

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un percorso di autoformazione per gli insegnanti di oggi e di domani

Cristina Gaggioli^a

^a *Università degli Studi di Perugia*, cristina.gaggioli@gmail.com

Abstract

Il lavoro affronta la tematica dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento focalizzandosi sulla formazione degli insegnanti all'uso di strumenti compensativi informatici. Viene presentato il corso di autoformazione "DSA e strumenti tecnologici" progettato con l'Università degli Studi di Firenze e sperimentato su un gruppo di 139 insegnanti partecipanti ai Percorsi di Abilitazione Speciale (PAS) afferenti all'Università degli Studi di Perugia. Il corso approfondisce la tematica dei DSA in ambito didattico, favorendo la conoscenza/utilizzo di alcuni applicativi Open Source e Free, attraverso l'impiego di risorse educative aperte che si strutturano in un percorso formativo personalizzabile per contenuti e tempi di svolgimento.

Parole chiave: DSA; strumenti compensativi; formazione insegnanti.

Abstract

This work deals with the subject of Learning Disabilities and focuses on teachers training for the use of the compensatory technologies. This work present a self-learning course called *Learning disabilities and technologies* which has been planned with the University of Florence and experimented on a group of 139 teachers who attended the University of Perugia. This course studies Learning Disabilities in detail within the didactic circle; fostering the knowledge and the use of some Free and Open Source application software through the use of some open educational resources, structured in an instructive course that can be personalized in the content and in the time.

Keywords: Learning disability; compensatory technologies; teacher training.

1. Introduzione

Le pratiche didattiche, che gli insegnanti di scuola secondaria mettono in atto con studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, rappresentano l'oggetto centrale di questa ricerca, che mira a studiare come un percorso formativo può favorire l'introduzione di nuove pratiche inclusive. Partendo dal presupposto che le pratiche didattiche più adeguate a soggetti con DSA sono quelle indicate dalla legge n. 170/2010, in questo lavoro sono stati presi in considerazione due aspetti: gli strumenti compensativi tecnologici e le strategie didattiche inclusive.

I principali manuali diagnostici internazionali, l'ICD-10 (OMS, 1992/1993) e il DMS-IV (APA, 2001/2007), classificano sotto il codice "F.81" tutti i Disturbi Specifici dell'Apprendimento. In Italia la legge n. 170/2010, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", non solo definisce con chiarezza la gamma dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, ma richiama anche all'utilizzo di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, senza peraltro fornire un elenco di strumenti da adottare, come già avveniva con la "Nota della Direzione Generale per lo studente" del 5 ottobre 2004 (MIUR, 2004). Con questa nota, infatti, il Ministero aveva già evidenziato la necessità che nei confronti di alunni certificati da diagnosi specialistica di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, vengano utilizzati strumenti compensativi quali tabelle (dei mesi, dell'alfabeto, dei caratteri, delle misure, delle formule geometriche), tavola pitagorica, calcolatrice, registratore, computer con programmi di video-scrittura dotati di correttore ortografico e sintesi vocale, con l'obiettivo di sostituire o facilitare la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

Come si evince dalle più recenti disposizioni legislative, viene dunque lasciata ai docenti la libertà di valutare, tra l'ampia gamma di strumenti didattici e tecnologici che si hanno a disposizione, quali sono quelli che meglio di altri possono rispondere in maniera adeguata alle esigenze del singolo studente, proprio in un'ottica di personalizzazione e individualizzazione degli interventi didattici proposti.

Tuttavia è importante ricordare che l'introduzione di strumenti compensativi avvenga alla fine del secondo ciclo della scuola primaria, cioè quando la diagnosi è stata stabilizzata e si hanno i primi risultati dell'abilitazione riabilitativa specifica (Fogarolo & Tressoldi, 2011). La letteratura internazionale indica infatti l'utilità della rieducazione logopedica fino all'età di otto anni, periodo in cui non si intende terminata la fase di recupero delle abilità compromesse dal disturbo, ma si ritiene che sia più utile proseguire la rieducazione affidandosi ad altre figure come educatori o insegnanti specializzati, con il fine di introdurre l'impiego di strumenti compensativi (Stella, 2010).

Le "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento" (MIUR, 2011), allegate al D.M. 5669/2011, invitano gli insegnanti a riappropriarsi di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente. L'auspicio è che i docenti possano trasformarsi, per dirla con il pedagogista francese Philippe Meirieu (2012), da doganieri a traghettatori dell'impensabile, impegnati cioè non soltanto a sbrigare pratiche burocratiche e chiedere documenti alle persone, ma capaci di riappropriarsi di una competenza pedagogica che sa nominare senza reificare, identificare

senza rinchiudere, recedere senza anticipare, regolare senza regolarizzare (p. 254), in grado di andare oltre alle competenze disciplinari che essi devono possedere (cfr. art. 27 CCNL) e che devono poter essere aggiornate e approfondite (MIUR, 2011). In questo senso è il lavoro di formazione che deve essere compiuto con i docenti ad imporre la necessità di una vera e propria trasformazione qualitativa dei corsi per la formazione iniziale degli insegnanti (Luzzatto, 2000).

A livello internazionale si sottolinea l'importanza dell'insegnamento della consapevolezza fonologica (Townend, 2000) e dell'utilizzo di alcune strategie di insegnamento specialistico per i bambini con dislessia (Singleton, 2009). Tuttavia anche nei Paesi in cui l'incidenza del disturbo risulta essere più alta, rispetto al nostro Paese, si lamenta ancora l'inadeguatezza degli insegnanti nel saper affrontare le difficoltà specifiche di apprendimento¹. Anche in Italia un limite riconosciuto alla scuola è quello di non riuscire ancora a concettualizzare la natura dei DSA e, di conseguenza, non essere in grado di includere nelle scelte organizzative e didattiche i bisogni di questi alunni (Stella, 2010). Da un'estesa indagine (Ghidoni, Valenti, Ventriglia, Gozio, & Craighero, 2012), realizzata in sei regioni d'Italia e che ha visto coinvolti più di 3000 insegnanti, emerge la relativamente scarsa utilizzazione degli strumenti compensativi e la maggiore facilità con cui si applicano le misure dispensative, che sembrano non richiedere la messa in gioco di particolari capacità da parte degli insegnanti. È l'articolo 4 della legge n. 170/2010 a prevedere appunto una specifica formazione del personale docente e dirigenziale nelle scuole di ogni ordine e grado riguardo alle problematiche relative ai DSA. Tale legge, come ribadisce Versari (2011), si pone l'obiettivo di garantire lo sviluppo di azioni formative a favore della validazione e diffusione di pratiche didattiche più adeguate, sperimentate sul territorio nazionale suggerendo ampie collaborazioni con il mondo accademico e della ricerca. Ciò è tanto più valido se tale opportunità viene considerata anche nei corsi di formazione rivolti ad insegnanti precari o futuri insegnanti.

La presente ricerca prende le mosse dalla considerazione che “un piano di formazione degli insegnanti costituisce un processo che deve essere in se stesso formativo. Non si tratta solo di teorizzare la formazione o di trasmettere informazioni relative all'insegnamento, e neppure di allenarsi in pratiche proprie della docenza” (Zabalza Beraza, 2000, p. 167). Il processo di formazione non solo deve costituire un'analogia del modello educativo con il quale si pretende di preparare i futuri insegnanti, ma deve anche sostenere le nuove conoscenze con strategie cognitive analitiche e riflessive che portino gli insegnanti a pensare le cose, senza assimilarle come unità informative isolate (ibidem).

Obiettivo dell'indagine è quello di rilevare il grado di conoscenza relativa a strumenti compensativi tecnologici e strategie didattiche per DSA di un gruppo di insegnanti della scuola secondaria e di individuare nel corso “DSA e strumenti tecnologici” (obbligatoriamente frequentato in modalità online all'interno del corso di Pedagogia Speciale) di seguito presentato, quali sono le modalità di formazione sulla tematica che risultano essere allo stesso tempo efficaci e apprezzate dai corsisti.

¹ Nel 2013 la British Dyslexia Association (BDA) ha chiesto al governo, con una petizione, di finanziare la formazione iniziale dei docenti (<http://www.bdadyslexia.org.uk/news/item/name/bda-and-dyslexia-scotland-petition-for-improved-dyslexia-awareness-during-initial-teacher-training>).

Movendo dall'ipotesi iniziale che il corso "DSA e strumenti tecnologici" sia in grado di coadiuvare la crescita personale e professionale degli insegnanti², la ricerca mira a perseguire i seguenti obiettivi:

- rilevare la conoscenza che gli insegnanti, partecipanti al corso, hanno rispetto agli strumenti compensativi e le strategie didattiche inclusive per alunni e studenti con DSA;
- individuare, nel corso proposto, quali sono state le modalità di formazione più apprezzate dai docenti;
- testare se, al termine del corso, gli insegnanti abbiano realmente raggiunto gli obiettivi prefissati.

2. Impianto della ricerca

In questo ambito è stata sperimentata la validità formativa di un MOOC (Calvani & Menichetti, 2014) realizzato all'interno del master "Le nuove competenze digitali: open education, social e mobile learning" svolto presso l'Università degli Studi di Firenze (a.a. 2012/2013) e sperimentato con gli insegnanti partecipanti ai Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) afferenti all'Università degli Studi di Perugia (a.a. 2013/2014). I Percorsi Abilitanti Speciali sono corsi formativi non ordinari, finalizzati al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado (D.M. n. 249/2010, art.15, comma 1-bis) destinati, oltre che al consolidamento della conoscenza delle discipline oggetto di insegnamento della classe di concorso e al perfezionamento delle relative competenze didattiche, anche all'acquisizione delle competenze digitali, previste dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo (2006/962/CE) e all'acquisizione delle competenze didattiche atte a favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, secondo quanto disposto dalla legge n. 104/1992. Indipendentemente dall'ambito disciplinare di insegnamento, dal tipo e dal grado di scuola in cui presta servizio, ogni docente deve disporre di tutte le competenze necessarie per poter essere definito "inclusivo" (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), ossia promotore di una progettualità didattica orientata all'inclusione, che sappia mettere al centro i punti di forza di ciascun alunno.

Quando si parla di strumenti compensativi tecnologici, questa dimensione progettuale, in cui si intrecciano competenze digitali e didattiche dei docenti, assume un'importanza ancora più rilevante. A differenza di schemi, tabelle e calcolatrice, gli strumenti ad "alta tecnologia" (come programmi di videoscrittura, sintesi vocali o software per la costruzione di mappe) sono quelli che, da un lato chiedono ai docenti di essere in possesso di una discreta competenza informatica, e dall'altro di avere buona competenza didattica, in grado di valorizzare tutte le risorse disponibili nell'ambito di un progetto educativo serio e flessibile. Se si prescinde da questa premessa, il rischio che si corre è che i vantaggi della compensazione che alcuni strumenti tecnologici sono in grado di

² Come ricorda Miguel A. Zabalza Beraza (2000) "qualsiasi programma di formazione pretende che, una volta terminato, gli alunni e le alunne che hanno assistito e hanno tratto profitto da questo, conoscano cose che prima non conoscevano; sappiano fare, cioè, cose che prima non sapevano fare e, se è il caso, abbiano cambiato alcune idee e atteggiamenti rispetto all'insegnamento e al ruolo degli insegnanti" (p. 183).

apportare, possono essere totalmente annullati da quelle che Fogarolo e Scapin (2010) chiamano “controindicazioni” (p. 25) legate alla non corretta gestione delle tecnologie stesse.

Partendo, dunque, da queste considerazioni è stato ideato e realizzato un percorso formativo focalizzato sull’impiego di strumenti compensativi tecnologici, con l’intento di far riscoprire ai docenti il valore pedagogico delle tecnologie, che sta proprio nella loro capacità di apportare cambiamenti significativi nelle strutture scolastiche e degli apprendimenti. Grazie alla disponibilità di tool operativi e ambienti di apprendimento, le tecnologie possono favorire la facilitazione e personalizzazione dei percorsi formativi, in un’ottica riqualificativa che chiama i docenti ad interrogarsi e riconoscere le possibilità della didattica (Ardizzone & Rivoltella, 2008). L’educazione nel XXI secolo non chiede semplicemente la padronanza di conoscenze-contenuto o l’utilizzazione di nuove tecnologie, ma la padronanza del processo di apprendimento, chiamando in causa proprio la formazione dei docenti che dovranno dimostrarsi capaci di creare curricula in grado di soddisfare le esigenze di tutti gli alunni³. D’altronde, come ci ricorda Calvani (2012), il tema dell’inclusione discende proprio dal “diritto fondamentale per cui ogni soggetto deve avere l’opportunità di apprendere fino al massimo delle sue possibilità” (p. 79).

Come già detto, tema ed oggetto centrale di questa indagine sono le pratiche didattiche che gli insegnanti di scuola secondaria mettono in atto con studenti con DSA e come il percorso formativo “DSA e strumenti tecnologici” può favorire l’introduzione di nuove pratiche. Per la rilevazione di questi aspetti, legati sia alla conoscenza delle pratiche didattiche che al gradimento della struttura e della metodologia del corso, sono stati utilizzati due strumenti: il portfolio e il questionario di gradimento.

Il portfolio, che raccoglie le prove, l’autovalutazione e le riflessioni dei corsisti, ha una struttura che ricalca i tre moduli previsti dal corso. Il tipo di valutazione delle attività cambia a seconda della tipologia di prove. Nelle prove strutturate, il punteggio viene calcolato e registrato in automatico dalla piattaforma e al corsista viene semplicemente chiesto di riportare nel portfolio il punteggio ottenuto. Per quanto riguarda invece le parti aperte, queste prevedono l’utilizzo di griglie di autovalutazione pensate come una sorta di diario di valutazione che invita il soggetto a riflettere sulla modalità di svolgimento della prova e sul grado di impegno dimostrato. Il corso termina con la realizzazione di un’attività didattica con la LIM, che diventa così un mero oggetto di valutazione da parte del docente. Il portfolio si è quindi rilevato di grande utilità in fase di raccolta e analisi dei dati, sia come attestazione dell’acquisizione di alcune conoscenze e abilità da parte dei corsisti, che come “deposito” di idee e riflessioni su strategie didattiche e strumenti tecnologici ritenuti idonei per alunni con DSA.

Il questionario di gradimento è composto complessivamente da 24 item. I primi tre, a carattere introduttivo, hanno lo scopo di rilevare alcune informazioni generali sui partecipanti come l’età, il grado di scuola e l’ambito disciplinare di appartenenza. Seguono tre domande dicotomiche del tipo “si/no” sulle esperienze pregresse e sull’uso di Facebook. Sei item a scelta multipla indagano l’utilizzo e la conoscenza degli strumenti compensativi, il tempo impiegato per lo svolgimento del corso, l’uso dei materiali di

³ L’Universal Design for Learning (UDL) è un insieme di principi per curriculum di sviluppo che danno a tutti gli individui pari opportunità di imparare (<http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>).

supporto alla formazione e le modalità di utilizzo di Facebook. I rimanenti 12 item propongono una breve descrizione a cui il corsista deve esprimere una sua posizione su una scala graduata di cinque livelli che va dal pieno accordo al pieno disaccordo. In questa parte finale del questionario le domande sono relative al grado di gradimento del corso, con un focus sull'analisi dei materiali, dei contenuti e delle modalità di svolgimento del corso. Il questionario è stato somministrato in forma anonima a tutti i partecipanti attraverso una modalità di compilazione online, con il duplice scopo di raccogliere dati utili all'indagine e portare gli insegnanti a riflettere metacognitivamente su conoscenze e competenze acquisite durante lo svolgimento del percorso formativo.

L'integrazione di questi strumenti permette di avere una panoramica più ampia sulla valutazione di due aspetti:

- gradimento del corso, registrando opinioni, atteggiamenti e coinvolgimento più o meno attivo;
- apprendimento dei concetti fondamentali di una didattica inclusiva per i DSA valutabile attraverso l'effettivo raggiungimento degli obiettivi, che deve produrre nel soggetto protagonista del percorso una crescita riconoscibile in termini di conoscenze, abilità e competenze. Non soltanto quindi sapere cosa sono i Disturbi Specifici dell'Apprendimento e gli strumenti compensativi, ma saper applicare queste conoscenze per saper strutturare un compito prova o un'attività didattica. I corsisti hanno documentato nel portfolio, non solo i passaggi che li hanno portati verso l'acquisizione di certe abilità, ma anche il prodotto del loro lavoro. Il raggiungimento degli obiettivi del primo modulo è rilevato dal risultato positivo dei test somministrati. Nel secondo modulo l'abilità di saper utilizzare un applicativo didattico viene attestata dagli screenshot allegati al portfolio, relativi al programma utilizzato. Infine, il terzo modulo prevede l'acquisizione di una specifica competenza, che nasce dall'incontro tra le conoscenze acquisite nel primo modulo e le abilità acquisite nel secondo. Qui il "saper fare" è documentato nel portfolio con immagini e commenti della lezione realizzata, e presentato in sede di esame finale direttamente sulla LIM.

3. Finalità e obiettivi del corso di formazione online

Nel nostro Paese oggi più che mai si avverte la necessità di aprire nuovi scenari formativi per la costruzione condivisa della professionalità degli insegnanti (Falcinelli & Laici, 2009), anche attraverso lo studio delle politiche e pratiche formative emergenti (Baldacci, Frabboni & Margiotta, 2012; Grion, 2008). Anni di lavoro nel campo della formazione degli insegnanti nell'ambito dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento hanno messo in evidenza le insofferenze che spesso attanagliano i docenti in formazione. Nei corsi online viene spesso recriminata la mancanza di tempo, specialmente nei periodi dell'anno che coincidono con gli scrutini, la consegna delle pagelle, le uscite didattiche e che per questo prevedono una presenza maggiore dei docenti a scuola. Anche riguardo ai corsi tenuti in presenza va comunque sottolineato che spesso si tratta di interventi di poche ore tenuti da esperti che, in questo arco di tempo, non riescono ad esaurire in maniera soddisfacente l'argomento trattato.

La sperimentazione in oggetto quindi intende esaminare come una modalità *open* sia in grado di fornire una formazione di alto livello, senza imporre rigidamente tempi definiti di svolgimento. Il corso "DSA e strumenti tecnologici" si delinea infatti come percorso

fruibile autonomamente, che intende offrire nel contesto multimediale appositamente costruito, scenari di esperienza e di problematizzazione dell'apprendimento (Laneve, 2009). La modalità libera di fruizione permette ai partecipanti di gestire in completa autonomia il loro percorso formativo, sciogliendoli dai vincoli di tempo che spesso impediscono ai docenti di formarsi su tematiche così centrali per il mondo della scuola.

Il corso è stato pensato per insegnanti di scuola primaria e secondaria che intendono approfondire la tematica dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento applicata alla didattica in e con la classe (anche se il presente lavoro si focalizza prevalentemente sui docenti di scuola secondaria). La finalità dell'intervento è fornire indicazioni per un'applicazione concreta della legge n. 170/2010 nelle attività didattiche ed offrire un contributo nella diffusione di una cultura dell'Open Source nella scuola italiana, come per altro viene auspicato con l'articolo n. 68 del Codice Amministrazione Digitale (D.L. n. 82/2005) che prevede l'utilizzo di software Open Source nella pubblica amministrazione. Il percorso di apprendimento vuole condurre il corsista a tradurre le esperienze maturate durante questa fase di studio e riflessione in conoscenze concettuali, fattuali, procedurali, comportamentali nonché vere e proprie competenze, traducibili in un mero "saper fare", che si palesa nel saper:

- definire cosa e quali sono i Disturbi Specifici dell'Apprendimento;
- mettere in relazione le caratteristiche peculiari del processo di apprendimento con le strategie didattiche più idonee;
- costruire materiale didattico con l'utilizzo di almeno uno dei programmi presentati;
- progettare una lezione alla LIM utilizzando uno dei programmi conosciuti⁴.

4. Contenuti e strategie didattiche del corso

Il corso "DSA e strumenti tecnologici" non vuol essere semplicemente una guida all'utilizzo di alcuni strumenti informatici, privilegiando l'aspetto prettamente tecnico-addestrativo legato al software da reperire, scaricare, installare e utilizzare. Il corso mira ad accompagnare il corsista verso una riflessione sull'importanza dell'introduzione di alcuni strumenti compensativi informatici (Fogarolo & Scapin, 2010; Smythe, 2010), privilegiando l'aspetto didattico in modo da trasformare conoscenze e abilità in sapere raffinato che emerge come il risultato complesso dell'interazione tra conoscenze dichiarative, procedurali, condizionali ed è in grado di condurre a un diverso atteggiamento o modo di interpretazione del rapporto tra conoscenze teoriche e pratiche di azione (Galliani, 2005). Il corso si articola in tre moduli:

- il primo modulo (<http://www.epubeditor.it/ebook/?static=2984>) introduce alla tematica dei DSA con la visione del video "Come può essere così difficile"⁵ e la

⁴ Gli strumenti compensativi tecnologici Open Source presentati nel corso sono "FreeMind" <http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download> e "Cmap Tools" <http://cmap.ihmc.us>. Il software "LeggiXme" è un applicativo free <https://sites.google.com/site/leggixme/>. Tutti i software citati sono liberamente e gratuitamente scaricabili da internet.

⁵ Il video "Come può essere così difficile" è realizzato da PBS Broadcast e distribuito in Italia da C.T.A. Roma. La traduzione e il doppiaggio dall'originale "How difficult can this be" è promossa

lettura della legge n. 170/2010 e le “Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” (MIUR, 2011);

- il secondo modulo (<http://www.epubeditor.it/ebook/?static=2983>) presenta alcuni strumenti compensativi tecnologici, snodandosi in tre percorsi: il percorso denominato A presenta alcuni strumenti per la lettura come la sintesi vocale, l’audiolibro e il libro digitale; il percorso B è relativo agli strumenti per la scrittura presentando il software “Freemind” per la pianificazione del testo e programmi di videoscrittura per la parte relativa alla stesura; nel percorso C viene introdotto l’uso delle mappe concettuali legato al software “Cmap Tools”;
- nel terzo modulo (<http://www.epubeditor.it/ebook/?static=2982>) si parla della LIM come strumento per l’integrazione (D’Alonzo et al., 2013).

Tutti i contenuti presenti nel corso sono “aperti” per dare la possibilità a chi dovesse usufruire di tecnologie assistive di poterlo fare. Il font usato è ad alta leggibilità e gli argomenti vengono introdotti con domande guida per facilitarne la comprensione. Il secondo modulo è dotato di video-tutorial corredati di immagini sottotitolate e file audio per garantire una maggiore accessibilità del prodotto. All’inizio di ogni unità viene presentata una mappa di navigazione che consente al corsista di comprendere in quale punto del percorso si trova. Il secondo modulo prevede una personalizzazione dei contenuti attraverso la scelta che il corsista è chiamato a fare, indicando lo strumento che intende analizzare e quindi il percorso che vuole seguire.

Per facilitare il raggiungimento di questi traguardi, il corso è stato strutturato in maniera tale da accompagnare progressivamente il corsista verso il raggiungimento degli obiettivi specifici, attraverso la combinazione di diverse strategie didattico-metodologiche che partono dalle definizioni e dimostrazioni guidate fino alla pratica guidata e alla riapplicazione di quanto appreso. Il percorso si sostanzia proprio nell’alternanza di parti guidate (come ricerca di significati in internet e modellamento cognitivo) e parti aperte (studio del caso, realizzazione di un piccolo prodotto), guidando il corsista in maniera graduale dalle attività semplici e più generali del primo modulo, fino ai compiti più complessi e situati che vengono presentati nell’ultimo modulo. In questo percorso le attività diventano sempre più aperte, lasciando maggiore spazio alla riflessione delle tematiche trattate, al fine di tradurle in ipotesi di lavoro concrete e operative. Dal modellamento cognitivo, attraverso un approccio di tipo tutoriale, si arriva all’espressione autonoma, come momento di sintesi finale che apre le porte alla riflessione, alla creatività e al brainstorming. Ciò permette quindi non solo di esplorare le risorse che più rispondono all’interesse personale, le conoscenze e l’expertise di chi segue il corso, ma tende a dare al corso stesso un carattere più ipertestuale, che consente al corsista di aprire nuove strade e approfondire ulteriormente le tematiche presentate, in maniera del tutto personalizzabile.

5. Aspetti tecnici

Il corso DSA è stato realizzato in formato SCORM con il programma EpubEditor (<http://www.epubeditor.it/>) successivamente importato sulla piattaforma Moodle

dall’Associazione Italiana Dislessia. Il video è visionabile su <https://www.youtube.com/watch?v=9Wb7vS3k2Lc> (ver. 21.12.2014).

dell'Ateneo perugino (<http://estudium.unipg.it/>) in grado di tenere traccia delle modalità di fruizione, dato che questa attività consentiva ai corsisti PAS di acquisire CFU per l'insegnamento di Pedagogia Speciale. L'oggetto è stato distribuito con licenza Creative Commons⁶, utilizzando risorse presenti nel web e prodotti originali creati non a scopi commerciali, ma in un'ottica di adattabilità a diversi contesti di formazione, con il solo obiettivo di diffondere contenuti specifici a fini educativi, per i quali fosse implicito il richiamo alla qualità (Ranieri, 2012). All'interno della pagina Moodle introduttiva al corso è stato anche inserito un link di collegamento a un gruppo chiuso sul social network Facebook appositamente dedicato ai corsisti iscritti a questo percorso formativo (<https://www.facebook.com/groups/dsaetecnologia/>). Facebook ha permesso di affiancare ai puri contenuti del corso presentati in piattaforma uno strumento in grado di attivare i meccanismi di condivisione emotiva e aiuto reciproco. Interessi comuni, condivisione degli obiettivi e di alcune pratiche hanno fatto di questo strumento un motore importante per la buona riuscita dello stesso, perché coinvolgendo anche l'aspetto emotivo nel processo di apprendimento si è riusciti ad andare oltre l'acquisizione di competenze pratiche e conoscenze teoriche.

6. Erogazione del corso

Il corso è stato prima testato da un piccolo gruppo di sei studenti lavoratori, ossia insegnanti precari iscritti all'Università per conseguire un titolo di studio abilitante all'insegnamento, che frequentavano il Laboratorio di Educazione ai Media. In una fase successiva il corso è stato erogato a 139 insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, frequentanti i PAS. In questa fase, grazie ai dati raccolti con i questionari di gradimenti e portfolio, sono stati analizzati sia il grado di conoscenza che gli insegnanti avevano rispetto agli strumenti compensativi, sia gli elementi caratterizzanti del percorso formativo maggiormente apprezzati dai docenti.

In relazione a quest'ultimo punto, sono stati giudicati positivamente i materiali di supporto ai quali è stato attribuito un valore tra il 4 e il 5 (su una scala di valori che va da 1 per niente d'accordo a 5 molto d'accordo) dall'84% dei partecipanti. I materiali di supporto maggiormente apprezzati sono stati il video "Come può essere così difficile" (68%), link ai siti internet e materiali di studio (25%). Il 60% ha trovato molto utili (assegnando un punteggio di 4 e 5) anche i video tutorial del secondo modulo che introducono all'utilizzo dei vari software proponendo un utilizzo didattico. Il 59% ha apprezzato la possibilità di scegliere il percorso da seguire attribuendogli un punteggio di 5. Lo spazio di condivisione di Facebook è stato utilizzato dal 33% dei partecipanti. I corsisti che hanno usufruito di questo spazio ne hanno apprezzato la possibilità di contatto con il docente (40%), possibilità continua di richiedere chiarimenti (25%), confronto con i colleghi sulle tematiche affrontate nel corso (14%) e di avere un supporto costante (11%).

⁶ L'organizzazione statunitense Creative Commons ha pubblicato diversi tipi di licenze note come licenze Creative Commons (CC) che permettono ad un autore di scegliere e comunicare ai destinatari della sua opera quali diritti riservarsi e a quali diritti rinunciare. <http://www.creativecommons.it/>.

Per quanto riguarda l'aspetto più specifico legato alla conoscenza di strumenti compensativi per DSA, alla domanda "Prima di frequentare questo corso conosceva qualche strumento compensativo?", il 36% dei partecipanti dichiara di avere conoscenze su alcuni strumenti compensativi per studenti con DSA, ma di non sapere come utilizzarli; il 22% dichiara di sapere come utilizzarli, ma non in un contesto di classe; il 34% si divide tra coloro che dichiarano di sapere come utilizzarli per attività inclusive rivolte alla classe e per uso personale. Solo l'8% ha sentito parlare di strumenti compensativi senza sapere quali essi siano e a cosa servano.

L'analisi dei dati emersi dai questionari è stata poi integrata con un'analisi testuale di tipo lessicometrico del portfolio, che in questa fase della ricerca sono stati considerati come corpus dell'indagine. L'analisi del contenuto quantitativa frequenziale si è basata sulla misura, con l'ausilio del programma "NVivo 10", della ricorrenza di alcune parole (unità di analisi) che sono state stabilite sulla base degli obiettivi della ricerca. Sono quindi stati individuati come unità minime di analisi tutti i nomi di strumenti tecnologici, citati nel portfolio in risposta alla domanda presa in esame.

In questo caso alla domanda "Quali strumenti compensativi tecnologici conosce?", fra gli strumenti compensativi più conosciuti emergono in ordine decrescente la sintesi vocale e i software per la costruzione di mappe concettuali e mappe mentali. Trovano spazio anche calcolatrice, LIM, libri digitali, audiolibri, correttore ortografico, registratore, traduttore, internet, e-book e dizionari online. Vengono citati anche dispositivi hardware, qui elencati in ordine decrescente di frequenza, come CD-Rom, tablet, microfono, cuffie, smartphone, audiocassette, webcam e DVD (Figura1).



Figura 1. Word Cloud degli strumenti citati nei portfolio.

Ulteriori dati che emergono dall'analisi dei portfolio sono quelli relativi alle pratiche didattiche che gli insegnanti ritengono più adatte a studenti con DSA. Dopo la visione del video iniziale "Come può essere così difficile", che mette in evidenza l'ansia e la frustrazione che l'adozione di pratiche didattiche non adeguate può produrre in studenti con DSA, nel portfolio viene chiesto ai corsisti di indicare con una risposta aperta "Cosa

può fare l'insegnante?". Secondo i partecipanti, l'insegnante ha l'obbligo (le parole l'"insegnante" e "deve" sono quelle con la percentuale di frequenza più alta) di favorire l'apprendimento di tutti gli alunni, utilizzando una didattica di classe che tenga conto dei bisogni di ciascuno, tanto da parlare di "didattiche" in un'ottica di personalizzazione che deve essere propria del docente definito "inclusivo". È a lui che compete infatti il saper progettare e mettere in campo strategie adeguate che prevedano anche l'utilizzo di strumenti compensativi, il saper creare un clima sereno in grado di ridurre l'ansia e tenere alta la motivazione e il saper mediare con la famiglia, con gli specialisti e con i colleghi. Fra le parole maggiormente utilizzate dai partecipanti emerge "strategie", con una percentuale che si attesta intorno all'1%, calcolata sulle migliaia di parole contenute nei portfolio. Proprio quello delle strategie didattiche è stato il secondo aspetto che l'indagine ha voluto ulteriormente approfondire, accanto all'individuazione di strumenti tecnologici compensativi di cui si è già parlato in precedenza. La grande area tematica delle strategie è stata esplorata attraverso l'individuazione di ulteriori singoli nodi al fine di avere una codifica più dettagliata. Il risultato è un elenco di strategie (Figura 2) che il programma "NVivo 10" ha classificato in base alla frequenza con cui alcune sequenze di parole sono state utilizzate dai corsisti nei 139 portfolio analizzati.

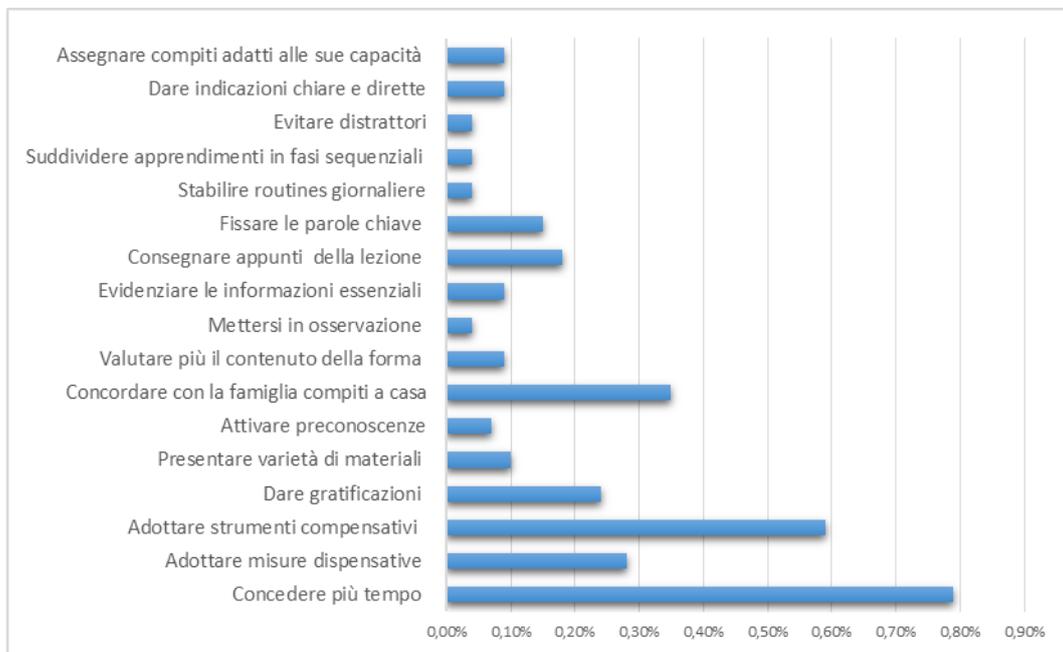


Figura 2. Word Frequency delle strategie didattiche individuate nei portfolio.

Dal confronto tra le strategie didattiche inclusive riportate nel grafico e i principi guida indicati dall'Universal Design for Learning si può notare che le strategie indicate dagli insegnanti come adatte per studenti con DSA in realtà possono essere chiaramente riassunte nei tre principi guida delineati dall'UDL. I tre principi, che trovano fondamento nella ricerca neuroscientifica, si pongono l'obiettivo di abbattere le barriere a garanzia di un apprendimento per tutti e vengono così enunciati:

- favorire la motivazione dei soggetti riducendo la distrazione e incentivando l'autonomia;
- fornire più mezzi di rappresentazione dei contenuti utilizzando canali visivi e uditivi;

- fornire molteplici mezzi per dare a tutti la possibilità di esprimersi al meglio.

D'altronde, mettersi in osservazione, non fare domande retoriche, dare gratificazioni, attivare preconoscenze, dare indicazioni chiare, presentare una varietà di materiali, non sono forse strategie didattiche che potrebbero essere adatte a tutti gli studenti?

7. Conclusioni

Dall'analisi dei dati raccolti, la ricerca mette in luce come la modalità di lavoro flessibile prevista dal corso di autoapprendimento online, non solo venga apprezzata dagli insegnanti, ma sia anche in grado di guidarli verso gli obiettivi prefissati attraverso un'accorta riflessione sulle pratiche didattiche ritenute più inclusive. Dal punto di vista del gradimento di questa modalità di formazione, due sono gli aspetti maggiormente apprezzati dai corsisti: l'acquisizione di specifiche conoscenze e abilità da un lato e la riflessione sulle modalità di insegnamento dall'altro. A confermare che i corsisti hanno acquisito una certa abilità nell'utilizzo di software specifici al termine del corso, è stato l'esame finale in presenza, durante il quale tutti i corsisti hanno presentato alla LIM una propria attività didattica, già documentata nel portfolio. L'esame finale è stato superato da tutti i 139 corsisti. Così, anche quel 58% dei partecipanti che all'inizio del corso dichiarava di conoscere alcuni strumenti compensativi, ma di non saperli utilizzare o non saperlo fare in attività in classe, ha dimostrato alla commissione in sede di esame di aver acquisito le necessarie abilità tecniche per implementare un'attività didattica rivolta alla classe capace di includere risorse tecnologiche compensative utili agli alunni con DSA.

L'altro aspetto che ha incontrato il favore di molti insegnanti è stata l'attenzione che il video "Come può essere così difficile" ha dato agli aspetti emotivi degli alunni con DSA. Nel suo diario di bordo, riferendosi al video in questione, un corsista scrive: "Il filmato è terrificante, scatena sensi di colpa [...]. Penso a quando, in più di un'occasione ho detto 'rileggi bene'. Cosa vuol dire in effetti 'rileggi bene'? Ho contato almeno cinque occasioni in cui posso aver ferito un bambino per qualcosa che non riusciva a fare". La spinta motivazionale, l'attivazione dell'attenzione e delle preconoscenze, che in alcuni casi si sono addirittura intrecciate con esperienze pregresse, hanno giocato un ruolo fondamentale nella fase di avvio del corso, per la capacità di spingere gli insegnanti verso una riflessione profonda, stimolata anche da domande-guida, che hanno poi permesso di disegnare il ritratto di un docente facilitatore che deve e vuole creare ambienti di apprendimento dove lo studente viene messo nella condizione di poter apprendere serenamente, secondo tempi e modalità proprie. Dall'analisi dei portfolio è emersa infatti con una certa frequenza l'attenzione alla gratificazione e al contenimento dell'ansia del ragazzo da parte dell'insegnante, citato più volte tra le strategie didattiche da mettere in campo, accanto a quelle più note, già citate dalla legge n. 170/2010 e dalle "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" (MIUR, 2011), come la concessione di tempi più lunghi e l'introduzione di strumenti compensativi e misure dispensative.

Parlare di DSA e di didattica per tutti a volte sembra quasi un'utopia, ma in molti casi, come emerge dalla ricerca, gli strumenti ci sono, in altri casi vanno affinati, tuttavia ciò che gli insegnanti apprezzano è che ci sia qualcuno con cui potersi confrontare e poter riflettere sulle pratiche da adottare. Come afferma un noto aforisma attribuito al pensiero dello scrittore francese Marcel Proust, un vero viaggio di scoperta non è cercare nuove terre, ma avere occhi nuovi.

Bibliografia

- APA. American Psychiatric Association (2007). *DSM-IV-TR. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. Text revision* (4th edition). (V. Andreoli, G.B. Cassano, & R. Rossi, a cura di). Milano: Elsevier. (Original work published 2001).
- Ardizzone, P., & Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning: per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- BDA. British Dyslexia Association. <http://www.bdadyslexia.org.uk/news/item/name/bda-and-dyslexia-scotland-petition-for-improved-dyslexia-awareness-during-initial-teacher-training> (ver. 21.12.2014).
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2014). Gli Open Educational Path: per una accezione epistemologica di "apertura". *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(1), 86–98. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-14788> (ver. 30.12.2014).
- Cmap Tools software. <http://cmap.ihmc.us> (ver. 30.12.2014).
- CAD. Codice dell'Amministrazione Digitale - Decreto Legislativo 7 marzo 2005, n. 82 <http://archivio.digitpa.gov.it/amministrazione-digitale/CAD-testo-vigente> (ver. 30.12.2014).
- CCNL. Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del Comparto Scuola (2006-2009), *Parte normativa e bienni economici*. http://www.marche.istruzione.it/archivio/2009/CCNL-Scuola_2006-09.pdf (ver. 30.12.2014).
- CC. Creative Commons. <http://www.creativecommons.it/> (ver. 30.12.2014).
- D'Alonzo, L., Aiello, P., Bocci, F., Caldin, R., Corona, F., Crispiani, P., ... Sibilio, M. (2013). *DSA. Elementi di Didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Etas-RCS.
- Decreto Legislativo 7 marzo 2005, n. 82. *Dati delle pubbliche amministrazioni e servizi in rete*. <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05082dl.htm> (ver. 30.12.2014).
- EpubEditor. <http://www.epubeditor.it/> (ver. 21.12.2014).
- Estudium, Università degli studi di Perugia. <http://estudium.unipg.it/> (ver. 30.12.2014).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (ver. 30.12.2014).
- Falcinelli, F., & Laici, C. (2009). *E-learning e formazione degli insegnanti*. Roma: Aracne.
- Fogarolo, F., & Scapin, C. (2010). *Competenze compensative: tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*. Trento: Erickson.

- Fogarolo, F., & Tressoldi, P.E. (2011). Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l'uso di tecnologie compensative?. *Difficoltà di apprendimento*, 17(2), 205–213.
- FreeMind software. <http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download> (ver. 30.12.2014)
- Galliani, L. (2005). *Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti*. <http://www.indire.it/ted/materiali/galliani.pdf> (ver. 21.12.2014).
- Ghidoni, E., Valenti, A., Ventriglia, L., Gozio, M., & Craighero, M. (2012). La gestione della dislessia nelle scuole italiane. *Dislessia*, 9(2), 189–202.
- Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Laneve, C. (a cura di). (2009). *Modelli tecnologici e processi formativi: ricerche e proposte*. Lecce: Pensa multimedia.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. <http://www.trovanorme.salute.gov.it/norme/dettaglioAtto?id=13247&articolo=12> (ver. 30.12.2014).
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf (ver. 30.12.2014).
- LeggiXme software. <https://sites.google.com/site/leggixme/> (ver. 30.12.2014).
- Luzzatto, G. (2000). *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma: Carocci.
- Meirieu, P. (2012). Diagnosticare o educare: occorre scegliere tra gestione delle differenze e pedagogia del soggetto. *Educazione democratica*, 2(3), 254–269.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2004). *Iniziative relative alla Dislessia, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo Studente Ufficio IV. Prot. n. 4099/A/4 del 5 ottobre 2004*. http://www.aiditalia.org/it/circolare_ministeriale_prot_n_4099_a_4_del_5_10_2004.html (ver. 30.12.2014).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2010). *Regolamento concernente: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244, allegata al D.M. n. 249 del 10 settembre 2010*. http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (ver. 30.12.2014).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, allegate al D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa> (ver. 30.12.2014).

- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (1993). *ICD-10 Decima Revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali. Descrizioni cliniche e direttive diagnostiche* (D. Kemali, F. Catapano, S. Lobracescu, & L. Magliano, a cura di). Milano: Masson. (Original work published 1992).
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 21.12.2014).
- Ranieri, M. (a cura di). (2012). *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica*. Firenze: Firenze University Press.
- Singleton, C. (2009). *Intervention for Dyslexia. A review of published evidence on the impact of specialist dyslexia teaching*. Hull: University of Hull.
- Smythe, I. (2010). *Dyslexia in the digital age: making IT work*. Glasgow: Bloomsbury Publishing.
- Stella, G. (2010). Disturbi Specifici di Apprendimento: un'introduzione. *Annali della Pubblica Istruzione. La dislessia e i Disturbi Specifici di Apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, 2/2010, 3–18.
- Townend, J. (2000). Phonological awareness and other foundation skills of literacy. In J. Townend & M. Turner (Eds.), *Dyslexia in Practice: A guide for Teachers* (pp. 1-29), London: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- UDL. Universal Design for Learning. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl> (ver. 21.12.2014).
- Versari, S. (2011). Disturbi Specifici di Apprendimento. Le ricadute della legge 170/2010 sul sistema nazionale di istruzione e formazione. *Dislessia*, 8(1), 21–34.
- Zabalza Beraza, M.A. (2000). La Formazione degli insegnanti di scuola secondaria. Una proposta dagli ICE. In S. Bucci (a cura di), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti. Contributi per un'analisi comparativa*. Roma: Armando Editore.