

Strategie didattiche inclusive: le nuove tecnologie nell'ICF-CY

Marina Chiaro^a

^a *Università degli Studi di Roma Tre, marinachiaro@gmail.com*

Abstract

Questa nota illustra i presupposti teorici e la metodologia definita per il progetto di ricerca relativo alla Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale dell'Università di Roma Tre. La ricerca riguarda la possibilità di valutare quanto la formazione di insegnanti in servizio erogata con modalità blended, ovvero con parziale utilizzo delle nuove tecnologie, su tematiche relative ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), possa facilitare la progettazione di strategie didattiche inclusive. Il tema di ricerca ha come quadro concettuale di riferimento il modello dell'International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY) con il capitolo "Prodotti e Tecnologie" inserito nella componente "Fattori Ambientali" della classificazione. L'aspetto della formazione degli insegnanti è stato affrontato riflettendo anche sulla possibilità di costituire e favorire la costituzione delle Comunità di Pratica (CdP).

Parole chiave: Inclusione, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), ICF-CY, Comunità di Pratica (CdP)

Abstract

This paper explains the theoretical assumptions and the methodology defined for the research project of the PhD School in Education and Social Service at the University of Roma Tre. The research deals with the opportunity to evaluate how the training of teachers in service delivered through a blended modality, with partial use of new technologies, on themes relating to Learning Disability (LD) may facilitate the design of inclusive teaching strategies. The conceptual framework of the research is the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY) with the chapter "Products and Technology" component included in "Environmental Factors" of the classification. The aspect of teacher training has been dealt also reflecting on the possibility of setting up and facilitate the creation of Community of Practice (CoP)

Keywords: Inclusion, Information and Communication Technology (ICT), ICF-CY, Community of Practice (CoP).

Premessa

Questa nota illustra i presupposti teorici e la relativa metodologia individuata per l'attività di ricerca, i cui risultati sono attualmente in fase di approfondimento, svolta presso la Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale dell'Università di Roma Tre. La ricerca riguarda la possibilità di valutare quanto la formazione di insegnanti in servizio erogata con modalità blended, ovvero con parziale utilizzo delle nuove tecnologie, su tematiche relative ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), possa facilitare la progettazione di strategie didattiche inclusive anche in relazione alla conoscenza ed all'utilizzo dell'ICF-CY.

L'interesse per il tema di ricerca, che ha come quadro concettuale di riferimento il modello dell'International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY) (OMS, 2002, 2007) ed in particolare il capitolo "Prodotti e Tecnologie" inserito nella componente "Fattori Ambientali" della classificazione, si è sviluppato in considerazione dei seguenti scenari: la presenza di un numero crescente di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento o altri Bisogni Educativi Speciali (Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli, 2011; ISTAT, 2013; MIUR, 2013)¹; la percezione di una situazione di perdurante difficoltà nella realizzazione di un reale processo inclusivo scolastico e sociale nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I e II grado (Canevaro, 2007; d'Alonzo, 2008; Canevaro, d'Alonzo, Ianes, 2009; Pavone, 2010; Chiappetta Cajola, 2006, 2008, 2012; Ianes, Cramerotti, 2011; Ianes 2007, 2013a, 2013b). Le cause di questa condizione dipendono da molteplici fattori, quali la mancanza di formazione degli insegnanti, l'impegno collettivo nella costruzione di risposte condivise ed adeguate alle esigenze individuali degli allievi, la dispersione scolastica, la bassa qualità dei programmi, la rigidità del curriculum e delle procedure valutative, la predominanza del modello medico alla disabilità, l'esclusione fisica dalle classi regolari, nonché la perdurante carenza di collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari che, impedendo di fatto il necessario coinvolgimento di tutti i docenti nei processi inclusivi, istituzionalizza sul campo il binomio docente di sostegno-allievo disabile (Canevaro, Mandato, 2004; Cottini, 2004; Dovigo, 2007; Chiappetta Cajola, Margottini, 2006; Canevaro, d'Alonzo, Ianes, 2009; EFA, Report 2009; Pavone 2002, 2007, 2010; Chiappetta Cajola, 2006, 2008, 2012; Medeghini, Fornasa, 2011; Ianes, 2013a, 2013b; d'Alonzo, 2013). Al fine di tener conto della rilevanza della formazione degli insegnanti, i temi della ricerca, ovvero il ruolo delle nuove tecnologie nella progettazione didattica inclusiva, come declinate nella

¹ Nell'anno scolastico 2013/2014 risultano iscritti 208.000 alunni con disabilità certificate (Fonte MIUR - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico. Focus: "*Sedi, alunni, classi e dotazioni organiche del personale docente della scuola statale A.S. 2013/2014*". Dati aggiornati al 10/09/2013); mentre gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento iscritti nell'anno scolastico 2010/2011 sono stati 65.219 e per l'anno scolastico 2011/2012 sono stati pari a 90.030 (Fonte MIUR- Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico. "*Alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento AA.SS. 2010/2011 e 2011/12*").

classificazione ICF-CY, sono stati esplorati presso un gruppo di docenti², che hanno costituito il campione della ricerca, durante la loro frequenza al Master in “Didattica e Psicopedagogia per gli alunni Disturbi Specifici di Apprendimento” presso l’Università degli Studi di Roma Tre del Dipartimento di Scienze della Formazione.

L’impiego delle nuove tecnologie: problemi e prospettive

Come anticipato, in fase di definizione del problema di ricerca, si è tenuto conto dell’ampia diffusione dell’impiego delle nuove tecnologie nello svolgimento delle molteplici attività necessarie nei diversi contesti di vita quotidiana, nella scuola, nel tempo libero, nell’uso domestico, nella formazione extrascolastica e nell’università, che ha trasformato e sta trasformando le abitudini e lo stile di vita di ciascuno di noi, oltre che il modo di apprendere, di pensare, di comunicare e di interagire. Una progettazione didattica inclusiva non può non tener conto della capillarità della loro diffusione e della semplificazione che le tecnologie, classificate peraltro nell’ICF-CY, possano apportare nelle diverse attività che ciascuno di noi è chiamato ad assolvere nei diversi contesti; il loro impiego, quindi, anche nelle scuole, rappresenta un vantaggio per tutti al fine di promuovere un’integrazione scolastica realmente inclusiva e che “non si esaurisca in fare le cose come gli altri, ma piuttosto in quella di offrire la possibilità di fare le cose con gli altri” (Fogarolo, 2007).

In Italia, peraltro, nel 2002, in anticipo rispetto alle successive indicazioni dell’Unione Europea del 2006, relative alla individuazione della necessità di acquisire come competenze di base l’alfabetizzazione digitale e la capacità di utilizzare strumenti di comunicazione telematica, erano state definite dal Governo delle Linee Guida per lo sviluppo di contenuti, tecnologie, oltre che norme specifiche per permettere, tra l’altro, di “ottimizzare le procedure di accesso all’informazione al mondo dei disabili e degli anziani”; di “individuare e promuovere le applicazioni delle tecnologie innovative [...] con particolare riferimento all’accesso dei servizi e del mondo del lavoro” e di “individuare le esigenze relative all’incentivazione di un ampio ed equilibrato sviluppo della ricerca finalizzata all’impiego delle nuove tecnologie della formazione...” (Linee Guida, 2002, pp. 76-77). L’acquisizione di tali competenze è ritenuta fondamentale anche in considerazione della legge 35/2012 mediante la quale si richiede ai cittadini, tra l’altro, la capacità di utilizzo delle nuove tecnologiche comunicative per le usuali attività quotidiane (iscrizione a scuola, iscrizione all’università, cambio di residenza, etc.).

Di fatto però l’accesso alle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC) costituisce ancora un problema per alcuni gruppi di persone, che rappresentano le così dette “categorie svantaggiate” e che comprendono le persone con disabilità, con deficit e con difficoltà tali da non poter permettere il pieno utilizzo degli strumenti e delle risorse tecnologiche.

² Si tratta di insegnanti in servizio iscritti al Master in “Didattica e Psicopedagogia per gli alunni Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)” nel corso dell’A.A. 2011/2012 presso l’Università degli Studi di Roma Tre del Dipartimento di Scienze della Formazione in convenzione con il MIUR.

In particolare da una recente indagine ISTAT (2012) risulta che oltre il 20% dei giovani con età compresa tra gli 11 ed i 34 anni non usa il computer e non naviga in internet; le motivazioni sono prevalentemente culturali (il 43% dichiara di non essere capace di farlo ed oltre il 26% lo ritiene uno strumento inutile) ed in piccola percentuale economiche (15,8%). Ovviamente, le famiglie che non utilizzano la rete né il computer sono soprattutto quelle delle fasce sociali più deboli, economicamente e socialmente: nei confronti di questi alunni la scuola ha un obiettivo inclusivo, non legato all'apprendimento in senso stretto, che ha maggior valenza per gli allievi disabili o con DSA, i quali trovano spesso proprio grazie alle tecnologie un'autonomia di vita soddisfacente e delle opportunità lavorative (Zambotti, 2013, pp. 297-298).

Un altro aspetto non trascurabile, che crea delle barriere ad una maggiore diffusione delle TIC, riguarda le modalità di progettazione dei prodotti tecnologici che usualmente tengono conto degli utenti "normodotati" costringendo coloro che hanno dei bisogni speciali ad adattarsi a quanto già realizzato. La tematica è stata affrontata specificatamente nel 2003 nel *Libro Bianco Tecnologie per la Disabilità. Una società senza esclusi*, dove è stato ribadito e confermato l'impegno ineludibile di rendere accessibili a tutti le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, promuovendone l'uso e la diffusione mediante modalità di semplificazione e di facilitazione. Nello stesso documento si opera la distinzione, in funzione del loro impiego, tra le tecnologie informatiche individuali, che costituiscono il settore vero e proprio degli ausili o delle tecnologie assistive e le tecnologie informatiche per la comunicazione, quale può essere internet (Besio, 2005). In questo quadro il concetto di ausilio è stato coniugato contestualmente a quello di accessibilità, in quanto il primo sta ad indicare l'adattamento della persona all'ambiente, ed è complementare al secondo che rappresenta invece l'adattamento dell'ambiente alla persona. Entrambe le questioni sono state considerate estremamente rilevanti e, nell'ottica dell'approccio proprio della cosiddetta "progettazione universale"³, la Legge Stanca (n. 4/2004) è stata dedicata all'accessibilità dei siti web ed alla progettazione dei software didattici; mentre nel 2009 la Legge n. 18 ha indicato specificatamente che questi debbano essere pensati accessibili già in fase di progettazione.

La rilevanza dell'impiego delle tecnologie come risorsa inclusiva è stata analizzata anche alla luce del recente orientamento di ricerca Evidence Based Education (EBE) (Vivanet, 2013), nell'ambito del quale studi più volte ripetuti nel tempo con metodi quantitativi di largo spettro hanno mostrato che l'uso delle tecnologie per apprendere non comporta alcuna differenza statisticamente significativa per l'apprendimento stesso, in quanto l'effect size (ES) rimane al di sotto di una soglia significativa in tutte le tipologie di

³ Principio della "Progettazione Universale" o *Universal Design* o Progettazione per tutti o *Design for All*: Principi di progettazione secondo i quali si deve sempre tener conto della varietà di esigenze di tutti gli utenti. Nel campo informatico questa è strettamente connessa al problema dell'accessibilità e ha come punti di riferimento principali l'equità e la flessibilità, l'uso semplice ed intuitivo, l'informazione accessibile, la tolleranza agli errori, lo sforzo fisico minimo, lo studio di dimensioni e spazi adatti a qualsiasi utente, senza limiti per la capacità di movimento, la postura e la dimensione del corpo. (Definizione tratta dal Glossario curato da Fogarolo, sul Portale Handitecno in <http://handitecno.indire.it/>). L'ETSI (European Telecommunications Standards Institute) definisce i parametri tecnici di accessibilità per le TIC in conformità con i principi del *Design for All*, considerando le capacità e condizioni fisiche dei potenziali utenti.

impiego tecnologico, ad esclusione dei video interattivi (Hattie, 2009; Calvani, 2012, 2013a, 2013b).

I dati di Hattie (2009), però, evidenziano anche che risultati migliori sono individuabili nei confronti di strategie didattiche in contesti molto interattivi, in cui si dà risalto al feedback, all'apprendimento tra pari, al controllo dell'apprendimento da parte dello studente, in cui comunque gli insegnanti abbiano preventivamente ricevuto adeguata formazione (Calvani, 2013b). Vi sono, comunque, poi delle situazioni per le quali la logica della comparazione sperimentale, metodologia su cui si basa l'EBE, presenta alcune criticità, come il caso dell'educazione speciale, in quanto si rendono più difficili indagini sperimentali con gruppi di controllo data l'ampia variabilità dei problemi che i soggetti presentano che rende complicata se non impossibile la definizione di gruppi omogenei, rendendo necessario ricorrere ad altre metodologie, come progetti centrati su singoli soggetti o metodi misti (Calvani, 2012).

Al di là delle criticità specifiche del settore, secondo Calvani «se possiamo dunque dimostrare che le tecnologie contribuiscono a migliorare qualche aspetto del contesto e della vita scolastica, senza effetti controproducenti sugli apprendimenti, sarebbe poco sensato contrastarne l'impiego» (Calvani, 2013a, p. 55), soprattutto in un'ottica di politica inclusiva. Infatti, l'utilizzo delle tecnologie può portare numerosi vantaggi sul piano della comunicazione, condivisione, conservazione e gestione di risorse didattiche interne alla scuola. Il fatto poi che i contenuti diventino manipolabili, editabili, individualizzabili in rapporto ai diversi livelli di difficoltà di apprendimento, appare oggi una delle opportunità maggiori che le tecnologie offrono alla scuola (Hattie, 2009). A ciò si aggiunge l'ampliamento delle opportunità relazionali ed informative per mezzo della rete: un insegnante, infatti, può dialogare in modo personalizzato con i propri allievi tramite strumenti del web 2.0 (blog, mobile,...) e più in generale strategie didattiche basate sull'e-learning 2.0 possano conseguire qualche risultato nel senso di favorire e-inclusion, e-partecipation, anche se al momento le evidenze non sono decisive (Cullen, 2007; Calvani, 2013a, p. 55).

Le tecnologie nell'ICF-CY

Come anticipato la rilevanza delle nuove tecnologie in fase di progettazione didattica è stata approfondita in relazione al quadro concettuale della classificazione ICF-CY che, applicata nei diversi contesti educativi per l'osservazione degli allievi e del loro funzionamento in senso dinamico-evolutivo, in interazione con i fattori ambientali, è finalizzata ad una progettazione educativo-didattica significativamente orientata alla prospettiva inclusiva. Infatti, tra l'ICF-CY, che si propone come un modello di classificazione bio-psico-sociale decisamente attento all'interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa vive ed il costrutto di inclusione, il quale si va facendo sempre più strada nella cultura della disabilità non solo in quanto diritto, ma anche come insieme di prassi riconosciute e sperimentate, vi è un rapporto diretto dovuto da due prodotti di pensiero e da due motori dell'azione pedagogica, sociale, politica, che provengono dallo stesso approccio civile e culturale (Canevaro, Mandato, 2004; Dovigo, 2007; Canevaro, 2007; d'Alonzo, 2008; Canevaro, d'Alonzo, Ianes, 2009; Pavone, 2010; Chiappetta Cajola, 2006, 2008, 2012; Ianes, Cramerotti, 2011; Ianes 2007, 2013a, 2013b).

Il concetto di inclusione fa riferimento a principi di non discriminazione, di pari dignità ed equità sociale, con profili ideali di vita e di società: in tale contesto risulta rilevante il ruolo e l'impiego delle tecnologie a supporto della partecipazione e dell'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli studenti disabili. Tale aspetto è stato dettagliato nella componente "Fattori Ambientali" dell'ICF-CY con il capitolo "Prodotti e Tecnologie" dove sono stati declinati specificatamente una serie di codici per i giochi, per l'istruzione, la ricreazione e lo sport (Ianes, 2007; Chiappetta Cajola, 2012).

Come noto le TIC a scuola possono assolvere diverse funzioni: da quelle abilitanti a svolgere attività di base per l'esperienza scolastica che altrimenti non potrebbero essere eseguite dagli allievi disabili, a quelle di supporto ad una progettazione didattica avanzata per l'intera classe (supporto di software didattici, internet, e-learning, etc.), ovvero uso di software didattici ed uso didattico del software (Ferlino, 2009). In particolare le Tecnologie Assistive (TA) rappresentano strumentazioni che integrano, vicariano o potenziano abilità della persona e che possono modificare significativamente la sua situazione di vita nel senso del miglioramento dei livelli di autonomia nello svolgimento delle attività manuali, che a scuola, per gli studenti disabili, sono rappresentate dalle attività cosiddette di base (leggere, scrivere, disegnare, calcolare, accedere ai sussidi didattici, etc). Spesso queste attività si concretizzano attraverso il ricorso al personal computer e, a seconda dei gradi e della tipologia di disabilità, ad eventuali ausili hardware e software per il cosiddetto "accesso assistito" al computer, ovvero il ricorso ad ausili per riuscire a consentire alla persona con disabilità di accedere alle facilitazioni che può offrire un computer standard.

Il ruolo delle Tecnologie Assistive a scuola, quindi, si esaurisce nella possibilità di mettere a disposizione di studenti e docenti la possibilità di migliorare i livelli di autonomia dei primi e le possibilità di ampliare la gamma delle attività di lavoro scolastico proponibili da parte dei secondi, che hanno il compito specifico di organizzare e progettare l'attività didattica in modo tale da poter "sfruttare" al meglio le TA (Guerreschi, 2009). In tale ambito si inseriscono i software didattici, come quelli di tipo tutoriale, di esercizio, di recupero, solo per citarne alcuni, studiati appositamente per favorire l'apprendimento, il cui risultato, ovviamente, dipende dalla preparazione metodologica dell'insegnante molto più che dalla qualità intrinseca dello strumento poiché assistono e non sostituiscono l'insegnamento stesso. Oppure, più semplicemente, lo si può intendere come un uso intelligente di software da ufficio e apparecchiature TIC (internet, scanner, lettori MP3, fotocamere e videocamere digitali, smart phone; i-pad, tablet, etc) finalizzato a promuovere il lavoro collaborativo tra studenti con diversi gradi di abilità e tra studenti e docente utile a promuovere reali esperienze di inclusione: si pensi ad esempio alla possibilità di seguire corsi in modalità e-learning con il proprio gruppo classe nelle situazioni di impossibilità di poter essere presenti a scuola.

Quanto finora descritto riguarda tutti gli studenti, non soltanto gli allievi disabili, con il rischio, però, di inserire ulteriori elementi di esclusione per questi ultimi, nel caso in cui non venissero rispettate le opportune norme di accessibilità ed usabilità dei software, definite peraltro a livello internazionale.

La classificazione ICF-CY prevedendo tutti gli aspetti delle TIC finora descritti osserva che per superare la disabilità può occorrere ben più che un semplice strumento: spesso si tratta di un mix di misure di sistema e di tecnologie assistive, in cui la composizione di questi due elementi è differente da una persona all'altra o da un contesto all'altro.

L'adozione e l'uso delle tecnologie giuste ed efficaci, a sostegno dell'autonomia e dell'apprendimento, possono svolgere numerose azioni positive sull'individuo e sull'istituzione scolastica: costituiscono un utile e concreto ponte fra progetto di vita e la sua realizzazione, gettano le basi per un lavoro condiviso e sinergico tra professioni, accentuano il ruolo di protagonista dello studente disabile, ridanno energia e vitalità al processo inclusivo globale. Azioni che sono tutte in linea con l'idea di individuo e di collettività che l'ICF-CY propone e sostiene, così come sottolineato anche nelle Linee Guida del MIUR del 2009 relative al processo di integrazione scolastica degli alunni con disabilità che «non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici».

La formazione degli insegnanti

Quanto finora descritto deve essere sostenuto da una rilevante e costante formazione, iniziale ed in servizio, di professionisti ed operatori in ambito scolastico, tecnologico e sanitario, al fine di evitare il rischio di impoverire il processo di inclusione (Chiappetta Cajola, 2009, 2012; d'Alonzo, 2008; Pavone, 2007, 2010). Nel panorama attuale, dove peraltro la formazione degli insegnanti è considerata uno dei fattori chiave per garantire la qualità dell'istruzione e migliorare il livello di istruzione (Commissione Europea, 2007), è rilevante l'esigenza di un'offerta formativa continua che sia in grado di rispondere alle carenze di condivisione e collaborazione che sono oggi riscontrate nelle diverse realtà scolastiche. Inoltre, la formazione iniziale non può fornire agli insegnanti quelle competenze necessarie per l'esercizio della professione lungo tutto l'arco della vita e quindi l'evoluzione professionale e le competenze degli insegnanti devono essere percepite come un apprendimento permanente che prosegue nel tempo in ottica lifelong learning: infatti ai docenti si chiede di adottare impostazioni dell'apprendimento più collaborative e costruttive, svolgendo un ruolo di coadiutori e di responsabili della gestione della classe, piuttosto che di formatori ex-cattedra (Commissione Europea, 2007, 2013; MIUR e Unione Europea 2007). Questi nuovi ruoli richiedono una formazione specifica su tutta una serie di tecniche e modalità didattiche, in considerazione anche delle eterogenee composizioni delle classi, con presenza di alunni provenienti da contesti diversi, culture diverse e con Bisogni Educativi Speciali (BES). In tale contesto gli insegnanti sono tenuti a sfruttare le opportunità offerte dalle nuove tecnologie ed a rispondere alle richieste di apprendimento dei singoli; in tal senso il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, al fine di eliminare la carenza di abilità nelle TIC ed il digital divide, già nel 2005 aveva predisposto un piano di formazione tecnologica per il personale delle scuole. La rilevanza delle TIC è stata ribadita nel Decreto Direttoriale del 2012 con esplicito riferimento alla necessità per gli insegnanti di sostegno di acquisire competenze con le TIC (D.D. n.7, 16/04/2012); mentre nel 2013 è stato approvato dal Parlamento il pacchetto per Scuola, Università e Ricerca, che contiene, tra le altre, la norma che nel capitolo formazione “punta ad un rafforzamento delle competenze digitali degli insegnanti”.

L'aspetto problematico della formazione degli insegnanti, considerato nel tema della ricerca, è stato affrontato riflettendo anche sulla possibilità di costituire e favorire la costituzione delle Comunità di Pratica (CdP) che risultano idonee a supportare l'attività

quotidiana dei docenti per facilitare l'inclusione scolastica di tutte le diversità (Chiappetta Cajola, 2009; Lipari, 2007, 2010; Calvani, 2011).

Le CdP, introdotte da Wenger, sembrano rappresentare un utile modello per affrontare il problema della gestione della conoscenza, in quanto si basano su una nuova teoria dell'apprendimento definita come il risultato di una partecipazione attiva alle pratiche di una o più comunità sociali cui l'individuo appartiene (più o meno consapevolmente e a diversi livelli di coinvolgimento) e del processo di identificazione/adesione alle stesse comunità, (Wenger, 1998; Wenger, McDermott, Snyder, 2002).

Poiché nella realtà le CdP possono assumere molte forme, in quanto possono rappresentare comunità che svolgono la loro attività in presenza, on-line oppure in modalità blended, ovvero utilizzando sia gli incontri in presenza sia il web (Maragliano, 2004; Calvani, 2001, 2011), la ricerca, come descritto in maggior dettaglio nel prosieguo, ha considerato come unità di analisi insegnanti in servizio che per il loro aggiornamento professionale hanno prescelto una modalità formativa erogata in modalità blended.

Tale scelta risulta coerente con una delle ipotesi individuate per la ricerca: «rappresentare una sfida al cambiamento e provare ad utilizzare le tecnologie a disposizione per rendere la didattica più diversificata, più multidimensionale, più inclusiva» (Zambotti, 2013, p. 290).

Conclusioni: ipotesi e metodologia della ricerca

Nel quadro concettuale fin qui delineato, gli obiettivi della ricerca, declinati opportunamente nel questionario di ricerca, hanno riguardato prevalentemente due macro aree tematiche: la prima riferita ad indagare gli aspetti specifici delle motivazioni degli insegnanti nei confronti della partecipazione al corso di formazione, con particolare riferimento al ruolo da loro attribuito alle nuove tecnologie nella progettazione didattica; la seconda finalizzata ad analizzare il comportamento professionale degli stessi docenti durante l'attività quotidiana in relazione alla realizzazione del processo di inclusione degli allievi BES/DSA/Disabili ed all'utilizzo della classificazione ICF-CY nelle fasi di progettazione didattica.

Al fine, quindi, di valutare nel campione considerato l'eventuale presenza della relazione/impatto tra la partecipazione ad un corso di formazione con parziale utilizzo delle nuove tecnologie (blended) e ricadute su modalità progettuali inclusive, è stata prescelta una metodologia di ricerca quantitativa di tipo longitudinale o diacronico, che per le sue caratteristiche, consente di misurare eventuali variazioni nel tempo dei medesimi indicatori misurati sugli stessi casi oggetto di studio (Trincherò, 2002; Corbetta, 2003; Domenici, 2006a, 2006b; Lucisano e Salerno, 2012).

Tale approccio metodologico, in considerazione degli orientamenti della metodologia della ricerca Evidence Based Education, che ritiene accettabili solo indagini di tipo Randomized Controlled Trial (RCT), riguarda un'applicazione meno "rigida" delle procedure EBE, in quanto può «accogliere anche indagini quasi sperimentali o raccolte empiriche sistematiche oppure osservazioni ripetute in condizioni controllate» (Calvani, 2012, p. 26).

Sulla base degli obiettivi della ricerca, agli insegnanti in servizio iscritti al Master in "Didattica e Psicopedagogia per gli alunni Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)"

nel corso dell’A.A. 2011/2012 presso l’Università degli Studi di Roma Tre del Dipartimento di Scienze della Formazione in convenzione con il MIUR in modalità blended (presenza ed e-learning) è stato somministrato un questionario semistrutturato (Lazarsfeld, 1966; Zammuner, 2000; Trincherò, 2002; Corbetta, 2003; Cannavò e Frudà, 2012; Chiaro, 2012; Ciucci 2012; Lucisano e Salerni, 2012), in due precisi periodi temporali: all’inizio del percorso formativo e la seconda al termine del periodo di formazione. L’analisi di tipo longitudinale consente di valutare, oltre che una semplice descrizione del fenomeno, anche eventuali differenze riscontrate tra le due fasi potendo misurare la relativa significatività mediante opportuni test statistici (Trincherò, 2002; Corbetta 2003; Soliani, 2008; Lucisano, Salerni, 2012). Le aree tematiche individuate in coerenza con gli obiettivi preposti e che hanno costituito la base delle domande declinate nel questionario, hanno riguardato la conoscenza dei seguenti aspetti: la presenza in classe di alunni con BES, DSA o con disabilità; le dotazioni tecnologiche presenti a scuola e la loro possibilità di impiego nella attività didattica; la conoscenza da parte degli insegnanti della classificazione ICF-CY come strumento di progettazione ed il suo eventuale utilizzo nell’attività didattica; il grado di formazione degli insegnanti sulle tecnologie e le loro aspettative a seguito della frequenza del Master; il punto di vista degli insegnanti sul ruolo e sull’importanza attribuita alle tecnologie nella progettazione didattica. In particolare quest’ultimo aspetto è stato rilevato mediante l’impiego della scala Likert⁴ costituita, come noto, da una serie di affermazioni (item) sui quali l’intervistato è stato chiamato ad esprimere il suo grado di accordo/disaccordo scegliendo tra cinque modalità di risposta (del tutto d’accordo, abbastanza d’accordo, né d’accordo né in disaccordo, abbastanza in disaccordo, del tutto in disaccordo). I risultati delle affermazioni saranno elaborati mediante l’applicazione dell’analisi fattoriale che consentirà di individuare e definire i presunti “pilastri dell’accordo” (Corbetta, 2003). La conclusione della ricerca sarà rappresentata dall’analisi congiunta della fase descrittiva, di quella relativa alla significatività delle differenze fra la prima e seconda rilevazione, nonché dell’analisi fattoriale.

Bibliografia

- Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Besio S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Calvani A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino: Utet.
- Calvani A. (2011). *Principi dell’istruzione e strategie per insegnare. Per una didattica efficace*. Roma: Carocci.

⁴ La scala Likert fu ideata dallo psicometrico americano Rensis Likert nel 1932 con lo scopo di elaborare un nuovo strumento, più semplice rispetto ad altri, per la misurazione di opinioni e atteggiamenti. Gli item sono presentati agli intervistati sotto forma di batterie con cinque o sette modalità di risposta (nella versione originale utilizzata da Likert vengono così definite: strongly agree, agree, uncertain, disagree, strongly disagree). A ciascuna risposta vengono poi attribuiti dei punteggi in modo da individuare la posizione dell’individuo sul concetto indagato (Corbetta, 2003).

- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2013a). Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una “road map” per decisori ed educatori. *TD Tecnologie didattiche*, 21 (1), pp.52-57.
- Calvani A. (2013b). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2(13), pp. 91-101.
- Canevaro A. (a cura di) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia dal 1977 al 2007*. Bolzano: University Press.
- Canevaro A., Mandato M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*. Roma: Monolite.
- Cannavò L., Frudà L. (a cura di) (2012). *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L. (2006). *Il Portfolio dell'allievo disabile. Democrazia, Uguaglianza e Processo di Integrazione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2009). Lo sviluppo di comunità professionali on line: forme di partecipazione e interazione per la qualificazione dell'e-learning. In G. Domenici (a cura di), *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Bari: Pensa Multimedia, pp. 37-66.
- Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L., Margottini M. (2006). Le strategie educative degli insegnanti in relazione alle disabilità degli allievi: un'indagine conoscitiva nel contesto di un'esperienza di blended e-learning. In G. Domenici (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Atti del V Congresso Scientifico della Società Italiana di Ricerca Didattica, Bologna 15-17 Dicembre 2005. Roma: Monolite, pp. 279-298.
- Chiaro M. (2012). *Didattica, Ricerca e Statistica. Strumenti teorico-operativi per la formazione degli insegnanti*. Roma: Aracne.
- Ciucci F. (2012). *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*. Milano: Franco Angeli.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Voll. I-IV. Bologna: Il Mulino.
- Commissione Delle Comunità Europee (2006). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*. Allegato della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006. G.U. dell'Unione Europea il 30 dicembre 2006/L394. (http://ec.europa.eu/education/index_en.htm ver. 28.10.13).

- Commissione Delle Comunità Europee (2007). Comunicazione Della Commissione Al Parlamento Europeo e al Consiglio. Bruxelles, 3.8.2007 COM(2007) 392.
- Commissione Delle Comunità Europee (2013), Conclusioni del Consiglio su “Investire nell'istruzione e nella formazione. Una risposta a: Ripensare l'istruzione: Investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici e analisi annuale della crescita per il 2013”.
- Commissione Interministeriale sullo Sviluppo e l'Impiego delle Tecnologie dell'Informazione per le Categorie Deboli, formata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Ministero per l'Innovazione e le Tecnologie, Ministero della Salute. *Libro Bianco. Tecnologie per la Disabilità: una società senza esclusi*. 2003.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cullen J. (2007). *Status of e-inclusion measurement, analysis and approaches for improvement. Final Report EU*. Brussels, BE: European Commission.
- d'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2013). *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*. Milano: Rizzoli.
- Domenici G. (2006a). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici G. (2006b). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- Education For All Global Monitoring Report (2009). <http://www.unesco.org/> (ver. 28.10.13).
- Ferlino L. (2009). Risorse digitali per l'integrazione scolastica: speciali o Designed for All?. In P. Pardi, G. Simoneschi (a cura di), *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*. Rivista Trimestrale, 127/2009. Firenze: Le Monnier, pp. 99-107.
- Fogarolo E. (2007). *Il computer di sostegno. Ausili informatici a scuola*. Trento: Erickson.
- Guerreschi M. (2009). Autonomia, partecipazione, integrazione: il ruolo delle tecnologie. In P. Pardi, G. Simoneschi (a cura di), *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*. Rivista Trimestrale, 127/2009. Firenze: Le Monnier, pp. 65-82.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.
- Ianes D. (2007). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

- Ianes D. (2013a). *Bisogni Educativi Speciali su base ICF: un passo verso la scuola inclusiva*. Laboratorio Didattico Schole - Specializzato in DSA – Loano (Savona).
- Ianes D. (2013b). Didattica inclusiva e Bisogni Educativi Speciali. In Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson, pp. 14-27.
- Ianes D., Cramerotti S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.
- IMS Global Learning Consortium (2002). *IMS Guidelines for Developing Accessible Learning Applications*. <http://www.imsglobal.org/> (ver. 28.10.13).
- ISTAT (2013). *Anno scolastico 2011-2012. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*.
- Lazarsfeld P.F. (1966). *Concept Formation and Measurement in the Behavioral Sciences: Some Historical Observation*. In G.J. Di Renzo, *Concepts, Theory, and Explanation in the Behavioral Sciences*. New York: Random House, pp. 144-202.
- Legge n. 4/2004 (Legge Stanca). Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici.
- Legge n. 18/2009. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità' ed istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità'.
- Legge n. 35/2012. Disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo.
- Lipari D. (2007). *Introduzione all'edizione italiana*. In Wenger, E., McDermott, R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini e Associati, pp. 11-36.
- Lipari D. (2010). La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze. In M. Benedusi (a cura di), *Quaderni del CE.R.CO*. N.8. Rimini: Guaraldi, pp. 49-68.
- Lucisano P., Salerno A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maragliano R. (a cura di) (2004), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari.
- Medeghini R., Fornasa W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Ministero per l'Innovazione e le Tecnologie (2002). *Linee Guida del Governo per lo sviluppo della Società dell'Informazione nella Legislatura*, pp. 76-77.
- MIUR (2012). Decreto Direttoriale n.7 del 16/04/2012. *Corsi di specializzazione degli insegnanti per le attività di sostegno*.
- MIUR (2012). Seminario Nazionale 6.12.2012. *La via italiana all'inclusione scolastica: valori, problemi e prospettive*.
- MIUR (2013). *L'istruzione riparte*. Comunicato stampa del 7/11/2013.
- MIUR e Technology Innovation Council di Business International (TIC) (2005). *Libro Bianco sull'Innovazione nella Scuola e nell'Università*.

- MIUR e Unione Europea (2007). *Programma Operativo Nazionale 2007-2013. Obiettivo "Convergenza": Competenze per lo Sviluppo*. 2007 IT 05 1 PO 007 F.S.E.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. <http://www.who.int/classifications/icf/en/> (ver. 28.10.13).
- OMS (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*. <http://www.who.int/classifications/icf/en/> (ver. 28.10.13).
- Pavone M. (2002). *Educare nella diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*. Brescia: La Scuola.
- Pavone M. (2007). La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson, pp. 159-184.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Soliani L. (2008). *Statistica Applicata*. Uni.Nova.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli: Milano.
- Vivanet G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2(13), pp. 41-51.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. Trad. it. Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Wenger E., Lave J. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press. Trad. it. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.
- Wenger E, McDermott R., Snyder W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. HBS Press.
- Zambotti F. (2013). Tecnologie come risorsa inclusiva. In Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson, pp. 289-230.
- Zammuner V.L. (2000). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.