione agli alunni con difficoltà tornano sul tappeto con decisione.

La situazione europea

Negli anni Sessanta l'Italia comincia il suo processo di deistituzionalizzazione, che negli anni seguenti coinvolgerà tutti gli alunni e tutte le scuole, ma anche altri Paesi iniziano a percorrere questa strada, sia in Europa che negli Stati Uniti e in Canada, ma con maggiore lentezza, cautela, sperimentazione e comunque non per tutti gli alunni con disabilità. Le istituzioni europee affermano in varie occasioni (OCSE, 1994; 1995; Carta di Lussemburgo del 1996, Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea di Nizza del 2000, European Disability Forum del 1999) il valore delle pari opportunità per tutti gli alunni, la necessità dell'educazione nelle scuole normali, dell'individualizzazione, anche se, nel contesto europeo, sembra prevalere la tendenza a realizzare scuole speciali all'interno delle normali istituzioni scolastiche. In Spagna e Portogallo, invece, la tendenza all'integrazione totale diventa, alla fine degli anni Ottanta, maggioritaria, ponendo questi Paesi molto vicino al modello italiano. Con modalità molto diverse e differenti velocità e convinzioni, il dibattito europeo sull'integrazione, sulla *full inclusion* e sugli *Special Educational Needs* è attuale e vivo, come si vedrà più avanti (Topping e Maloney, 2005).

Il recente dibattito internazionale sulla *full inclusion*

L'ambito culturale e scientifico in cui il dibattito sulla *full inclusion* e sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali sembra essere più ricco è il Regno Unito, ma anche la Francia discute molto di integrazione (Gardou, 2006). Recentemente si è assistito ad un movimento di allontanamento da un modello medico di disabilità per dirigersi verso un modello sociale e educativo di disabilità e di difficoltà (*Special Educational Needs*, Bisogni Educativi Speciali), in cui le difficoltà del bambino non vengono viste soltanto come appartenenti al bambino stesso e alla sua disfunzionalità, ma vengono ricondotte all'interazione con i suoi ecosistemi di vita (Mittler, 2000). In questo modo si riconoscono varie difficoltà dei bambini, allargando lo spettro di chi dovrebbe beneficiare di interventi di educazione speciale individualizzata: questo approccio diventa norma scolastica con il *Special Educational Needs and Disability Act* del 2001. Nel Regno Unito si stima oggi un 20% di alunni con *Special Educational Needs*, di cui un 2% con disabilità.

A fianco di questo trend positivo di riconoscimento dei bisogni e di conseguenti prassi inclusive si assiste però al crescere di altre politiche scolastiche che vanno in senso opposto e mettono in seria difficoltà l'inclusione: l'enfasi governativa sul raggiungimento di standard negli obiettivi di apprendimento, la libera scelta dei genitori sulle scuole da frequentare (normali o speciali), la pubblicazione delle graduatorie di merito delle scuole (*league tables*). Queste politiche spingono le scuole a opporsi all'inclusione per non abbassare il livello del loro rating.

La situazione è dunque controversa e confusa, contraddittoria, con spinte inclusive, sostenute anche dalle azioni legali dei genitori, e spinte regressive, verso una nuova segregazione nelle scuole speciali. Norwich (2003) riporta un progresso estremamente lento verso l'inclusione, a fianco di una situazione in cui, tra il 1997 e il 2001, ben 41 autorità locali scolastiche hanno incrementato il numero di bambini in scuole speciali separate.

Il dibattito oscilla tra posizioni ideologiche, pragmatiche e sperimentali:

Molta della discussione sull'inclusione dà per scontato che l'inclusione sia una cosa buona, come la mamma o la torta di mele. Ma questa posizione deriva dall'affermazione dei diritti umani. Naturalmente, la questione dei diritti umani si può vedere anche da un'altra angolazione: se un genitore o un bambino preferiscono una scuola speciale separata (come alcuni realmente fanno) essi dovrebbero avere il diritto umano di poterci andare? Altri seguono una visione più pragmatica, e vorrebbero dimostrare l'efficacia reale dei due sistemi, inclusivo e speciale, di educazione e di istruzione. (Topping e Maloney, 2005, p. 7)

Le ricerche empiriche si stanno accumulando, e complessivamente sembrano indicare che, in realtà, le differenze siano lievi, con vantaggio dell'integrazione, sia in termini di competenze acquisite dai bambini, sia in termini di integrazione sociale e di soddisfazione del frequentare ambienti normali (Madden e Slavin, 1983; Baker, Wang e Walberg, 1994; Staub e Peck, 1994; Manset e Semmel, 1997; Salend e Garrick Duhaney, 1999; Peetsma et al., 2001). Le ricerche sui costi relativi delle due situazioni educative, speciali e normali, sono sorprendentemente poche: una di queste (Crowther, Dyson e Millward, 1998) dimostra che l'educazione speciale in contesti separati costa molto di più dell'educazione integrata. Il progresso verso una scolarità inclusiva generalizzata è dunque lento e controverso, e il modello italiano, se ben documentato e sostenuto da dati empirici, anche di tipo longitudinale, vista la lunga storia italiana dell'integrazione, contribuirebbe in modo molto prezioso al dibattito scientifico e culturale europeo.

La ricerche in Italia sull'integrazione

In Italia, le ricerche sull'integrazione scolastica degli alunni disabili si sono articolate secondo alcune diverse direttrici: ricerche descrittive e valutative delle prassi, ricerche-azioni, ricerche rispetto alla definizione di indicatori e ricerche sugli effetti delle prassi di integrazione stesse.

Ricerche descrittive e valutative delle prassi di integrazione

In queste ricerche, solitamente effettuate tramite questionari rivolti agli insegnanti, dirigenti e famiglie, si intende descrivere e valutare i livelli di qualità dell'integrazione scolastica in un momento dato: ciò che si sta facendo, come lo si fa, con quali risorse e con quali vincoli strutturali. In genere non viene data la priorità all'analisi dei risultati dei processi di integrazione. Esempi di questo tipo di ricerche si possono trovare in: CDH Bologna e CDH Modena (a cura di), *Bambini, imparate a fare le cose difficili* (2003); Canevaro e Ianes, *La qualità dell'integrazione in provincia di Ravenna* (2003); Onger, *La qualità dell'integrazione in provincia di Brescia* (2002); D'Alonzo, *Un'indagine sui bisogni delle famiglie con un figlio disabile integrato a scuola* (2002).

Ricerche-azioni su buone prassi di integrazione

In questo caso vengono analizzate esperienze singole, di classi o scuole, e da queste situazioni ne vengono dedotti aspetti generali sugli aspetti strutturali, processuali e di esito dell'integrazione. Nel volume *Buone prassi di integrazione scolastica* (Canevaro e Ianes, 2002) vengono documentate e analizzate nelle loro dimensioni comuni di efficacia venti esperienze di integrazione realizzate in vari ordini di scuola. Negli ultimi dieci anni, varie altre buone prassi sono state documentate e pubblicate sulle riviste «Difficoltà di apprendimento», «Handicap e scuola» e «Integrazione scolastica e sociale».

Ricerche sulla definizione di indicatori di qualità dell'integrazione

Alcune ricerche si sono orientate alla definizione del concetto di *qualità* dell'integrazione, elaborando varie ipotesi di indicatori osservabili ed eventualmente misurabili di aspetti strutturali, processuali e di esito, da rilevare nelle varie situazioni scolastiche. Alcune delle prime ricerche in questa direzione sono quelle di Canevaro (1999) e di Tortello (1999), che riprende le proposte di Stainback e Stainback (1993) e di Cottoni (1995). Riferita alla situazione dell'integrazione scolastica degli alunni con sindrome di Down è importante la ricerca di Gherardini, Nocera e AIPD (2000), che analizza la situazione di 385 alunni, in diverse zone d'Italia e a diversi livelli di scolarità, proponendo una griglia di indicatori strutturali, di processo e di risultato, utili per il monitoraggio e la valutazione della qualità dell'integrazione. Questo filone di ricerca è strettamente legato al primo: la definizione di buoni indicatori di qualità è essenziale per una valutazione a largo spettro delle prassi istituzionali e per l'evoluzione di criteri di funzionamento accettabile (obiettivi o Livelli Essenziali di Qualità, esigibili dall'utenza).

Ricerche sugli effetti delle prassi di integrazione scolastica

I tre livelli precedenti di ricerca affrontavano anch'essi il tema degli effetti, positivi o negativi, dell'integrazione scolastica, ma in modo non principale e prioritario,

anche se informazioni sugli esiti erano raccolte. La metodologia, inoltre, non era quella empirica classica, in cui si vuole scoprire se un intervento funziona e perché, osservandone gli effetti e confrontandoli con altri risultati non influenzati dalle stesse variabili sperimentali.

In questo quarto filone di ricerche ci si avvicina alle ricerche empiriche, dato che l'obiettivo principale riguarda il dimostrare la positività dei processi di integrazione, gli esiti positivi documentati negli alunni disabili stessi (a livello cognitivo, affettivo, interpersonale, ecc.), nei compagni di classe, nelle famiglie e negli insegnanti.

Alcuni dati positivi si trovano in Vianello (1999a, 1999b), e in Canevaro (1999), per quanto riguarda i vissuti dei compagni di classe. Altri dati positivi sugli esiti nella sfera dei rapporti interpersonali e delle relazioni sono riportati da Ianes (1999), da Janney e Snell (1999), Salisbury et al. (1999) e Peck, Donaldson e Pezzoli (1999). Piazza (1999) documenta vari effetti positivi a livello cognitivo, culturale ed emotivo degli alunni non disabili, grazie all'integrazione scolastica, e Rollero (1999) descrive alcune ricerche italiane che dimostrano la positività dell'integrazione scolastica di bambini autistici (Fava Vizziello, Bet e Sandonà, 1990) e di bambini con sindrome di Down (Ferri e Gherardini, 1994).

Nell'ambito di ricerca sugli effetti dell'integrazione, manca però ancora una tradizione di ricerca empirica specifica sulle strategie che si sono dimostrate più efficaci e che caratterizzano il «modello italiano» di integrazione piena: la didattica mediata dai pari e cooperativa, la didattica metacognitiva, la relazione psicoeducativa di aiuto, l'adattamento individualizzato degli obiettivi e dei materiali, lo sfondo integratore, la gestione della classe, ecc.; integrate sinergicamente in un approccio che potremmo definire di «speciale normalità»: la normalità del fare scuola resa più efficace dalla presenza dialogica di aspetti tecnici che la modificano, essendo essi stessi dalla normalità modificati (Ianes, 2006).

La ricerca «L'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia dal 1977 al 2007»

La ricerca che ora illustreremo, si colloca in una dimensione longitudinale analizzando, attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone disabili, le situazioni di vita e le esperienze scolastiche speciali delle persone disabili che hanno avuto una scolarità speciale e che ora hanno circa cinquant'anni, e le generazioni successive che hanno beneficiato di percorsi di scolarità integrata.

Accanto alle storie di scolarità si sono confrontate anche le situazioni di integrazione sociale, lavorativa e del benessere personale e familiare.

Oltre alla verifica o falsificazione delle ipotesi, abbiamo desiderato portare un contributo originale italiano al dibattito internazionale sulla full inclusion e di stimolare l'avvio di ulteriori ricerche sugli esiti dell'integrazione scolastica in Italia.

I motivi della ricerca

L'idea che l'integrazione debba essere rivendicata come «conquista» civile continua a essere una via molto solcata anche ai nostri giorni: pensiamo all'impegno di molti genitori per esigere i diritti dei figli, ma anche alla lotta quotidiana di tantissimi insegnanti che nella scuola combattono per l'integrazione del soggetto con deficit all'interno del gruppo classe, uno sforzo che spesso trova riscontri positivi ma, anche, sconfitte cocenti.

In questi 35 anni la scuola ha saputo sopportare una novità di tale portata e pericolosità che avrebbe potuto compromettere gravemente la sua sussistenza. La «nave scuola italiana» non andò a picco, ma seppe resistere ai sussulti più violenti sferrati dalle tradizioni, dalle incompetenze e dalla consuetudine a non rispettare le esigenze dei singoli. La scuola italiana non si infranse colpita dall'onda anomala di un inserimento selvaggio che, all'inizio dell'esperienza di inclusione degli anni Settanta, poteva comprometterne il cammino, ma riuscì, con grande impegno, a restare a galla di fronte alle esigenze di ragazzi con deficit che meritavano di essere condotti con professionalità lungo il proprio iter educativo e didattico.

Dopo queste esperienze durate oltre tre decenni si impone la necessità di capire a che punto siamo sul piano integrativo. Cosa possiamo affermare dopo aver sperimentato un modello d'integrazione scolastica, ma anche sociale, certamente innovativo?

La sensazione che abbiamo è che la presenza delle persone handicappate, come erano etichettate prima di comprendere la differenza fra disabilità e handicap, prima di capire che una persona con un deficit non necessariamente è da considerarsi «handicapata», ossia soggetto non in grado di accedere alle opportunità che la nostra società offre e di usufruirne pienamente, ha costretto la scuola italiana a misurarsi con se stessa per reperire tutte le risorse umane e progettuali necessarie per far fronte all'enorme esigenza di aiuto che la condizione di disabilità, soprattutto mentale e cognitiva, comporta. In questi anni gli operatori scolastici hanno imparato non solo ad accettare e accogliere l'allievo con problemi, ma hanno cercato collaborazione al di fuori, hanno dovuto imparare a confrontarsi con medici, psichiatri e specialisti della riabilitazione, hanno preso contatti con i servizi sociali del territorio costringendoli a un lavoro unitario multidisciplinare e plurispecialistico, che ha enormemente aiutato l'esperienza di integrazione dei disabili. L'inserimento stesso nel gruppo classe ha promosso un rinnovamento nei metodi didattici tradizionali che ha aiutato tutti gli allievi ad approcciarsi ai contenuti scolastici con più forte interesse e motivazione. Il benessere degli allievi è aumentato, l'attenzione alla persona è stata sollecitata dalle richieste di continue e necessarie premure da parte del disabile: ciò ha avuto come conseguenza l'acquisizione, da parte degli insegnanti, di specifiche sensibilità per i bisogni di ciascun soggetto. I ragazzi cosiddetti «normodotati» hanno imparato a interagire con la disabilità; l'educazione civile alla diversità, al rispetto reciproco, alla collaborazione di gruppo e personale ha trovato nuovi motivi dalla presenza dei soggetti certificati. L'integrazione, inoltre, ha dato impulso al lavoro unitario fra insegnanti; in campo educativo non è più possibile operare individualmente: o si progetta e si opera in collaborazione con gli altri operatori, oppure i risultati sono

scarsi. La necessità di supporto educativo e specialistico che la condizione dell'allievo disabile richiede e l'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno hanno promosso un lavoro d'équipe o di team doveroso e altamente significativo.

Il gruppo SIPEd dei docenti universitari di pedagogia speciale ha dato origine a questa ricerca sull'integrazione scolastica degli alunni disabili, proprio per confermare o meno le sensazioni positive appena espresse. È stato necessario ideare un piano di lavoro capace di rilevare il percorso di integrazione scolastica e sociale e di vita adulta dei soggetti disabili, e nello stesso tempo in grado di verificare la qualità della vita e la soddisfazione delle persone con deficit e delle loro famiglie.

Ipotesi di ricerca e obiettivi

La ricerca si pone gli obiettivi di verificare o falsificare le seguenti ipotesi:

1. il percorso di scolarità, formazione e integrazione lavorativa e sociale è significativamente diverso nei sette gruppi d'età considerati;
2. emerge una tendenza negli anni al miglioramento delle prassi di integrazione, leggibile dalla soddisfazione della famiglia, dall'evoluzione del quadro delle professioni coinvolte e dalle prassi concrete di lavoro;
3. vi è una correlazione tra percorsi scolastici e post-scolastici integrativi e qualità della vita presente e futura della persona disabile: più alta è l'integrazione, più alta si risconterà la qualità della vita percepita, la soddisfazione e la forza delle famiglie, l'integrazione sociale e lo stato attuale di salute secondo l'approccio dello human functioning dell'OMS, che comprende anche il grado di attività personali apprese, di partecipazione sociale e di azioni mediatrici dei vari contesti di vita del soggetto.

Metodologia della ricerca

La ricerca analizza sette gruppi di soggetti disabili, di varia diagnosi e gravità, distribuiti su tutto il territorio nazionale, appartenenti alle seguenti fasce d'età:

- nati dal 1955 (o prima) al 1969
- nati dal 1970 al 1974
- nati dal 1975 al 1979
- nati dal 1980 al 1984
- nati dal 1985 al 1989
- nati dal 1990 al 1994
- nati dal 1995 al 1999.

Alla famiglia, e quando è stato possibile anche al soggetto disabile, è stata somministrata un'intervista-questionario a risposte chiuse. L'analisi dei dati è stata fatta attraverso confronti di significatività statistica tra gruppi di età, diagnosi e gravità, residenza, e altre variabili del questionario, che viene riportato a fine capitolo.

La ricerca non si è ancora conclusa, i questionari stanno ancora arrivando da tutta Italia, e finora abbiamo la disponibilità di circa 2000 questionari-intervista somministrati da operatori dei servizi o da insegnanti ad altrettante famiglie.¹

Le nostre riflessioni per ora si limiteranno a prendere visione del 32,45% dei questionari pervenuti finora. Di questi è in corso l'elaborazione statistica dei primi 746, che hanno le provenienze geografiche indicate nella figura 9.1.

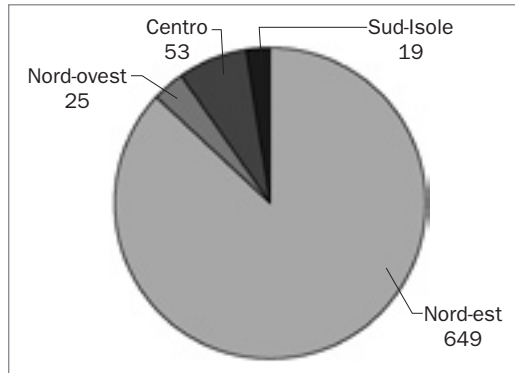


Fig. 9.1 Provenienze geografiche dei primi 746 questionari in via di elaborazione.

I 649 questionari presi in esame sono relativi a una zona ben specifica del nostro Paese: il Nord-est, ed è su questi che abbiamo compiuto una prima elaborazione delle risposte, anche se molto parziale e non ancora raffinata dal punto di vista della significatività statistica.

Siamo consapevoli che i dati su cui faremo alcune considerazioni non sono certamente completi, riteniamo però che possano darci un'idea, seppur ancora molto limitata, della situazione generale dell'integrazione in Italia e del grado di soddisfazione che i genitori avvertono relativamente all'esperienza scolastica del proprio figlio con disabilità. I questionari presi in esame si suddividono quasi equamente fra maschi e femmine, come si vede in figura 9.2.

Le famiglie che hanno risposto ai 649 questionari hanno figli disabili che sono distribuiti nelle fasce di età rappresentate nella figura 9.3.

Se consideriamo dagli anni Settanta fino ai nostri giorni la storia dell'integrazione scolastica, possiamo certamente dividerla in tre grandi fasi:

1. fase dell'inserimento iniziale (anni Settanta-Ottanta)
2. fase della consapevolezza integrativa (anni Ottanta-Novanta)
3. fase dell'attenzione integrativa (anni Novanta fino ai giorni nostri).

¹ Chi volesse somministrare il questionario può liberamente scaricarlo dal sito www.pedagogiaspeciale.it, dove troverà le istruzioni d'uso. La collaborazione sarà preziosa e ringraziamo tutti.

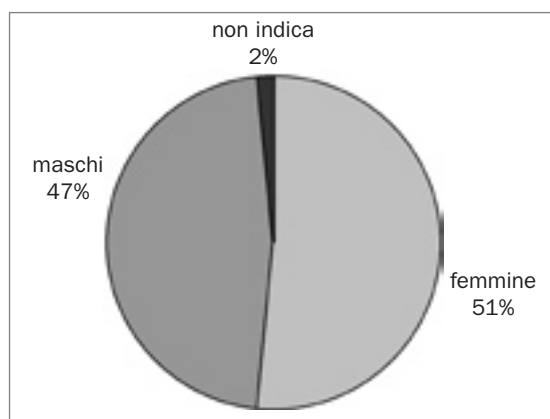


Fig. 9.2 Distribuzione di maschi e femmine nei 649 questionari considerati.

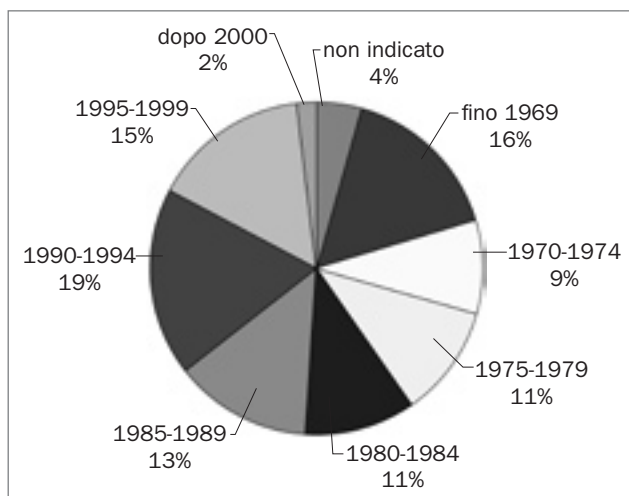


Fig. 9.3 Distribuzione degli anni di nascita dei figli disabili delle 649 famiglie considerate.

Così facendo le percentuali si suddividono nel modo seguente:

1. fase dell'inserimento iniziale: 21%
2. fase della consapevolezza integrativa: 24%
3. fase dell'attenzione integrativa: 26%.

Esaminando in generale ciò che è stato riportato dalle famiglie come percorso scolastico dei loro figli, possiamo osservare dalla figura 9.4, che su 649 famiglie, 80 citano esperienze di scuola speciale e 32 raccontano di frequenze scolastiche in classi differenziali, in tutti due i casi a livello di scuola primaria e secondaria di primo grado. Confrontando queste percentuali con le date di nascita dei figli, possiamo

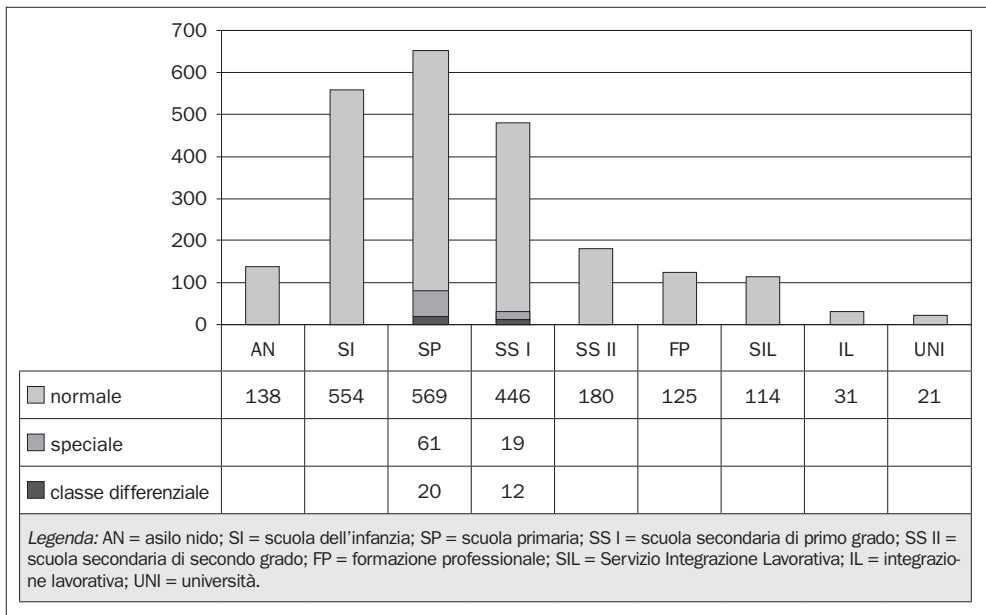


Fig. 9.4 Percorso scolastico in generale (su 649) cumulativo.

ragionevolmente supporre che si tratti delle persone disabili che non beneficiarono della possibilità di frequentare la scuola normale (prima della legge 517). Una serie importante di domande del questionario riguarda la situazione di integrazione vissuta dal figlio nei diversi ordini di scuola: era sempre in classe, era parte del tempo dentro e parte fuori, oppure era sempre fuori? Queste domande cercano poi di definire quali fossero nel dettaglio le situazioni «fuori» dalla classe: aula di sostegno o altre condizioni. Le risposte dei 649 questionari sono state elaborate a un primo livello di complessità e danno origine al quadro rappresentato dalle figure 9.5, 9.6, 9.7 e 9.8.

In generale, non tenendo conto delle date di nascita dei figli, la situazione che emerge è quella di figura 9.5.

La prima parte dei dati a sinistra rappresenta le risposte che indicano una frequenza costante in classe, senza uscite o limitazioni di frequenza. La seconda parte indica la percentuale di risposte che raccontano di una frequenza alterna, in parte in classe e in parte fuori, in varie condizioni, da solo o in piccolo gruppo. La terza parte indica le percentuali delle risposte che raccontano di una frequenza scolastica vissuta esclusivamente fuori dalla classe, in genere in un'aula dedicata al sostegno. La quarta parte di dati raccoglie le risposte che indicano una frequenza alterna, indicando situazioni sia del percorso B (alternativo) sia di quello C (fuori dalla classe). Nella quinta categoria «non sempre in classe» troviamo la percentuale di risposte che all'opzione «sempre in classe» ha risposto «no», ma che non ha dettagliato ulteriormente la qualità del suo percorso

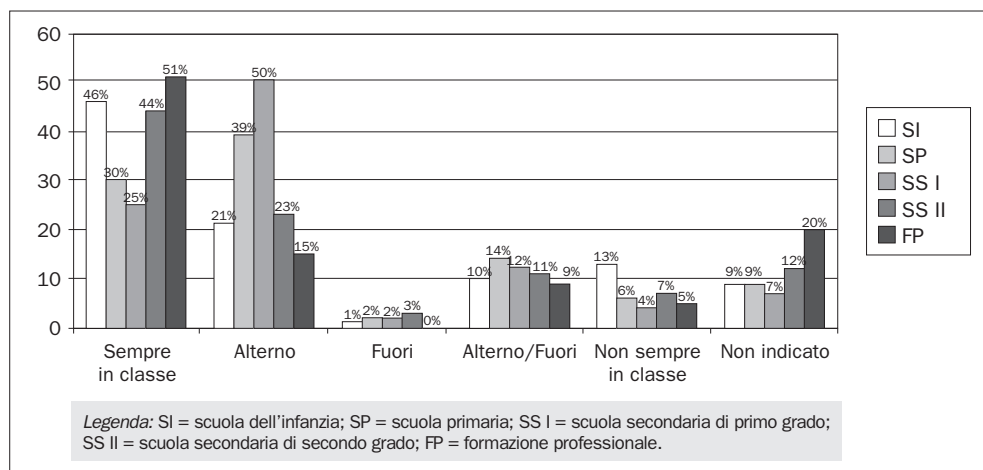


Fig. 9.5 Situazioni di integrazione in generale.

e nella sesta categoria rientrano le risposte omesse a questa serie di domande. Per fare un esempio, se prendiamo in esame i dati della scuola primaria, ne risulta che il 30% delle risposte indica una frequenza sempre in classe, il 39% delle risposte indica una frequenza alterna, il 6% indica di non essere stato sempre in classe, il 14% indica che era alternativamente fuori dalla classe e il 2% che lo era addirittura sempre. Il 9% non specifica. Il lettore potrà trovare altre connessioni di dati, ma per il momento ci sembra che si possano trarre alcune considerazioni, anche se del tutto provvisorie e *in progress*:

1. la situazione di full inclusion radicale, con l'alunno disabile sempre in classe, è largamente minoritaria (arriva al dato massimo del 51% solo nella Formazione Professionale);
2. la situazione reale è di una frequenza mista, dentro e fuori della classe;
3. la percentuale di alunni che sono fuori dalla classe in maniera significativa (la maggioranza o la totalità del tempo) va dal 9 al 16%.

Se disaggreghiamo questi dati, almeno nei tre ordini di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, possiamo osservare meglio le situazioni, anche se l'esiguità dei numeri nella varie fasce d'età rende problematica l'interpretazione.

Possiamo osservare, ad esempio, che nella scuola dell'infanzia (figura 9.6) la percentuale degli alunni sempre in classe tende a diminuire progressivamente. Nella scuola primaria e anche nella scuola secondaria di primo grado (figura 9.7 e 9.8) sembra di rilevare che la percentuale di alunni che seguono un percorso alterno o fuori aumenti negli alunni nati dal 1980 in poi.

Per quanto riguarda poi una prima veloce analisi aggregata dei dati di soddisfazione delle famiglie (figura 9.9), abbiamo diviso le risposte per ordini di scuola. Il valore di sod-

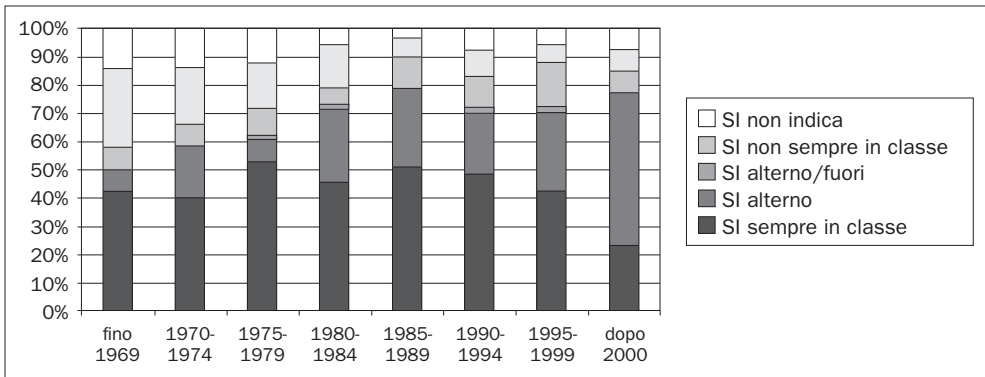


Fig. 9.6 Situazioni di integrazione divise per date di nascita dei figli disabili (riferite alla scuola dell'infanzia - SI).

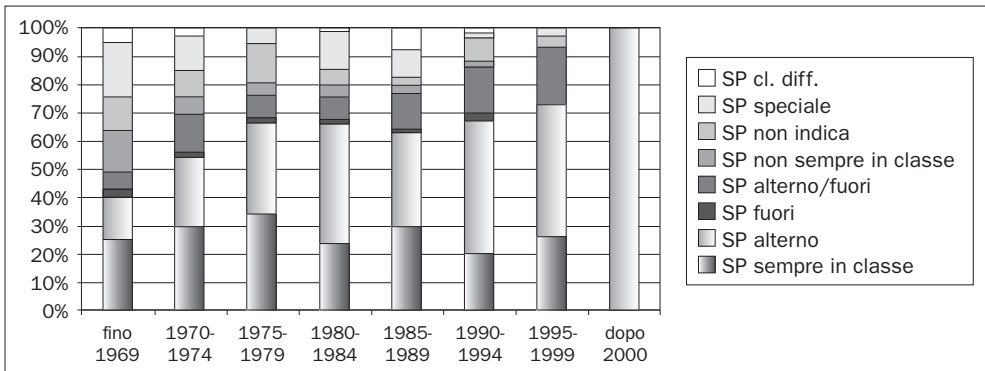


Fig. 9.7 Situazioni di integrazione divise per date di nascita dei figli disabili (riferite alla scuola primaria - SP).

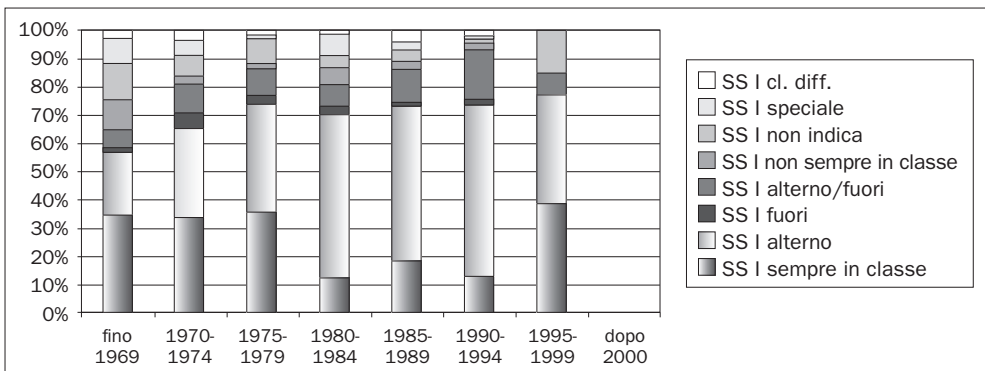


Fig. 9.8 Situazioni di integrazione divise per date di nascita dei figli disabili (riferite alla scuola secondaria di primo grado - SS I).

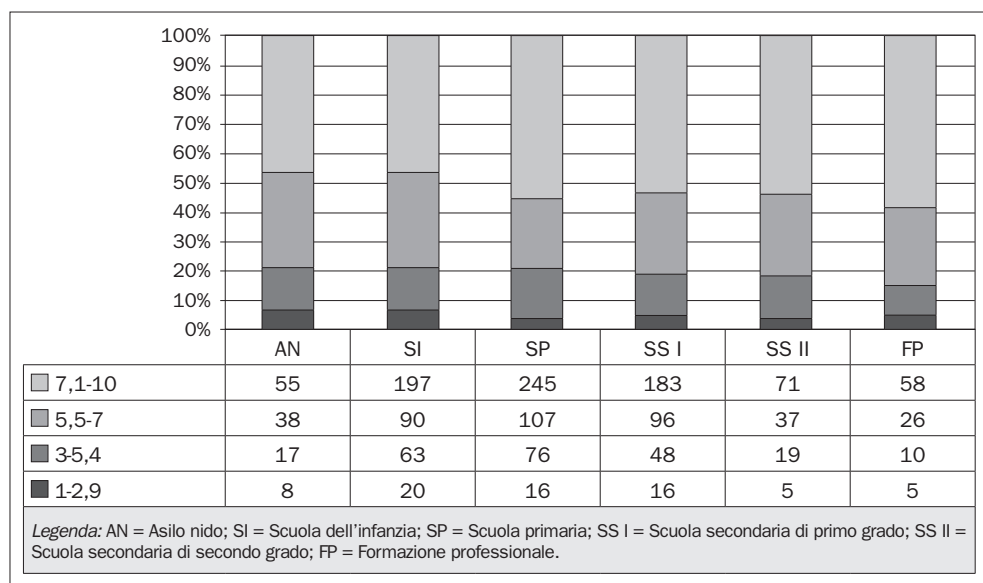


Fig. 9.9 Grado di soddisfazione in generale (su 649) per ordine di scuola.

disfazione è un valore medio, ricavato da cinque domande specifiche (vedi questionario), a eccezione dell'asilo nido; le risposte indicavano il grado di soddisfazione su di una scala a 10 posizioni. La soddisfazione medio-bassa sembra raggiungere il valore massimo del 20% nella scuola dell'infanzia e poco meno nell'asilo nido. Questo dato può sembrare sorprendente, ma forse i genitori che hanno i figli in queste scuole sono i più formati ed esigenti. Il livello invece della soddisfazione medio-alta supera nella maggior parte degli ordini scolastici l'80% e il valore superiore a 7 è quello maggiormente scelto (vedi la parte superiore degli istogrammi).

Il lavoro di raccolta dei dati sarà ancora lungo e complesso ma dovrebbe consentirci di esplorare, attraverso lo sguardo e la memoria delle famiglie, la loro rappresentazione dei percorsi di integrazione. Le famiglie sono certamente parte in causa, ma la loro percezione non può essere ignorata o sottovalutata. Un'altra variabile che dovremo comprendere è il complesso di valutazioni di soddisfazione che le famiglie esprimono sulle varie componenti della situazione di integrazione scolastica. Dall'analisi dei dati dovremo anche cercare di capire meglio le storie reali delle persone, cosa hanno fatto e cosa fanno ora. Per comprendere anche se l'integrazione scolastica ha fatto realmente la differenza positiva per l'integrazione sociale e lavorativa, nella fase post-scolastica. Il percorso di vita di una persona disabile è fortunatamente sempre più lungo e dunque aumenta la complessità dei servizi e degli operatori di riferimento che la accompagnano: la nostra ricerca tenterà di illuminare almeno un po' lo sguardo delle famiglie anche su questa parte dell'arco di vita.

Bibliografia

- Baker E.T., Wang M.C. e Walberg H.J. (1994), *The effects of inclusion on learning*, «Educational Leadership», 52, 4.
- Canevaro A. et al. (1983), *Handicap e scuola: Manuale per l'integrazione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1999), *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2003), *La qualità dell'integrazione in provincia di Ravenna*, manoscritto non pubblicato.
- Carta di Lussemburgo (1996) «Handicap e Scuola», 7-8, p. 14.
- CDH Bologna e CDH Modena (a cura di) (2003), *Bambini, imparate a fare le cose difficili*, Trento, Erickson.
- Cottoni G. (1995), *Proposta per la qualità dell'integrazione realizzata finora nella scuola*, Parma, ANMIC.
- Crowther D., Dyson A. e Millward A. (1998), *Costs and outcomes for pupils with moderate learning difficulties in special and mainstream schools* (research report RR89), London, Department for Education and Employment.
- D'Alonzo L. (2002), *Un'indagine sui bisogni delle famiglie con un figlio disabile integrato a scuola*. In L. D'Alonzo (a cura di), *Integrazione e gestione della classe*, Brescia, La Scuola.
- Domenici G. e Frabboni D. (a cura di) (2007), *Indicazioni per il curricolo: scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Fava Vizziello G., Bet M. e Sandonà G. (1990), *Il bambino che regalò un arcobaleno: Fiabe per un compagno con autismo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Ferri R. e Gherardini P. (1994), *L'integrazione scolastica degli alunni Down*, «Sindrome Down Notizie», 2.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap*, Trento, Erickson.
- Gherardini P., Nocera S. e AIPD (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down: Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (1999), *Relazioni inclusive: I benefici e le strategie per migliorarle*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2007), *Disabilità, diversità, svantaggio (Bisogni Educativi Speciali) e inclusione scolastica*. In G. Domenici e F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo: scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Janney R.E. e Snell M.E. (1999), *Le interazioni con i compagni: Strategie per facilitare l'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Madden N.A. e Slavin R.E. (1983), *Mainstreaming student with mild handicaps: Academic and social outcomes*, «Review of Educational Research», 52, 4.
- Manset G. e Semmel M.I. (1997), *Are inclusive programs for students with mild disabilities effective?*, «Journal of Special Education», 31, 2.
- Mittler P. (2000), *Working towards inclusive education*, London, David Fulton Publishers.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson.
- Norwich B. (2003), *LEA inclusion trends in England 1997-2001*, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.

- OCSE (1994), *L'integration scolaire des élèves a besoins particulieres*, Paris, OCSE.
- OCSE (1995), *L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapés: Ambition, théories et pratiques*, Paris, OCSE.
- Onger (2002), *La qualità dell'integrazione in provincia di Brescia*, manoscritto non pubblicato.
- Peck C.A. Donaldson J. e Pezzoli M. (1999), *Dalla parte dei compagni: I benefici dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Peetsma T. et al. (2001), *Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education*, «Educational Review», 53, 2.
- Piazza V. (1999), *Riflessioni sulla complessità dell'integrazione e sui molti vantaggi (per tutti) che porta con sé*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Rollero P. (1999), *L'integrazione scolastica come essenziale e insostituibile fattore di sviluppo dei soggetti in situazione di handicap*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Salend S.J. e Garrick Duhaney L.M. (1999), *The impact of inclusion on students with or without disabilities and their educators*, «Remedial and Special Education», 20, 2.
- Salisbury C.L., Gallucci C., Palombaro M.M. e Peck C.A. (1999), *Lo sviluppo di relazioni in contesti educativi integrati*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Stainback W.C. e Stainback S.B. (a cura di) (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica: Nuove reti organizzative per il sostegno*, Trento, Erickson.
- Staub D. e Peck C.A. (1994), *What are the outcomes for non-disabled students?*, «Educational Leadership», 52, 4.
- Topping K. e Maloney S. (a cura di) (2005), *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*, Abingdon e New York, RoutledgeFalmer.
- Tortello M. (1999), *Schede per la valutazione della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Vianello R. (1999a), *Fare scuola nelle classi integrate*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Vianello R. (1999b), *Integrazione in Italia: esperienze, documentazione, ricerca*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson.

L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI DISABILI IN ITALIA DAL 1977 AL 2007

A. Canevaro – L. D'Alonzo – D. Ianes

Università di Bologna – Università Cattolica di Milano – Università di Bolzano

INFORMAZIONI ANAGRAFICHE SULLA PERSONA DISABILE

A.1 GENERALITÀ *(facoltativo, oppure usare le iniziali)*

Nome _____ Cognome _____

A.2 SESSO (1) Femmina (2) Maschio

A.3 DATA DI NASCITA ____/____/____ *(giorno, mese, anno)*

A.4 INDIRIZZO *(facoltativo)* _____

A.5 ANNI DI SCOLARITÀ _____

A.6 STATO CIVILE ATTUALE *(segnare solo la voce più appropriata)*

- | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| (1) Celibe/Nubile | <input type="checkbox"/> | (4) Divorziato/a | <input type="checkbox"/> |
| (2) Attualmente coniugato/a | <input type="checkbox"/> | (5) Vedovo/a | <input type="checkbox"/> |
| (3) Separato/a | <input type="checkbox"/> | (6) Convivente | <input type="checkbox"/> |

A.7 SITUAZIONE LAVORATIVA ATTUALE *(selezionare la voce più adatta)*

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| (1) Lavoro Dipendente | <input type="checkbox"/> | (6) Pensionata/o | <input type="checkbox"/> |
| (2) Lavoro Autonomo | <input type="checkbox"/> | (7) Disoccupata/o (per motivi di salute) | <input type="checkbox"/> |
| (3) Lavoro non retribuito
(es. volontariato) | <input type="checkbox"/> | (8) Disoccupata/o (per altri motivi) | <input type="checkbox"/> |
| (4) Studente | <input type="checkbox"/> | (9) Altro (specificare) _____ | <input type="checkbox"/> |
| (5) Casalinga/o | <input type="checkbox"/> | | |

A.8 DIAGNOSI MEDICA delle attuali principali condizioni di salute:

Codice ICD 10, se possibile

1. *Codice ICD*
2. *Codice ICD*
3. *Codice ICD*

Esiste una compromissione dello stato di salute (malattia, disturbo, lesione) la cui natura o diagnosi è sconosciuta.

1 PERCORSO SCOLASTICO DALL'ASILO NIDO (0-3 ANNI) FINO ALLE SCUOLE SECONDARIE DI 1° GRADO (MEDIE):

ASILO NIDO SÌ NO

- Le insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Le insegnanti si prendevano cura di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni fra genitori, insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO RARAMENTE
- C'erano contatti collaborativi fra insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO PARZIALMENTE
- Le altre famiglie hanno accolto bene l'integrazione di suo figlio? SÌ NO NON SO
- Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva l'esperienza?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

SCUOLA DELL'INFANZIA/MATERNA «NORMALE» SÌ NO

- Le insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Le insegnanti si prendevano cura di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni fra genitori, insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO RARAMENTE
- C'erano contatti collaborativi fra insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO PARZIALMENTE

- Le altre famiglie hanno accolto bene l'integrazione di suo figlio? SÌ NO NON SO
- Gli altri bambini hanno accolto bene suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio era invitato a casa dei suoi compagni di scuola per le feste di compleanno? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio invitava a casa i suoi compagni di scuola per il suo compleanno? SÌ NO RARAMENTE
- Aveva compagni che vedeva dopo la scuola? SÌ NO
- Ha avuto l'insegnante di sostegno? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?
- Ha avuto assistenti alla persona (assistenti educatori o simili)? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?

PERCORSO A

- Ha avuto un percorso formativo sempre integrato in classe SÌ NO

PERCORSO B

- Se ha avuto un percorso formativo alterno, sia integrato in classe che fuori dalla classe, quando suo figlio era accompagnato fuori dalla classe svolgeva le sue attività:

- In un'aula dedicata al «sostegno»
- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio
- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

PERCORSO C

- Ha avuto un percorso formativo fuori dalla classe:

- In un'aula dedicata al «sostegno»
- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio
- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva questa esperienza scolastica per quanto riguarda:

- La sensibilità e il sostegno del dirigente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'impegno e l'atteggiamento degli insegnanti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti nel figlio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni con i compagni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La serenità e la soddisfazione della famiglia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

SCUOLA PRIMARIA/ELEMENTARE «NORMALE» SÌ NO

- Le insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Le insegnanti si prendevano cura di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni fra genitori, insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO RARAMENTE
- C'erano contatti collaborativi fra insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO PARZIALMENTE
- Le altre famiglie hanno accolto bene l'integrazione di suo figlio? SÌ NO NON SO
- Gli altri bambini hanno accolto bene suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio era invitato a casa dei suoi compagni di scuola per le feste di compleanno? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio invitava a casa i suoi compagni di scuola per il suo compleanno? SÌ NO RARAMENTE
- Aveva compagni che vedeva dopo la scuola? SÌ NO
- Ha avuto l'insegnante di sostegno? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?
- Ha avuto assistenti alla persona (assistenti educatori o simili)? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?

PERCORSO A

- Ha avuto un percorso formativo sempre integrato in classe SÌ NO

PERCORSO B

- Se ha avuto un percorso formativo alterno, sia integrato in classe che fuori dalla classe, quando suo figlio era accompagnato fuori dalla classe svolgeva le sue attività:

- In un'aula dedicata al «sostegno»
- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio
- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

PERCORSO C

- Ha avuto un percorso formativo fuori dalla classe:

- In un'aula dedicata al «sostegno»
- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio
- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva questa esperienza scolastica per quanto riguarda:

- La sensibilità e il sostegno del dirigente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'impegno e l'atteggiamento degli insegnanti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti nel figlio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni con i compagni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La serenità e la soddisfazione della famiglia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(EVENT.) SCUOLA ELEMENTARE «SPECIALE» SÌ NO

- Le insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO FORSE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni tra genitori, insegnanti e specialisti (assistenti sociali, medici, psicologi, ecc.) SÌ NO RARAMENTE

Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva questa esperienza scolastica per quanto riguarda:

- La sensibilità e il sostegno del dirigente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'impegno e l'atteggiamento degli insegnanti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti di suo figlio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni con i compagni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La serenità e la soddisfazione della famiglia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(EVENT.) SCUOLA ELEMENTARE IN CLASSE «DIFFERENZIALE» SÌ NO

- Le insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO FORSE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni tra genitori, insegnanti e specialisti (assistenti sociali, medici, psicologi, ecc.) SÌ NO RARAMENTE

Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva questa esperienza scolastica per quanto riguarda:

- La sensibilità e il sostegno del dirigente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'impegno e l'atteggiamento degli insegnanti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti di suo figlio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni con i compagni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La serenità e la soddisfazione della famiglia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO/MEDIA «NORMALE» SÌ NO

- Gli insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Gli insegnanti si prendevano cura di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni fra genitori, insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO RARAMENTE
- C'erano contatti collaborativi fra insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO PARZIALMENTE
- Le altre famiglie hanno accolto bene l'integrazione di suo figlio? SÌ NO NON SO
- Gli altri bambini hanno accolto bene suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio invitava a casa dei suoi compagni di scuola per le feste di compleanno? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio aveva a casa i suoi compagni di scuola per il suo compleanno? SÌ NO RARAMENTE
- Aveva compagni che vedeva dopo la scuola? SÌ NO
- Ha avuto l'insegnante di sostegno? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?
- Ha avuto assistenti alla persona (assistenti educatori o simili)? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?

PERCORSO A

- Ha avuto un percorso formativo sempre integrato in classe SÌ NO

PERCORSO B

- Se ha avuto un percorso formativo alterno, sia integrato in classe che fuori dalla classe, quando il ragazzo era accompagnato fuori dalla classe svolgeva le sue attività:

In un'aula dedicata al «sostegno»

- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio
- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

PERCORSO C

- Ha avuto un percorso formativo fuori dalla classe:

- In un'aula dedicata al «sostegno»
- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio
- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva questa esperienza scolastica per quanto riguarda:

- La sensibilità e il sostegno del dirigente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'impegno e l'atteggiamento degli insegnanti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti di suo figlio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni con i compagni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La serenità e la soddisfazione della famiglia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- (EVENT.) SCUOLA MEDIA «SPECIALE»

- Gli insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO FORSE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni tra genitori, insegnanti e specialisti (assistenti sociali, medici, psicologi, ecc.) SÌ NO RARAMENTE

Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva questa esperienza scolastica per quanto riguarda:

- La sensibilità e il sostegno del dirigente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'impegno e l'atteggiamento degli insegnanti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti di suo figlio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni con i compagni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La serenità e la soddisfazione della famiglia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(EVENT.) SCUOLA MEDIA IN CLASSE «DIFFERENZIALE»

- Gli insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO FORSE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni tra genitori, insegnanti e specialisti (assistenti sociali, medici, psicologi, ecc.) SÌ NO RARAMENTE

Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva questa esperienza scolastica per quanto riguarda:

- La sensibilità e il sostegno del dirigente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'impegno e l'atteggiamento degli insegnanti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti di suo figlio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni con i compagni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La serenità e la soddisfazione della famiglia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Cosa ha frequentato dopo la scuola dell'obbligo?

SCUOLA SUPERIORE (SPECIFICARE) _____

- Gli insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Gli insegnanti si prendevano cura di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni fra genitori, insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO RARAMENTE
- C'erano contatti collaborativi fra insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO PARZIALMENTE
- Le altre famiglie hanno accolto bene l'integrazione di suo figlio? SÌ NO NON SO
- Gli altri alunni hanno accolto bene suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio era invitato a casa dei suoi compagni di scuola per feste o altre occasioni? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio invitava a casa i suoi compagni di scuola per feste o altre occasioni? SÌ NO RARAMENTE
- Aveva compagni che vedeva dopo la scuola? SÌ NO
- Ha avuto l'insegnante di sostegno? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?
- Ha avuto assistenti alla persona (assistenti educatori o simili)? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?

PERCORSO A

- Ha avuto un percorso formativo sempre integrato in classe SÌ NO

PERCORSO B

• Se ha avuto un percorso formativo alterno, sia integrato in classe che fuori dalla classe, quando il ragazzo era accompagnato fuori dalla classe svolgeva le sue attività:

- In un'aula dedicata al «sostegno»
- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio

- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

PERCORSO C

- Ha avuto un percorso formativo fuori dalla classe:

- In un'aula dedicata al «sostegno»
- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio
- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva questa esperienza scolastica per quanto riguarda:

- La sensibilità e il sostegno del dirigente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'impegno e l'atteggiamento degli insegnanti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti di suo figlio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni con i compagni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La serenità e la soddisfazione della famiglia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- FORMAZIONE PROFESSIONALE (SPECIFICARE) _____

- Gli insegnanti erano a conoscenza dei problemi di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Gli insegnanti si prendevano cura di suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Esisteva una programmazione individualizzata? SÌ NO IN PARTE
- C'erano riunioni fra genitori, insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO RARAMENTE
- C'erano contatti collaborativi fra insegnanti e specialisti? (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) SÌ NO PARZIALMENTE
- Le altre famiglie hanno accolto bene l'integrazione di suo figlio? SÌ NO NON SO

- Gli altri alunni hanno accolto bene suo figlio? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio era invitato a casa dei suoi compagni di scuola per feste o altre occasioni? SÌ NO IN PARTE
- Suo figlio invitava a casa i suoi compagni di scuola per feste o altre occasioni? SÌ NO RARAMENTE
- Aveva compagni che vedeva dopo la scuola? SÌ NO
- Ha avuto l'insegnante di sostegno? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?
- Ha avuto assistenti alla persona (assistenti educatori o simili)? SÌ NO
- Per quante ore settimanali?

PERCORSO A

- Ha avuto un percorso formativo sempre integrato in classe SÌ NO

PERCORSO B

- Se ha avuto un percorso formativo alterno, sia integrato in classe che fuori dalla classe, quando il ragazzo era accompagnato fuori dalla classe svolgeva le sue attività:

- In un'aula dedicata al «sostegno»
- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio
- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

PERCORSO C

- Ha avuto un percorso formativo fuori dalla classe:

- In un'aula dedicata al «sostegno»
- In varie aule secondo la disponibilità
- In corridoio
- In bidelleria
- Altro (specificare) _____

Può indicarci da 1 a 10 il grado di positività di questa esperienza scolastica per quanto riguarda:

- La sensibilità e il sostegno del dirigente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'impegno e l'atteggiamento degli insegnanti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti di suo figlio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni con i compagni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- La serenità e la soddisfazione della famiglia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- SIL (SERVIZIO INTEGRAZIONE LAVORATIVA) SÌ NO

- Per quanti anni è stato presente nell'esperienza?

- Che tipologie di personale ha accompagnato l'esperienza? (specificare)

- Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva l'esperienza

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Ha poi trovato un lavoro con il SIL? SÌ NO

- ALTRI PERCORSI DI INTEGRAZIONE LAVORATIVA? SÌ NO

(specificare) _____

- Per quanti anni è stato presente nell'esperienza?

- Che tipologie di personale ha accompagnato l'esperienza? (specificare)

- Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva l'esperienza

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Ha poi trovato un lavoro? SÌ NO

- UNIVERSITÀ SÌ NO

(specificare) _____

- Per quanti anni ha frequentato l'università?

- Si è laureato? SÌ NO

- Che tipologia di operatori ha accompagnato l'esperienza? _____

- Può indicarci da 1 a 10 come è stata positiva l'esperienza

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3 OCCUPAZIONE, LAVORO E VITA ADULTA

COSA FA OGGI?

- CSE (Centro Socio Educativo)
- CEOD (Centro Occupazionale Diurno)
- Istituto (specificare) _____
- Cooperative del tipo A con quali mansioni? (specificare) _____
- Cooperative del tipo B con quali mansioni? (specificare) _____
- Aziende con quali mansioni? (specificare) _____
- In casa con la famiglia
- Casa di riposo
- Altro (specificare) _____

PUÒ INDICARE IL GRADO DI POSITIVITÀ DELLA SITUAZIONE PERSONALE ATTUALE DEL SOGGETTO PER QUANTO RIGUARDA:

- Socialità e integrazione sociale

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Produttività/soddisfazione economica

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Ruolo, attività, mansioni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Coerenza con il percorso formativo effettuato in precedenza

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

CHE TIPO DI ESPERIENZE LAVORATIVE (O ALTRO) HA AVUTO PRECEDENTEMENTE?

- CSE
- CEOD
- Istituto (specificare) _____
- Cooperative del tipo A con quali mansioni? (specificare) _____
- Cooperative del tipo B con quali mansioni? (specificare) _____
- Aziende con quali mansioni? (specificare) _____
- In casa con la famiglia
- Casa di riposo

QUALI SERVIZI LO HANNO AIUTATO A TROVARE IL LAVORO?

- SIL (Servizio Integrazione lavorativa)
- Formazione professionale
- Scuola superiore
- Collocamento mirato/obbligatorio
- Assistente sociale
- Nessuno

QUALI SERVIZI LO HANNO AIUTATO A TROVARE LA COLLOCAZIONE NEL CSE, CEOD, ISTITUTO, CASA DI RIPOSO?

- Assistente sociale
- Altro specificare (specificare) _____

PUÒ INDICARE IL GRADO DI INTEGRAZIONE (DA 1 A 10) CHE IL SOGGETTO HA SPERIMENTATO NEL SUO PERCORSO PASSATO DOPO LA SCUOLA/UNIVERSITÀ?

- Negli spostamenti con i mezzi

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Nelle attività lavorative

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Nelle amicizie nate sul posto di lavoro

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Nelle attività del CSE/CEOD

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4 INTEGRAZIONE SOCIALE

COM'È LA SITUAZIONE ATTUALE RISPETTO ALL'INTEGRAZIONE SOCIALE, CONTATTI, RELAZIONI, AMICIZIE

- con persone disabili

grado di positività

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- con persone non-disabili

grado di positività

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- qual è stata l'origine dell'amicizia:

- scuola
- extra-scuola
- famiglia

SVOLGE ATTIVITÀ EXTRAFAMILIARI (CORO, SCOUT, PARROCCHIA, SPORT, ECC.)?

Con altri disabili

Con non-disabili

Sono presenti servizi o altro (volontariato, associazioni, ecc.) che favoriscono l'integrazione sociale?

SÌ NO SALTUARIA

Nelle varie situazioni di integrazione sociale, che parte dell'attività è svolta in contesti normali con persone normali?

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

• Giudizio di soddisfazione del soggetto rispetto a queste attività di integrazione

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

• Giudizio di soddisfazione della famiglia rispetto a queste attività di integrazione

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5

FAMIGLIA

COMPOSIZIONE/ETÀ DEI FAMILIARI

età madre età padre età fratello 1

età fratello 2 età fratello 3 event. altri _____

UBICAZIONE DELLA RESIDENZA

casa propria comunità alloggio istituto altro _____

IL SOGGETTO HA UNA STANZA PROPRIA SÌ NO

GRADO DI SODDISFAZIONE ATTUALE DELLA FAMIGLIA E DI FIDUCIA RISPETTO A:

• Situazione economica

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

• Presenza e disponibilità di altri famigliari

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

• Valori esistenziali ed eventualmente religiosi

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

• Presenza e disponibilità di operatori e servizi

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

GRADO DI FIDUCIA E DI SICUREZZA NEL FUTURO RISPETTO A:

- Situazione economica

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Presenza e disponibilità di altri familiari

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Presenza e disponibilità di operatori e servizi specifici

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Possibilità del figlio disabile di avere una vita adulta soddisfacente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- QUANTO VI SENTITE PENALIZZATI COME FAMIGLIA RISPETTO AD UNA CON FIGLI NON DISABILI?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- QUANTO VI SENTITE MIGLIORATI COME FAMIGLIA DALLA PRESENZA DEL FAMILIARE DISABILE?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- QUANTO VALUTATE POSITIVAMENTE L'AIUTO RICEVUTO DAGLI OPERATORI?

Al momento della comunicazione della diagnosi

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Prima della scuola (primi 2/3 anni)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Durante la scuola

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Dopo la scuola, nella transizione verso il lavoro o la vita adulta

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nella vita adulta, maturità e vecchiaia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- QUANTO VI È DI AIUTO LA RELAZIONE CON ALTRE FAMIGLIE CON FIGLI DISABILI?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Incontrate altre famiglie di persone disabili? MAI TALVOLTA SPESSO

- Aderite o partecipate a:

associazioni di famiglie di persone disabili gruppi di auto mutuo aiuto

