

Interventi di cittadinanza digitale: un'indagine in un'ottica inclusiva

Digital citizenship interventions: a survey from an inclusive perspective

Giuseppe Filippo Dettori

Associate Professor | University of Sassari (Italy) | fdettori@uniss.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dettori, G. F. (2021). Digital citizenship interventions: a survey from an inclusive perspective. *Pedagogia oggi*, 19(2), 99-107.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022021-13>

ABSTRACT

The expression “digital natives” does not imply, in a hyper-connected and hyper-technological world, that young people have obvious skills in the correct and conscious use of technological tools and web services. As well as offering many opportunities, the internet also harbors risks that can be mitigated through targeted actions driving awareness of them. The new technologies become an integral part of the developmental path and building of identity in education. Teachers in schools at all levels can be protagonists who, through their privileged and strategic role, guide young people towards a responsible use of technology and promote an attitude of critical assessment among the younger generations. This survey, conducted during training activities undertaken in courses specializing in support, aims to verify teachers' operational skills in Media Education, with the aim of integrating digital citizenship skills, preparatory to integrating issues related to digital citizenship in educational programming in an inclusive perspective.

Le nuove tecnologie divengono parte integrante del percorso di sviluppo e crescita identitaria in ambito educativo e rappresentano un'importante risorsa nel supporto degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). I docenti delle Scuole di ogni ordine e grado possono essere protagonisti, nel loro ruolo privilegiato e strategico, nel guidare verso un utilizzo responsabile delle tecnologie, promuovere uno spirito critico nelle giovani generazioni. L'indagine effettuata mira a verificare nei docenti le competenze operative in materia di *Media Education* con l'obiettivo di integrare le conoscenze specifiche di cittadinanza digitale, anche in un'ottica inclusiva.

Keywords: Digital Citizenship, Inclusion, Ict, Meaningful Learning, Media Education

Parole chiave: Cittadinanza digitale, Inclusione, Tic, Apprendimento significativo, Educazione ai Media

Received: September 1, 2021

Accepted: November 15, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Giuseppe Filippo Dettori, fdettori@uniss.it

1. Cittadinanza digitale e post-modernità

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) è lo strumento che accoglie la grande occasione del *Next Generation EU* e rende l'Italia un Paese più equo, verde e inclusivo, con un'economia più competitiva, dinamica e innovativa. Si tratta di un insieme di azioni e interventi pensati per superare l'impatto economico e sociale della pandemia e costruire un'Italia nuova, intervenendo sui suoi nodi strutturali e dotandola degli strumenti necessari per affrontare le sfide ambientali, tecnologiche e sociali del nostro tempo e del futuro (Fabiano, 2021). Delle sei missioni del PNRR, in questa sede, è importante ricordare i finanziamenti relativi a "istruzione e ricerca" di 28,49 €/mld e "inclusione e coesione" di 27,62 €/mld, cifre veramente considerevoli. Tali investimenti si concretizzano prevalentemente in due componenti.

La prima componente è destinata alla lotta contro la povertà educativa e i divari territoriali nella quantità e qualità dell'istruzione, quindi al potenziamento della didattica, delle STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) e del multilinguismo e i relativi corsi di studio, agendo sullo sviluppo professionale continuo del personale.

La seconda componente, che è relativa allo sviluppo delle competenze digitali del personale scolastico per favorire un approccio accessibile, inclusivo e intelligente all'educazione digitale, vede come finalità principale la creazione di un ecosistema delle competenze digitali, in grado di accelerare la trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica e dei processi di apprendimento e di insegnamento, in coerenza con il quadro di riferimento europeo delle competenze digitali DigComp2.1 (per gli studenti) e DigCompEdu (per i docenti).

Per colmare il "*digital divide*" è necessario modificare gli ambienti di apprendimento attraverso l'uso della tecnologia, aumentare le competenze degli insegnanti nella didattica digitale, anche in un'ottica inclusiva, e fare dell'innovazione della scuola un motore di sviluppo che consenta nuove relazioni con gli altri soggetti del territorio (Dettori, Carboni, 2021). Andreas Schleicher, vicedirettore per l'educazione dell'OCSE e direttore del programma OCSE-PISA, sosteneva già nel 2013, in un'intervista a *Scuola Democratica*, che i sistemi d'istruzione oggi devono preparare per lavori che non sono stati ancora creati, per tecnologie che non sono state ancora inventate e per problemi che ancora non sappiamo che nasceranno. L'innovazione digitale rappresenta quindi l'opportunità di superare il concetto tradizionale di classe, di aula, di libro di testo, di compiti per creare uno spazio di apprendimento aperto sul mondo, nel quale costruire il senso di cittadinanza e realizzare "una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva", le tre priorità di Europa 2020.

Quali sono gli ambienti significativi? Come ricordano le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, un ambiente significativo è quella dimensione metodologico-didattica che incoraggia l'apprendimento collaborativo e promuove la consapevolezza del proprio modo di apprendere.

Un ambiente di apprendimento quale luogo mentale in cui vengono illustrate le caratteristiche del compito e le azioni richieste per la risoluzione di un determinato problema, in cui si sollecitano modalità relazionali efficaci e viene creato uno *scaffolding* di supporto emotivo e cognitivo. In un contesto così attento alle differenze, anche la valutazione, in un'ottica formativa e inclusiva, vede l'azione di sostegno rivolta a *tutti* gli alunni da parte del docente e l'implementazione di un processo auto-regolativo e auto-valutativo degli allievi stessi. Essere cittadino e, ancor più, esercitare la cittadinanza significa acquisire valori, competenze, qualità che, a partire dalla partecipazione, accoglienza, cura, senso di responsabilità, rimandano a specifiche categorie del pensiero pedagogico (Dettori, Letteri, 2019).

2. La Media Education

Il termine *Media Education* (ME) compare per la prima volta nello scenario mondiale intorno agli anni Settanta del secolo scorso. Da un lato la ME viene definita come quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media (Sagliocco, 2017); dall'altro essa è ricerca e responsabilizzazione, ma anche formazione intesa come sviluppo di senso critico, indispensabile per una lettura della comunicazione senza pregiudizi anche in un'ottica inclusiva (Felini, Trincherò, 2015).

I ricercatori inglesi David Buckingham e Cary Bazalgette (2013) propongono la *Media Education* come

processo e la *Media Literacy* come *risultato*, ovvero la conoscenza e le competenze che gli studenti acquisiscono in tema di mezzi di comunicazione.

Sono tre le attività che sostanzialmente definiscono la funzione operativa della ME: la prima è l'educazione *con i media*, ovvero l'integrazione dei *media* nella didattica in quanto strumenti da utilizzare nei processi educativi generali; la seconda è l'educazione *ai media*, ovvero l'educazione a una comprensione critica dei *media*, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio e cultura; la terza e ultima è l'educazione *per i media*, ossia la formazione rivolta ai professionisti (Rivoltella, 2005). Il *fil rouge* che unisce i tre grandi settori della pratica educativa attorno ai media fa capo alla "Teoria Trasformativa" di Jack Mezirow (2003), che si è evoluta nel contesto di un approccio costruttivista all'apprendimento e all'acquisizione delle conoscenze. L'aspetto più innovativo del pensiero costruttivista risiede nel fatto che i *learners* (ovvero coloro che sono in fase di apprendimento) sono liberi di costruire o creare significati rispetto alla propria vita o esperienza educativa/formativa con l'obiettivo di apprendere. Il ruolo del docente e/o del *Media Educator* è di guida (*guide*) e accompagnamento riflessivo (*reflective tutor*), piuttosto che quello di fornitore di informazioni e/o fatti (*provider*). Se è vero, come ha teorizzato Knowles (1970), che le dinamiche del processo di insegnamento-apprendimento sono più efficaci quando gli studenti sono attivi e dinamici rispetto a quello che sanno già, ciò è ancora più vero quando incontrano specifiche difficoltà nell'apprendimento, dove il ruolo del docente è quello di scoprire le "discrepanze" tra ciò che lo studente già conosce o capisce e ciò che lo studente elabora in un contesto esperienziale (Lazzaro *et alii*, 2019).

I *media* abitano il mondo, raccontano storie, producono e propongono immaginari, permettono di essere informati e disinformati, condizionano e producono comportamenti, forniscono i codici virtuali per l'interpretazione del mondo reale; indipendentemente dall'uso che se ne fa, si trasforma il modo di fare esperienza (Connelly, 2021). È, quindi, una questione di "costruzione del senso", una possibilità di problematizzare, di dare significato a messaggi, contenuti, pratiche, immaginari, vissuti.

La *Media Education*, infatti, "si riferisce alla capacità di accedere ai media, di comprendere, apprezzare e valutare criticamente diversi aspetti dei media e dei loro contenuti e di creare comunicazioni in diversi contesti [...] influisce sull'inclusione e sulla cittadinanza nell'odierna società dell'informazione". Questa la definizione della Commissione Europea, che propone la chiave di lettura e di lavoro dell'inclusione e della cittadinanza.

La pratica educativo-didattica diventa, in tal modo, oggetto del pensiero, producendo una formazione consapevolmente critica sui processi di insegnamento-apprendimento e la costruzione di una competenza (educazione *per i media*) in grado di promuovere processi partecipativi, collaborativi e di co-costruzione delle conoscenze e dei saperi.

3. L'indagine

L'indagine di seguito descritta ha coinvolto 150 corsisti (50 per la scuola primaria, 50 per la secondaria di primo grado e 50 per il secondo grado) del corso di specializzazione per il sostegno, svoltosi presso l'Università degli Studi di Sassari nell'A.A. 2019/20, quasi tutti (nel 92% dei casi) con un'esperienza di incarico di insegnamento pluriennale.

Le domande di ricerca a cui questo studio ha cercato di dare risposta sono state le seguenti:

1. Quale importanza/significato danno i docenti all'utilizzo delle tecnologie nella didattica?
2. Quali sono i punti di forza e le eventuali criticità dell'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento, secondo l'esperienza di coloro che hanno preso parte all'indagine?
3. Quanto conoscono e utilizzano specifici applicativi per l'apprendimento utili al supporto degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)?

Per rispondere alle suddette domande si è ritenuto utile avvalersi di metodologie di tipo qualitativo (Cardano, 2011) per esplorare in maniera approfondita le percezioni e le proposte dei docenti.

Le metodologie utilizzate sono state: analisi con matrice SWOT e *focus group*.

La prima metodologia adottata è stata l'analisi con matrice SWOT (Arslan, Costu, 2021) sui punti di forza e le criticità dell'utilizzo delle tecnologie per la didattica. In questa attività sono stati coinvolti tutti i 150 partecipanti al percorso formativo, suddivisi in tre sottogruppi relativi all'ordine di scuola di appar-

tenenza. In seguito vi è stata una raccolta delle rilevazioni più significative come emerge dalla tabella riassuntiva.

I dati emersi dall'analisi SWOT hanno consentito di individuare punti di forza e criticità relativamente all'utilizzo delle tecnologie nella prassi educativo-didattica (Tab. 1). Su questo aspetto i docenti si sono soffermati a lungo e hanno argomentato le potenzialità che le tecnologie offrono e al contempo i rischi e pericoli che a loro avviso presentano. Un'attenzione particolare è stata riservata alle opportunità/limiti che le TIC possono avere nella formazione degli studenti con BES, specie se con disabilità cognitive importanti.

PUNTI DI FORZA:	CRITICITÀ:
Potenziamento dell'apprendimento, della creatività e del pensiero divergente.	Mancanza di un'adeguata formazione degli insegnanti per supportare gli allievi nell'utilizzo delle TIC in particolar modo con gli studenti con BES.
Accesso immediato alle informazioni e al sapere.	Carenza strumentale, obsolescenza e setting inadeguati.
Possibilità di lavoro in rete e di cooperative learning soprattutto in DaD.	"Chiusura" da parte degli insegnanti o poca conoscenza e dimestichezza dell'uso.
Convivenza di più linguaggi simultanei e conseguente coinvolgimento simultaneo di più sensi.	Utilizzo inadeguato delle TIC (LIM come videoproiettore).
Lezione e didattica più interattiva.	Minaccia cyberbullismo e altri rischi della rete.
Risposta ai singoli stili di apprendimento degli studenti (tempi e modalità)	Mancato utilizzo di filtri per l'accesso alle informazioni.
Funzione compensativa (per disabilità, DSA o BES).	Ripercussioni negative per gli allievi per un uso scorretto delle TIC.
Sviluppo della competenza trasversale e digitale EU.	Ritrosia, scarsa conoscenza, ingerenza, pregiudizi e lamentele delle famiglie.

Tab. 1

La seconda metodologia utilizzata è stata il *focus group* (Frisina, 2010), per consentire al ricercatore una lettura dinamica del fenomeno indagato anche mediante il confronto dei docenti coinvolti. La partecipazione ai *focus group*, per ottimizzare l'esito della metodologia, è stata aperta a tutti i 150 corsisti, dei quali 56 hanno dato disponibilità a prendere parte ai focus group di approfondimento. Di questi, 32 hanno effettivamente preso parte ai lavori (della durata di un'ora e mezza ciascuno) nelle giornate e orari indicati:

- 11 per la scuola primaria,
- 12 per la secondaria di primo grado,
- 9 per la secondaria di secondo grado.

La traccia utilizzata dal ricercatore comprende i seguenti temi-stimolo:

- conoscenze specifiche sulle TIC e modalità di acquisizione delle stesse;
- conoscenza di software e applicativi da utilizzare come strumenti compensativi per favorire l'inclusione degli allievi con BES;
- punti di forza e criticità/limiti/rischi dell'utilizzo delle TIC in classe.

Il moderatore, presente in ogni *focus group*, ha incoraggiato il libero flusso delle idee a partire dalle tematiche definite nella traccia. Durante il *focus group* si è proceduto alla registrazione, e alla successiva trascrizione integrale, dei testi trasformati in file di word, utilizzati successivamente per l'analisi del contenuto, effettuata adoperando il software Atlas.ti (Freise, 2019). Tale programma di analisi dei dati viene utilizzato nella ricerca qualitativa e consente, attraverso una codifica, di determinare i domini principali e i percorsi interpretativi che conducono alla costruzione della teoria, mediante l'individuazione di specifici nuclei tematici. Per facilitare la presentazione dei risultati saranno proposti alcuni stralci delle interviste, ritenuti particolarmente significativi, seguiti da una stringa identificativa che dà alcune informazioni sui partecipanti, garantendone al contempo l'anonimato. Nella stringa sarà indicato il sesso (M o F), l'età dei partecipanti, gli anni di servizio a tempo determinato nella scuola, il focus group a cui hanno preso parte n. 1, n. 2 o n. 3 (ad esempio: F-35-6-1: indica che si tratta di un docente di sesso femminile, che ha 35 anni di età, ha 6 anni di insegnamento e ha preso parte al *focus group* n. 1).

Per questioni di spazio si procederà a una estituzione sintetica del lavoro effettuato.

4. Risultati

Dalla comparazione dei nuclei tematici emersi attraverso i raggruppamenti lessicali-semantiche, effettuati con il software Atlas.ti, tenendo conto della pregnanza e del “peso” degli argomenti individuati dalla frequenza di parole ricorrenti nei testi, si possono individuare i seguenti aspetti.

Il primo, sul quale tutti i partecipanti si sono a lungo soffermati, riguarda l'importanza di una formazione adeguata all'utilizzo delle TIC nella didattica quotidiana. Alcune riflessioni vengono illustrate nella tabella seguente (Tab. 2).

NUCLEO TEMATICO I Importanza della formazione all'utilizzo delle tecnologie nella didattica quotidiana.	
Alcune riflessioni	<p>“Utilizzare applicativi tecnologici permette di migliorare la capacità attentiva. Conoscerne l'uso è molto utile per predisporre delle attività per l'alunno autistico che seguono durante il tirocinio diretto”. [M-36-5-2]</p> <p>“Ritengo che sia necessaria una formazione mirata all'uso delle tecnologie per un processo inclusivo di tutti gli alunni, in quanto permette di adeguare le attività ai differenti stili di apprendimento”. [F-32-4-3]</p> <p>“La formazione in merito a questo ambito ormai è indispensabile per insegnare all'uso consapevole delle tecnologie, anche in considerazione della nuova L. 92/2020 relativa alla cittadinanza digitale”. [M-28-6-1]</p> <p>“Spesso sono in difficoltà perché mi rendo conto che ho bisogno di continua formazione per essere all'altezza del mio compito di insegnante. Gli studenti a volte sono più preparati di noi sull'uso delle tecnologie ma non ne conoscono i rischi”. [F-40-4-3]</p>

Tab.2

Altro aspetto rilevato nell'indagine riguarda l'importanza dell'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento.

Alcune riflessioni interessanti vengono illustrate nella tabella seguente (Tab. 3).

NUCLEO TEMATICO II Conoscenza di software e applicativi, eventuali punti di forza e criticità dell'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento.	
Alcune riflessioni	<p>“Devo ammettere che conosco poco le TIC e finora ho avuto poche occasioni per utilizzarle, uso qualche volta la LIM ma soprattutto per far vedere dei filmati di scienze”. [F-42-11-2]</p> <p>“Nonostante le tecnologie siano un ottimo strumento di condivisione e di comunicazione tra scuola e famiglia, spesso i genitori hanno difficoltà a capirne l'importanza”. [M-28-6-1]</p> <p>“Il pericolo più grande, come mamma e insegnante, dell'uso inconsapevole della rete e dei social, è incorrere in azioni di cyberbullismo, adescamento in rete o pedo-pornografia”. [F-47-6-2]</p> <p>“Conosco pochi applicativi da utilizzare con i miei alunni, ma ne ho apprezzato la validità in termini didattici soprattutto per facilitare l'apprendimento e aumentare la motivazione”. [M-53-7-3]</p>

Tab.3

Ulteriore ambito emerso dall'analisi del contenuto dei focus group, riguarda la necessità di una adeguata conoscenza relativa all'utilizzo delle tecnologie e di applicativi specifici per il supporto agli alunni con BES. Alcune riflessioni significative vengono illustrate nella Tab. 4.

<p style="text-align: center;">NUCLEO TEMATICO III Conoscenza e utilizzo delle tecnologie o applicativi per l'apprendimento rivolti agli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).</p>	
Alcune riflessioni	<p>“Si possono effettuare attività all'intero gruppo classe per permettere all'alunno con disabilità di sentirsi parte integrante della stessa. Ad esempio, M. è ipoacustico; ha predisposto, con il mio aiuto, un piccolo gioco di creazione di puzzle online e lo ha condiviso con i compagni. Il riscontro positivo dei compagni è stato per lui fortemente gratificante”. [F-35-3-1]</p> <p>“Ho dovuto apprendere l'uso di alcuni applicativi perché richiesto dalla DaD. Ho usato soprattutto strumenti per la costruzione di mappe, ma ammetto di essere molto ignorante sulla conoscenza di software utili come strumenti compensativi per alunni con disabilità, come ad esempio strumenti di sintesi vocale”. [F-42-3-2]</p> <p>“Insegno da anni su posto di sostegno senza titolo e purtroppo spesso mi trovo in difficoltà perché non conosco molti dispositivi per alunni con bisogni speciali come gli alunni con lo spettro dell'autismo o tutti coloro che hanno difficoltà di comunicazione e di relazione. Confido molto su questo percorso formativo, spero mi dia nuovi strumenti da utilizzare in classe con gli alunni con disabilità”. [M-37-4-3]</p> <p>“Durante la DaD è stato indispensabile utilizzare le tecnologie per arrivare a tutti gli allievi e soprattutto a coloro che presentavano delle difficoltà. Ciò ha permesso di includere tutti e di promuovere una didattica più interattiva e un apprendimento collaborativo in un clima non discriminante e aperto al confronto”. [F-45-7-2]</p>

Tab.4

Ultimo aspetto emerso dall'analisi riguarda l'esigenza di un confronto tra docenti sulle buone pratiche relative all'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento in ambito scolastico e, nello specifico, per il supporto agli allievi con BES. Alcune riflessioni vengono illustrate nella Tab. 5.

<p style="text-align: center;">NUCLEO TEMATICO IV Condivisione di buone pratiche, in particolare per il supporto agli alunni con BES</p>	
Alcune riflessioni	<p>“Avrei bisogno di condividere con colleghi, anche più esperti di me, software particolari che sono stati ritenuti efficaci con gli alunni con disturbo dell'attenzione e dell'iperattività”. [M-32-5-1]</p> <p>“Mi piacerebbe sapere se sono stati pubblicati repository o piattaforme dove posso trovare materiali utilizzabili con il mio alunno che presenta un disturbo dello spettro dell'autismo. Per me sarebbe molto utile almeno per avere delle idee o esempi da cui posso trarre indicazioni”. [F-42-6-2]</p> <p>“Sebbene sia consapevole che ogni alunno con BES è differente e ha necessità specifiche, ritengo utile una condivisione di buone pratiche tra colleghi dove si illustrino le modalità e gli strumenti utilizzati per i vari disturbi”. [M-37-6-3]</p> <p>“Io e la mia collega abbiamo sperimentato a lungo Learning Apps e Wordwall per il mio alunno discalculico e crediamo sarebbe utile condividere con altri colleghi l'efficacia di questi strumenti e di conoscerne altri”. [F-45-8-2]</p>

Tab.5

5. Discussione

Di seguito si propone, attraverso la Figura 1, un'organizzazione grafica dei risultati emersi dalla ricerca, che permette di presentare gli esiti in modo più chiaro seppure in forma sintetica per ragioni di spazio.



Fig. 1: Sintesi delle evidenze emerse dalla ricerca

Come si evince dalla mappa, la ricerca mette in evidenza un primo importante risultato: la maggioranza dei docenti, che da anni lavorano nella scuola, dichiara con grande onestà di non conoscere un numero adeguato di applicativi specifici per il supporto agli allievi con disabilità. Ammettono di utilizzare la LIM, ma spesso più come una lavagna tecnologica che come uno strumento innovativo, interattivo e ricco di potenzialità. Tale considerazione evidenzia la scarsa capacità dei docenti di offrire, grazie alle TIC, strumenti compensativi utili a studenti con BES. Questo conferma la grande difficoltà che la scuola ha avuto in DaD nel dare supporto agli studenti con maggiori difficoltà, come è emerso dall'indagine Istat del 9 dicembre 2020. Sono infatti gli studenti più fragili a perdersi nella complessità dei percorsi formativi, soprattutto in situazioni di emergenze come è avvenuto durante il COVID-19 (Dettori, Letteri, 2020). Relativamente ai punti di forza e criticità, come si è visto nella Tab. 1, i docenti coinvolti hanno la consapevolezza che le TIC possano offrire grandi opportunità in termini formativi e di supporto per una individualizzazione e personalizzazione della didattica, ma ammettono che spesso anche la LIM viene utilizzata come una lavagna potenziata e che non conoscono software e dispositivi particolari (che sono disponibili anche gratuitamente in rete) per rendere le lezioni più interattive e stimolanti. Tale aspetto è stato sottolineato più volte dalla ricerca scientifica in ambito pedagogico: la didattica fatica a lasciare le vecchie modalità per "affidarsi" alle opportunità che le tecnologie offrono (Calidoni, Ghiaccio, 2015).

Altro dato che emerge dall'indagine è la mancanza di una formazione diffusa e capillare sulle TIC. Infatti tutti i partecipanti all'indagine hanno manifestato la forte esigenza di effettuare una formazione più incisiva sull'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento e, in special modo, per un apprendimento significativo rivolto agli alunni con BES. Nonostante da anni si investa sulla didattica digitale, molti insegnanti "sfuggono" a questa formazione (forse perché il campione è costituito prevalentemente da precari, seppure insegnino da anni nella scuola con incarichi annuali). Soprattutto manca una formazione specifica per acquisire nuove metodologie da utilizzare come strumenti compensativi con gli allievi con BES per garantire una didattica personalizzata e individualizzata come richiedono le normative (Legge 170/10 e Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012).

Questo aspetto dimostra l'importanza di una formazione più mirata che interessi tutti i docenti, anche coloro che non hanno un contratto a tempo determinato, ma che da anni lavorano nella scuola. I dati di questa indagine confermano che tale obiettivo non è stato ancora raggiunto in Italia, nonostante gli ingenti finanziamenti e le numerose raccomandazioni dell'Unione Europea sull'importanza di investire sulla cittadinanza digitale.

Un altro aspetto che è emerso nei tre *focus group* è il timore e/o la diffidenza che i docenti hanno rispetto alle tecnologie e alla rete in generale; i ragazzi infatti, a loro giudizio, si possono “perdere nella rete” e incorrere in gravi rischi, come hanno avuto modo di osservare nella loro esperienza lavorativa. Riferiscono infatti fenomeni di cyberbullismo, soprattutto a danno di ragazzi con disabilità che non hanno gli strumenti per difendersi dalle insidie che la rete presenta, come evidenziato anche da altri studi (Gargiulo, 2020). Emerge dunque la paura di qualcosa che non si conosce ancora bene e pertanto non si è in grado di governare: i docenti riconoscono l'importanza delle TIC, ma al contempo temono gli utilizzi inadeguati che gli studenti possono farne (Fabbri, Malacarne, 2015).

Un'attenzione particolare va riservata alle potenzialità che le TIC possono avere per gli allievi con disabilità, come gli studi hanno dimostrato (Cottini, 2017), ma che non sempre trovano il giusto spazio nella didattica, come anche questa indagine ha evidenziato.

Un ultimo importante dato emerso dalla ricerca riguarda l'esigenza, oltre che di una formazione generica all'utilizzo delle TIC, anche di una condivisione e di un confronto partecipato tra colleghi sull'efficacia di alcuni software o applicativi sperimentati in ambito inclusivo. A tale proposito un numero importante di partecipanti al focus group (21 docenti su 32) auspica la realizzazione e diffusione di una banca dati di materiali e strumenti didattici, che hanno dato risultati apprezzabili nella prassi educativa con alunni con BES. Vorrebbero dunque l'attivazione di una comunità riflessiva di ricerca- formazione per consentire loro di individuare strategie efficaci da utilizzare con i loro allievi.

Conclusioni

Dalla ricerca emerge che le TIC rappresentano un'importante risorsa per una didattica che riesce ad arrivare a *tutti* e a *ciascuno* e che, nella formazione dei docenti, è necessario coinvolgere gli stessi insegnanti di classe e di sostegno in esperienze dirette di sperimentazione.

Per utilizzare in modo ottimale e funzionale le tecnologie in classe è chiaro che l'insegnante deve essere disponibile a formarsi continuamente per aggiornarsi sulle molteplici opportunità che continuamente vengono suggerite dalla ricerca educativa (Ferrari *et alii*, 2020). Ma non solo, deve credere nel valore che le TIC hanno nella didattica inclusiva per riuscire a personalizzare i percorsi rivolti agli allievi che faticano di più (Ianes, Canevaro, 2016).

Compito della scuola pertanto è attivare tutte quelle strategie valide per promuovere la motivazione dei docenti ad una formazione continua sulle TIC per consentire loro di utilizzare gli strumenti idonei a rispondere agli obiettivi contenuti nell'art. 5 della Legge 20 agosto 2019 n.92, nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza digitale.

L'indagine proposta, anche a partire dalla normativa sull'educazione alla cittadinanza digitale, essere utile ai formatori, che da anni insegnano nei corsi per aspiranti docenti (24 CFU) e in quelli di specializzazione per la formazione degli insegnanti di sostegno, a predisporre per l'A.A. 2021/2022 dei moduli specifici sia per offrire un percorso rispondente alle esigenze emerse dall'indagine, sia per far sperimentare, con attività laboratoriali, da proporre in classe durante il tirocinio diretto, le opportunità che le TIC offrono, in modo particolare nel supporto ai ragazzi con disabilità. L'auspicio è che tali sperimentazioni in classe, proposte dai tirocinanti, fungano da stimolo ai docenti curricolari, portandoli a credere maggiormente nell'importanza dell'uso delle tecnologie per una didattica più inclusiva e di conseguenza ad investire nella formazione in questo ambito.

Riferimenti bibliografici

- Aslan K., Costu F. (2021). Web 2.0 Application in the Teaching Process: a Swot Analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4): 460-479. In <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.423>
- Bazalgette C. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Wiley Online Library*, 47(2): 95-102. In <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x>
- Calidoni P., Ghiaccio M.F. (2015). *Viste da vicino. Dinamiche e criticità dell'innovazione digitale nella didattica. Casi e indicazioni da esperienze sul campo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Connolly S. (2021). Towards an epistemology of media education: confronting the problems of knowledge presented by social realism. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(2): 315-329. In <https://doi.org/10.1080/14681366-2020.1759129>
- Cottini L. (2017). *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dettori G.F., Carboni F. (2021). *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dettori G.F., Letteri B. (2019). Il ruolo delle TIC nell'inclusione dei bambini con disabilità e DSA che frequentano la scuola primaria. *Nuova Secondaria*, 37(4): 82-97.
- Dettori G.F., Letteri B. (2020). DaD e inclusione: per una scuola di tutti e di ciascuno. Un'indagine sul campo. *Nuova Secondaria*, 38(2): 462-488.
- Fabiano A. (2021). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Fabbri L., Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola: Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Felini D., Trincherò R. (2015). *Progettare la media education: Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari L., Vannini I., Ciani A. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Friese S. (2019). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: SAGE Publications.
- Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Gargiulo S. (2021). *Sicuramente connessi: affrontare il cyberbullismo, la dipendenza tecnologica e i pericoli della rete*. Editore: ebookecm.it
- Ianes D., Canevaro A. (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Istat: Rapporto annuale 2020. In <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf>
- Knowles M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York, NY: Association Press.
- Lazzaro S.C. et alii (2019). Social Conformity in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 49(3): 1304-1315.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2005). *Educare per i media: Strumenti e metodi per la formazione del media educator*. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica.
- Sagliocco E.M. (2017). *La Media Education*. Scafati: Albatros.