

## Technologies for inclusion. The training of the support teacher: a survey in schools in the Abruzzo Region in the light of the Covid-19 pandemic

### Tecnologie per l'inclusione. La formazione dell'insegnante di sostegno: un'indagine nelle scuole della Regione Abruzzo alla luce della pandemia Covid-19

**Maria Vittoria Isidori**

University of L'Aquila, Dept. Of Human Sciences, L'Aquila (Italy)

**Anna Maria Ciraci**

Roma Tre University, Dept. of Education, Roma (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Isidori, M.V., Ciraci, A.M. (2021). Technologies for inclusion. The training of the support teacher: a survey in schools in the Abruzzo Region in the light of the Covid-19 pandemic. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 74-86.

**Corresponding Author:** Maria Vittoria Isidori  
marivittoria.isidori@univaq.it

**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. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

**Received:** June 6, 2021

**Accepted:** August 4, 2021

**Published:** September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p74>

#### Abstract

The COVID-19 pandemic has, directly and indirectly, had a strong impact on education, on all school grades as well as on the university. For example, students, institutions, teachers and families had to respond unpredictably to the transition from a face-to-face teaching to a remote teaching (Distance Teaching and Integrated Digital Teaching). Need to create learning environments, as per their projection (in terms of accessibility) the teachers were not yet prepared. The present survey involved 116 support teachers, but without specialization, in schools of any orders and degrees in the Abruzzo Region. The aim was to indicate, through the testimony of teachers, how schools and teachers themselves have 'reacted' to the pandemic emergency in terms of management organization, inclusive teaching planning, teachers training. We also try to identify what skills in distance learning, these latter possessed. We wanted to solicit a systematic reflection on the DaD design aimed at students with BES, at promoting inclusive processes in the direction of certain accessibility to distance or blended teaching, and incoming training, aimed at support teachers that allows them to optimize learning processes in an online environment. This contaminates the 'computer' dimension of teaching with the cooperative pedagogical one.

**Keywords:** Training of support teachers; teachers' skills; inclusive educational technologies; disability; Covid 19.

#### Riassunto

La pandemia COVID-19 ha avuto un forte impatto sull'istruzione, in tutti i gradi scolastici, e sull'università, in modo diretto e indiretto. Gli studenti, le istituzioni, gli insegnanti e le famiglie hanno dovuto rispondere, inaspettatamente, al passaggio dalla didattica in presenza all'insegnamento in remoto (Didattica Digitale a Distanza, DaD e Didattica Digitale Integrata, DiDi) con la necessità di creare degli ambienti d'apprendimento alla cui progettazione, in termini di accessibilità, i docenti non sempre erano preparati. La presente indagine ha coinvolto 116 docenti in servizio sul sostegno, ma senza specializzazione, nelle scuole di ogni ordine e grado, della Regione Abruzzo. Il fine è stato quello di indicare, attraverso la testimonianza dei docenti, come le scuole e i docenti stessi hanno 'reagito' all'emergenza pandemica in termini di organizzazione gestionale, di progettazione didattica inclusiva, di formazione dei docenti in servizio. Si è cercato anche di individuare quali competenze questi ultimi possedessero nella didattica a distanza. Si è voluta sollecitare una riflessione sistematica sulla progettazione DaD rivolta agli studenti con BES, finalizzata alla promozione di processi inclusivi nella direzione di un'accessibilità certa ad una didattica a distanza o blended, sulla necessità di una formazione in servizio e in ingresso, rivolta ai docenti di sostegno che consenta loro di ottimizzare i processi di apprendimento in ambiente on line. Ciò contaminando la dimensione 'informatica' della didattica con quella pedagogica cooperativa.

**Parole chiave:** Formazione degli insegnanti di sostegno; competenze degli insegnanti; tecnologie didattiche inclusive; disabilità; Covid 19

#### Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Maria Vittoria Isidori ha scritto i paragrafi 1 e 4, Anna Maria Ciraci i paragrafi 2 e 3.

## 1. Introduzione

Il panorama educativo e didattico durante la pandemia Covid -19<sup>1</sup> in quelle che per sola comodità espositiva possiamo considerare due finestre temporali in riferimento agli anni scolastici studiati nel corso dell'indagine di seguito proposta (l'ultimo trimestre dell'a.s. 2019/2020 e il primo semestre dell'a.s. 2020/21), pone in luce alcune evidenti criticità legate ad esempio al repentino passaggio dalla didattica in presenza all'insegnamento in remoto (Didattica a Distanza, DaD e Didattica Digitale Integrata, DiD). Criticità che hanno imposto azioni di formazione dei docenti anche ad opera del Ministero.<sup>2</sup> Tra queste criticità d'altra parte comuni al contesto europeo: una scarsa alfabetizzazione informatica degli alunni e/o delle loro famiglie, una limitata esperienza dei docenti nell'uso di piattaforme e ambienti on line, difficoltà di accesso a Internet o inadeguate connessioni. In riferimento agli alunni con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali (BES), considerando l'organizzazione differenziata della didattica (a distanza alla fine dell'anno scolastico 2019/2020, e in presenza successivamente), si è assistito a: mancato/non adeguato adattamento dei materiali per le attività didattiche a distanza rivolte alla classe; impedimento nell'attivazione dei percorsi didattici a distanza in seguito alla specifica disabilità dell'alunno; mancato coinvolgimento di figure specialistiche nella DaD (tutor, assistenti all'autonomia) (Almenara et al., 2020).

In continuità con quanto detto, rivolgendo lo sguardo al *corpus docente*, che più ci interessa in questa sede, uno studio condotto dall'ISTAT nel corso dell'a.s. 2020-2021, mostra che gli interventi didattici da remoto proposti alla classe nel 26,2% dei casi si sono rivelati inefficaci; nel 10,3% dei casi il Piano Educativo Individualizzato (PEI) dello studente non si è mostrato compatibile con la didattica da remoto; i materiali didattici proposti in DaD all'intera classe sono risultati fruibili dai discenti con disabilità in poco più di un quarto dei casi (26,9%); nell'84% dei casi sono stati gli insegnanti di sostegno ad attivare interventi in DaD con gli alunni con disabilità e solo nel 16% dei casi gli interventi sono stati progettati e/o proposti da insegnanti curricolari (ISTAT, 2020 a). Comunque una piccola quota dei docenti partecipanti allo studio (il 14%) dichiara di aver avuto, prima dell'emergenza sanitaria, esperienza di piattaforme, ambienti online e dispositivi informatici per la didattica, ossia di poter vantare una qualche dimestichezza con gli strumenti tipicamente utilizzati negli interventi di didattica a distanza. In riferimento a tale ultimo aspetto emerge come risulti ancora poco diffusa la formazione dei docenti di sostegno in tecnologie educative specifiche per gli alunni con disabilità, sebbene sia fondamentale per l'utilizzo corretto della strumentazione a supporto della didattica, sia in presenza sia a distanza. L'indagine di seguito presentata prende le mosse dal contesto di criticità delineato e ha coinvolto 116 docenti in servizio sul sostegno, ma senza specializzazione, nelle scuole di ogni ordine e grado della Regione Abruzzo, all'inizio dell'anno scolastico 2020-2021. Il fine ultimo è stato anche quello di fornire delle indicazioni per futuri mirati interventi di formazione dei docenti e di programmazione didattica attenta alle esigenze individuali degli alunni. Il contesto territoriale di riferimento è la Regione Abruzzo, per la quale il dato sintetico regionale indica 5036 docenti di sostegno per l'a.a. 2019/2020 di cui 2932 specializzati e 2104 non specializzati, mentre gli alunni con disabilità psicofisica e sensoriale sono 6735 (3.055 infanzia e primaria, 1531 secondaria di I grado, 2149 secondaria di II grado) (Rilevazione dati 2020 dell'Ufficio Scolastico Regionale Abruzzo, USR).

1 Pandemia cui lo Stato ha fatto fronte anche a livello normativo: tra gli altri il recente Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 2 marzo 2021. Ulteriori disposizioni attuative sono contenute nel decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, nella legge 22 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19».

2 Nota Ministeriale n. 7304 del 27 marzo 2020 *Indicazioni operative per lo svolgimento delle attività di formazione in servizio dei docenti, nonché delle attività di formazione dei docenti neo immessi in ruolo e dei dirigenti scolastici neoassunti, alla luce delle misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19.*

## 2. Materiali e metodi

### 2.1 Obiettivi, campione, strumenti

L'obiettivo della ricerca è stato quello di individuare, tramite la testimonianza dei docenti, come le scuole abbiano risposto in termini organizzativo/didattici alla condizione di crisi/emergenza COVID -19, quali azioni di formazione dei docenti in servizio siano state proposte, quali competenze i docenti possedessero in tema di tecnologie inclusive, gestione di piattaforme ecc. e di progettazione didattica inclusiva in ambiente online. Non si è trascurato di porre attenzione alle competenze eventualmente acquisite a seguito dell'esperienza diretta nelle scuole durante la pandemia. In particolare si vuole proporre una riflessione, nel caso della nostra indagine con l'interlocuzione dell'USR, sulla complessità della progettazione didattica per gli allievi con disabilità e con BES e sulla necessità di promuovere nella scuola processi inclusivi attraverso una formazione in servizio e in ingresso, rivolta a tutti i docenti, che consenta loro di ottimizzare i processi di apprendimento in ambiente on line contaminando la dimensione 'informatica' della didattica con quella pedagogico cooperativa.

Il campione esaminato è composto da 116 docenti individuati presso le scuole di ogni ordine e grado della Regione Abruzzo (il 94% sono donne). Si tratta di docenti in servizio sul sostegno, ma senza specializzazione (il 94%), per i quali l'USR Abruzzo e l'Università dell'Aquila hanno programmato delle azioni di formazione continua. Oltre il 70% ha un'anzianità di servizio inferiore ai 6 anni (17% neanche 1 anno) e sono distribuiti quasi equamente tra scuola Primaria e Secondaria di secondo grado, in percentuale minore su Secondaria di secondo grado e solo nel 10% dei casi nella scuola dell'Infanzia.

Per indagare le prassi e le opinioni degli insegnanti, all'inizio dell'anno scolastico 2020/21 (durante la seconda ondata della pandemia Covid-19), è stato somministrato un questionario auto compilato e in forma anonima (con somministrazione assistita).

Il questionario strutturato con risposte a scelta multipla è composto da 24 item, con una successione "a imbuto". Dopo essere stato sottoposto ad una somministrazione pilota (pre-test), è stato compilato online (<https://forms.office.com/>) nel mese di novembre 2020. Lo strumento si compone di una prima parte relativa ai dati ascrittivi: sesso, anni di servizio, grado scolastico in cui il docente presta servizio, possesso di specializzazioni; e di una seconda parte contenente quesiti atti a rilevare informazioni sull'attività organizzativa e didattica delle scuole nel periodo della pandemia: se sono state realizzate delle azioni di informazione/formazione specifica sulle condizioni di criticità (ciò al fine di descrivere la sensibilità delle scuole alla cultura della prevenzione e azione rispetto a condizioni di emergenza e al fine di consolidarla successivamente); se sia stata prevista una riorganizzazione degli spazi (interni e esterni alla scuola); se la frequenza scolastica di tutti gli alunni dell'istituto di afferenza sia stata differenziata in turni; se l'attività didattica con l'allievo/gli allievi con disabilità è avvenuta prevalentemente in presenza e per quanti giorni a settimana è stata erogata la didattica a distanza; se si è reso necessario adottare delle modifiche al "patto di corresponsabilità scuola famiglia" e cosa ha riguardato la modifica. In particolare, riguardo all'attività didattica per gli allievi con disabilità: se le interazioni hanno coinvolto la famiglia; quali difficoltà hanno incontrato gli insegnanti nella progettazione e realizzazione delle attività di didattica a distanza; attraverso quali servizi/piattaforme hanno lavorato; se gli allievi per i quali è stata predisposta la didattica a distanza individualizzata disponevano di dispositivi e collegamento Internet; che durata hanno avuto le lezioni giornaliere in DAD; quali tipologie di materiali didattici hanno condiviso con gli allievi; attraverso quali modalità hanno reperito i materiali didattici da utilizzare per la didattica a distanza.

### 2.2 Metodologia

Per studiare i dati è stata fatta un'analisi monovariata di tipo descrittivo del fenomeno.

Nelle domande a risposta multipla, inoltre, è stata distinta la prima risposta rispetto alle altre evidenziandola nei grafici come "top of mind". Questa scelta nella lettura dei dati ha il duplice scopo di misurare l'intensità e la robustezza delle risposte: una risposta fornita come prima di una serie di risposte si presume sia la più urgente e quindi la più importante; allo stesso tempo una risposta data poco frequentemente come prima ma ricorrente in tutti i rispondenti denota un fattore comune a tutti quelli che l'hanno op-

zionata e quindi importante. Distinguere la prima risposta può essere utile anche quando si presume ci sia un valore etico o comunque un giudizio. In questi casi la prima risposta assolve al compito di essere (inconsapevolmente) condiscendenti con le attese e le risposte che seguono sono quelle che realmente hanno impatto per il rispondente. Nella serie “tutte le risposte” è ovviamente ricompresa anche la prima.

Dal punto di vista tecnico va evidenziato che nel questionario erogato on line alcuni “filtri” non sono stati rispettati. Questo ha comportato che si siano ottenute risposte anche da coloro che in precedenti domande si sono dichiarati non coinvolti.

### 3. Risultati

#### 3.1 Dati relativi alla formazione sulle condizioni di criticità durante la pandemia

Nella metà esatta delle scuole di provenienza dei docenti è stata fatta una qualche formazione sulle condizioni di criticità tra cui può rientrare la pandemia, rivolta principalmente agli insegnanti ma quasi nella stessa misura anche agli studenti. Molto meno alle famiglie (12%) (Figura 1).

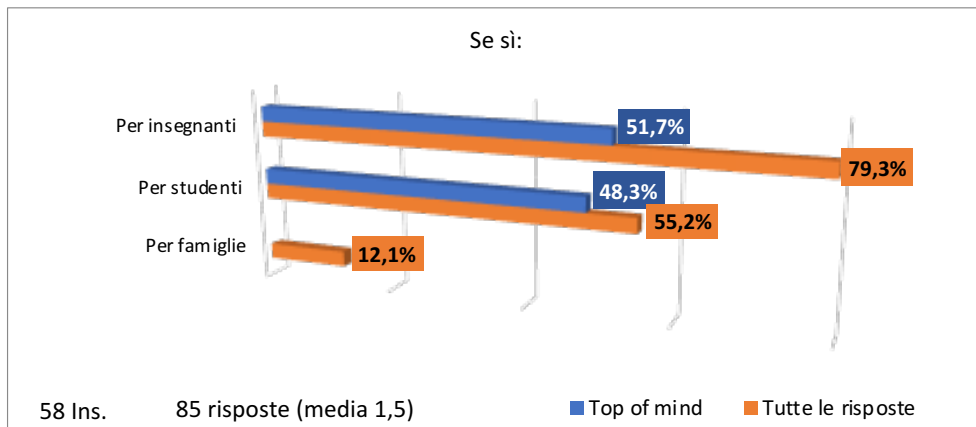


Figura 1: Formazione sulle condizioni di criticità

#### 3.2 Dati relativi alla riorganizzazione di tempi e spazi

Solo in poco più di 1/3 delle scuole di provenienza del campione sono stati organizzati dei turni di frequenza a seguito della pandemia mentre nella grande maggioranza dei casi (87%) sono stati riorganizzati gli spazi scolastici, soprattutto quelli interni (83,6%) e spesso in associazione anche eventuali spazi esterni (40,5%) (Figure 2-3).

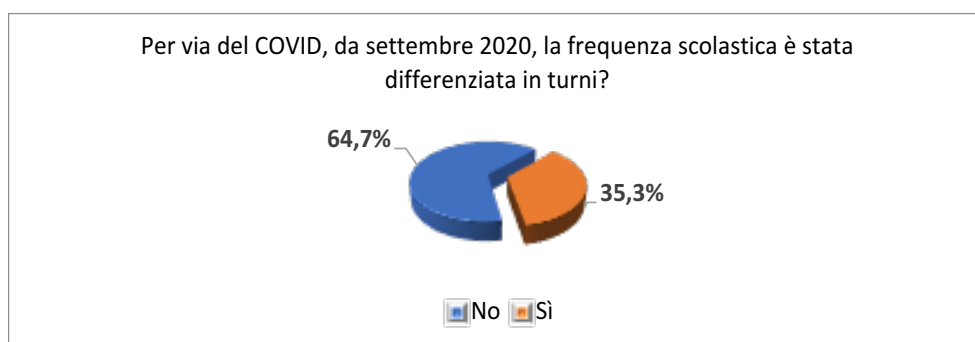


Figura 2: Riorganizzazione dei tempi

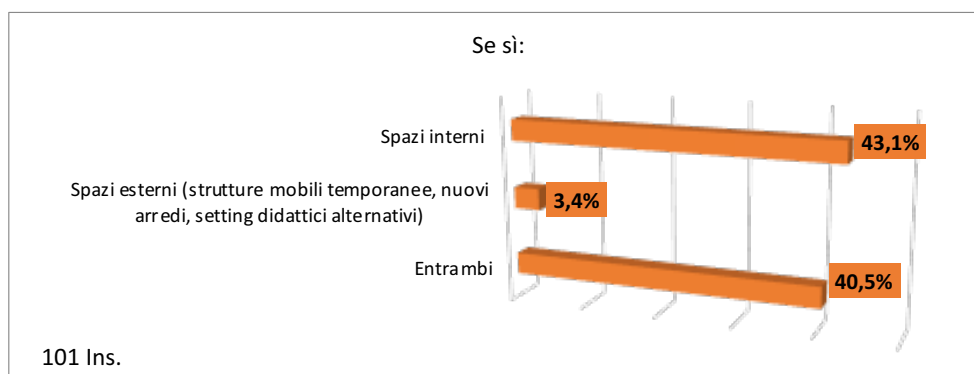


Figura 3: Riorganizzazione degli spazi

### 3.3 Patto di “corresponsabilità” scuola famiglia

Il patto di “corresponsabilità” scuola famiglia è stato modificato nell’esperienza del 60% dei rispondenti. In primis sulle modalità di comunicazione e confronto. Rilevanti anche le modalità di partecipazione a distanza (frequenza e presenza dei genitori) che sono state citate dalla quasi metà dei rispondenti (Figura 4).

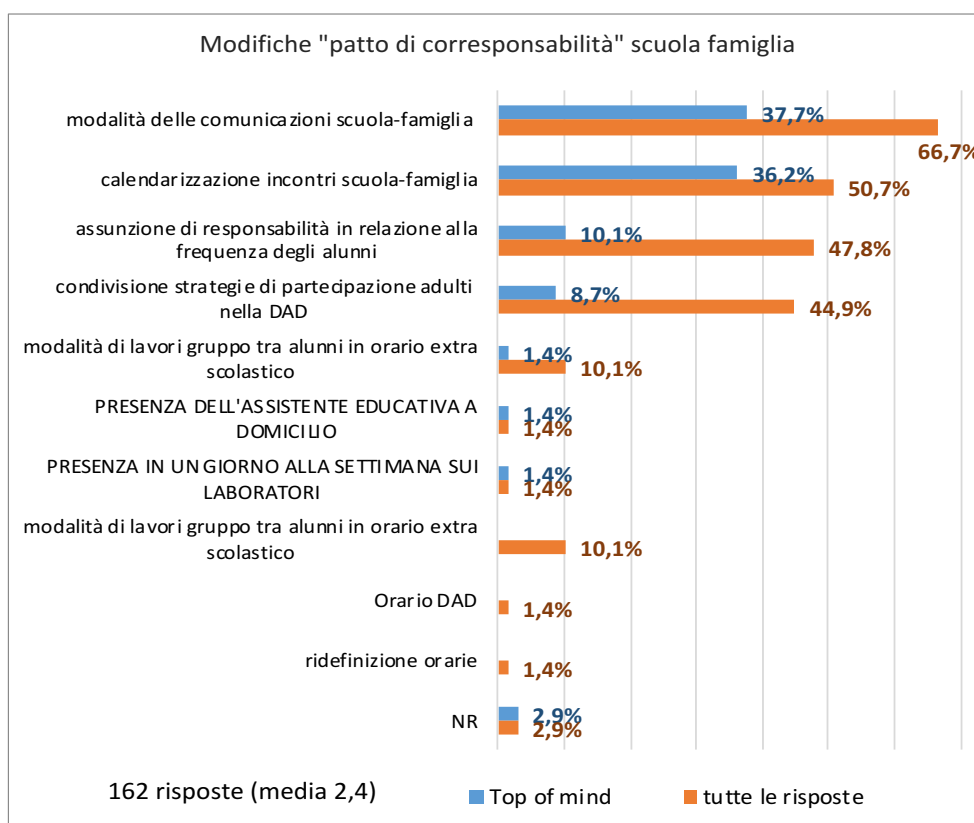


Figura 4: “Patto di corresponsabilità” scuola famiglia

### 3.4 Dati relativi alla didattica con allievi con disabilità

Per quanto riguarda la didattica per gli studenti con disabilità nell’esperienza di 2/3 dei rispondenti la didattica prosegue in presenza anche in questo periodo (Figura 5).



Figura 5: Didattica con allievi con disabilità

I docenti intervistati si confrontano con la famiglia e con l'allievo stesso nel programmare la didattica, più raramente con il solo allievo (22,4%) ed ancora più di rado con la sola famiglia (15,5%). La seconda risposta data è stata molto spesso (81,9%) la interazione con il collettivo degli insegnanti della classe (Figura 6).

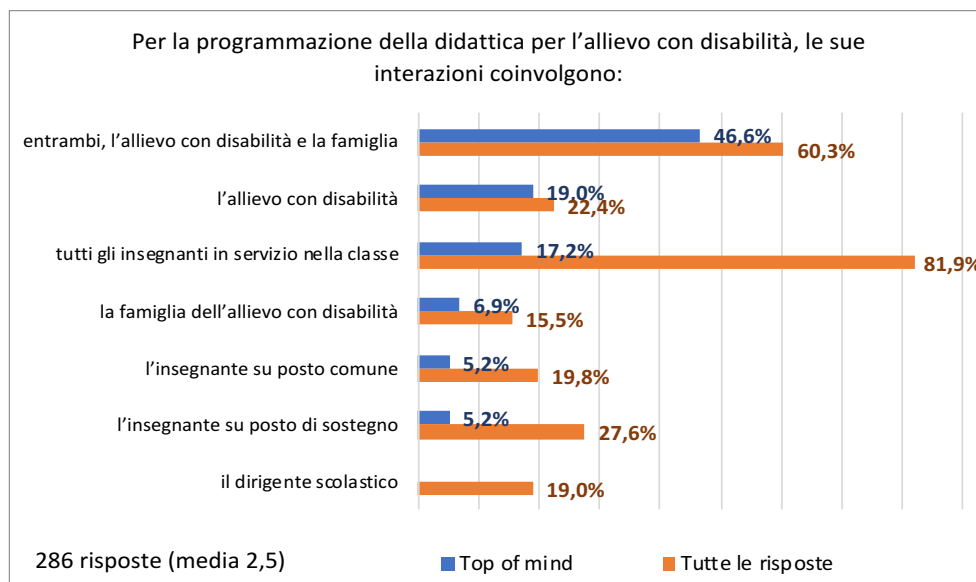


Figura 6: Interazioni per la programmazione didattica

La frequenza con cui è stata erogata la didattica a distanza (DAD) verso gli allievi con disabilità è polarizzata tra tutti i giorni (5 e 6 giorni a settimana) nel 47,4% e Mai nel 23,8%. Meno frequentemente ogni 2 giorni (26%) raggruppando le risposte 2, 3 e 4 giorni.

Riguardo alle difficoltà incontrate sia nel progettare, sia nel realizzare la DAD, solo il 12% dichiara di non averne avute ma solo il 3,5% sostiene di averne avute sempre. Evidentemente ad un iniziale shock si sono trovate soluzioni più o meno robuste con cui proseguire la didattica.

Le prime difficoltà citate riguardano le lacune digitali e l'inesperienza da parte di tutti di interagire in modo sincrono a distanza e in generale con lo studente disabile. Riguardo sempre alle difficoltà incontrate emergono anche l'interazione degli studenti disabili con gli altri studenti e la gestione del carico cognitivo. L'utilizzo delle piattaforme ha rappresentato una difficoltà per il 14,7% dei rispondenti (Figura 7).

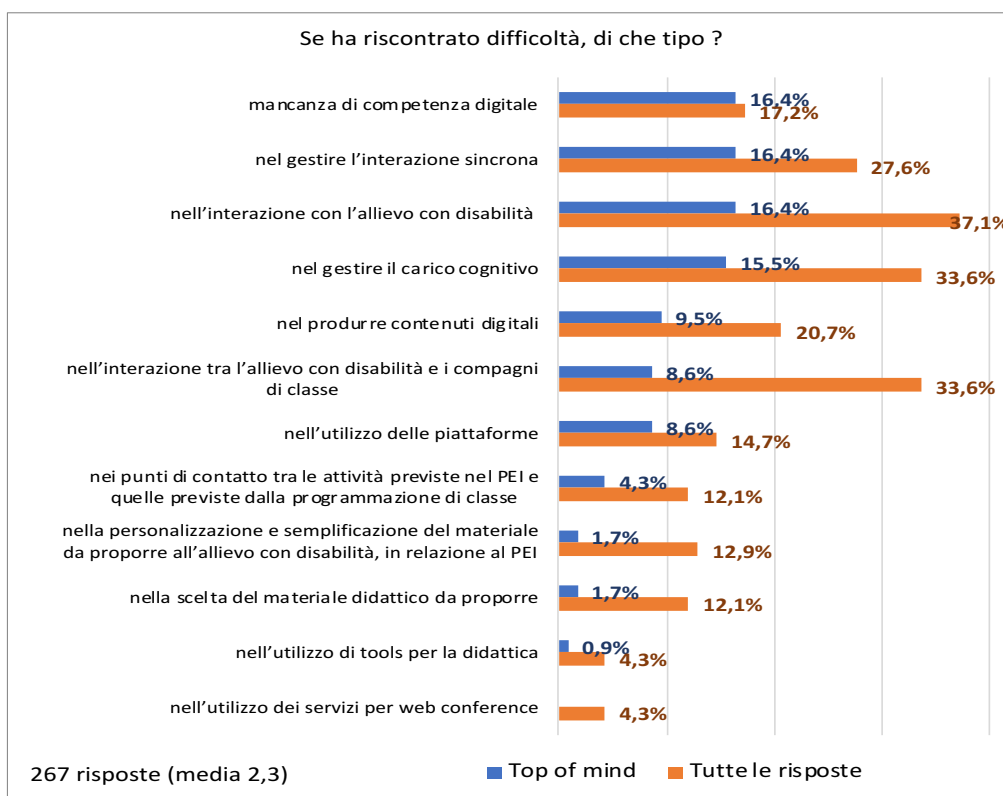


Figura 7: Difficoltà incontrate

Le piattaforme più utilizzate citate come prima risposta sono state il registro elettronico (37,1%), Google suite (35,3%) e Whatsapp (10,3%). Le altre piattaforme sono state citate molto meno spesso. Le stesse piattaforme sono presenti anche nelle risposte successive (media 2,6 risposte) ma con ordine inverso per cui emerge che Whatsapp è stato il più utilizzato, evidentemente come supporto alla piattaforma vera e propria e come legante del flusso comunicativo. Come supporto anche la mail è citata dal 36% dei rispondenti ma mai come prima risposta.

Il 63% dei rispondenti sostiene di aver svolto lezioni con webinar, utilizzando Google Meet (74,5%), Zoom (20,8%), Skype (9,4%) etc. (Figura 8).

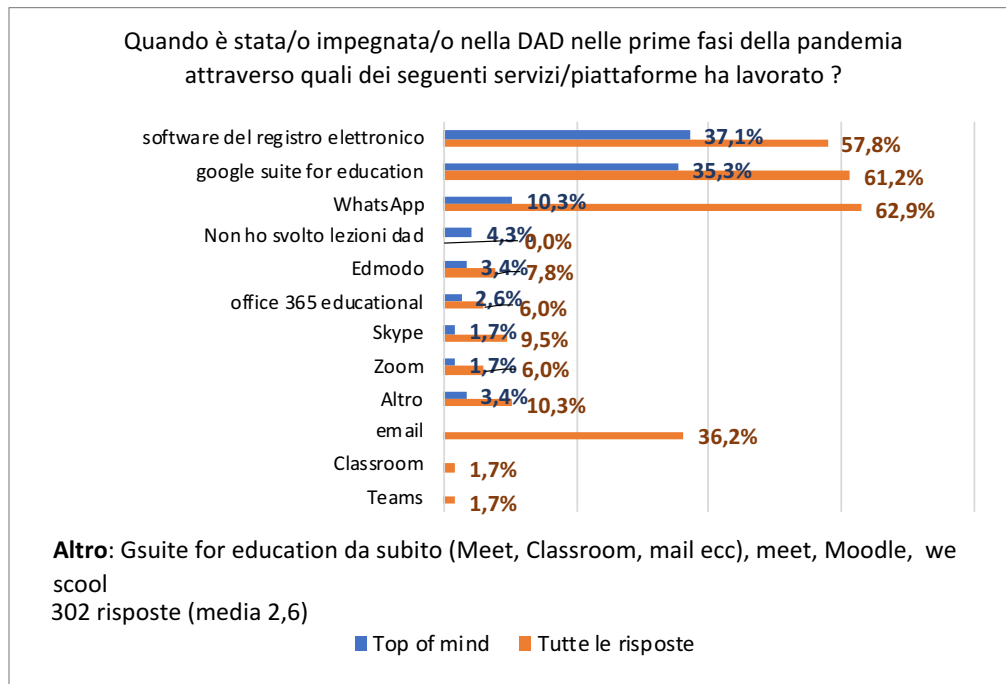


Figura 8: Servizi/Piattaforme utilizzate

La disponibilità di dispositivi e di collegamento Internet invece non ha rappresentato un ostacolo ricorrente, il 64,7% non ha allievi con disabilità che non possono collegarsi e solo il 2,6% ha il problema con tutti i propri allievi.

Riguardo alla durata delle lezioni, la lezione “tipo” dura circa un’ora nel 45% dei casi, dura meno nel 24% dei casi e dura come le altre lezioni destinati agli studenti nel restante 26% (Figura 9).

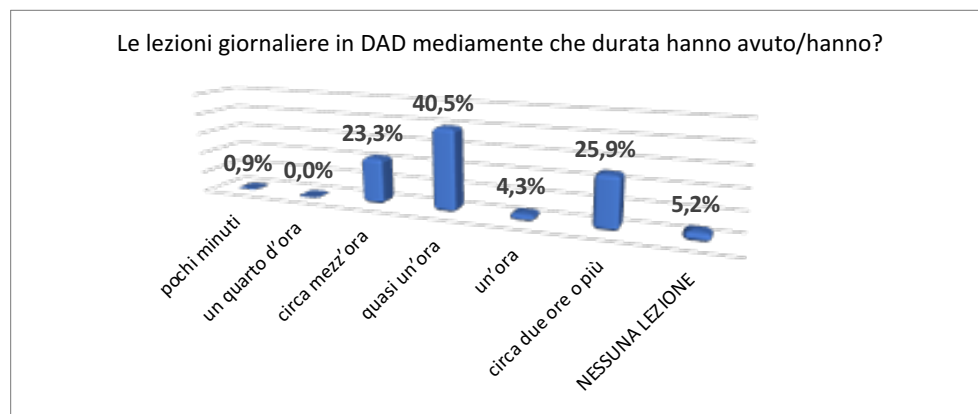


Figura 9: Durata delle lezioni in DAD

#### 4. Discussione e conclusioni

Il 94% del gruppo preso in esame è rappresentato da donne, solo il 6% sono uomini, il 94% dei soggetti *non è specializzato sul sostegno* (anche se, come si diceva, il 99,1% del campione dell’indagine è impegnato sul posto di sostegno e solo lo 0,9% sul posto comune). Emerge un problema comune a molte scuole del nostro Paese in cui il numero di insegnanti specializzati nel sostegno risulta ancora insufficiente (gli insegnanti per il sostegno che nell’anno scolastico 2019/2020 operano nelle scuole italiane sono poco più di 176 mila), la richiesta di queste figure aumenta di anno in anno più velocemente di quanto non cresca l’offerta e nel 37% dei casi si selezionano i docenti per il sostegno dalle liste curriculari che non hanno



una formazione specifica per supportare al meglio l'alunno con disabilità. Fenomeno, quello indicato, più frequente nelle regioni del Nord, dove la quota di insegnanti curricolari che svolgono attività di sostegno sale al 47% mentre si riduce nel Mezzogiorno attestandosi al 24% (ISTAT, 2021).

Come si è detto nel presente scritto, la prima parte del questionario è dedicata alla valutazione *della sensibilità mostrata dalle scuole verso le politiche di prevenzione e di azione nelle condizioni di criticità ambientale, sanitaria, naturale ecc.* Premettendo che la città dell'Aquila e la Regione Abruzzo hanno subito un catastrofico terremoto nel 2009 e sono ancora in atto azioni di ricostruzione, mentre le scuole in particolare non vengono ancora riedificate dopo i crolli, i risultati nella nostra indagine evidenziano che le azioni di formazione in tema di criticità sono state rivolte in modo quasi equidistribuito ai docenti e agli studenti ma solo nel 12,1% dei casi anche alle famiglie.

Questo dato sulla formazione in servizio, che nel caso in oggetto è piuttosto positivo se pur riferito alle sole azioni formative specifiche orientate alla prevenzione, deve essere letto, in qualche misura, in riferimento al fatto che il riconoscimento e l'effettivo esercizio del diritto all'istruzione (uguaglianza di opportunità) non possono essere considerati a sé stanti, ma vanno sempre coniugati con la garanzia del diritto all'inclusione. Un diritto che passa attraverso la qualità dell'istruzione, la qualità dei contesti inclusivi e la formazione in ingresso e in servizio del personale.

Sempre in tema di inclusione e con riferimento specifico alla *criticità sanitaria Covid-19*, il 65,5% dei docenti afferma che gli studenti con disabilità durante la pandemia, nell'a.s. 2020/2021, hanno frequentato la scuola prevalentemente in presenza mentre il 34,5% afferma che gli studenti l'hanno frequentata a distanza. Viene segnalata una importante riorganizzazione degli spazi negli istituti scolastici, in particolare spazi interni, al fine di prevenire i contagi. Anche tale ultimo dato è in sintonia con una sensibilità della politica regionale al tema della prevenzione.

Analizzando le variabili legate in senso stretto alla progettazione *didattica durante la fase di pandemia* alla domanda circa le *eventuali modifiche apportate al patto di corresponsabilità educativa* esse sono riferite con maggiore frequenza alle modalità delle comunicazioni scuola-famiglia (66,7%), alla calendarizzazione degli incontri scuola-famiglia (50,7%), all'assunzione di responsabilità in relazione alla frequenza degli alunni (47,8%) e alla condivisione delle strategie di partecipazione alla DaD ad opera dei familiari degli alunni con disabilità (44,9%). Ovviamente si è reso necessario un maggiore coinvolgimento/compartecipazione dei familiari alle attività scolastiche, in continuità con il trend nazionale (ISTAT, 2020b). Dato confermato, nella nostra indagine, dalle *interlocuzioni avute dagli insegnanti* nel corso della programmazione didattica che hanno riguardato sia l'allievo con disabilità che molto frequentemente la famiglia; quindi tutti gli insegnanti in servizio nella classe (81,9%). Ma solo nel 19,0% hanno coinvolto il dirigente scolastico. A fronte di ciò prevalgono le difficoltà dei docenti nella progettazione e erogazione della didattica *on line*, connesse nel 37,1% dei casi all'interazione con l'allievo con disabilità, nel 33,6% alla gestione del carico cognitivo, cioè alla competenza nell'erogare una didattica metacognitiva di alleggerimento del carico cognitivo, difficoltà riconducibili all'interazione tra l'allievo con disabilità e i compagni di classe (33,6% dei casi).

In riferimento, in particolare, all'uso delle tecnologie inclusive, nel nostro Paese, guardando la situazione da una prospettiva nazionale, è ancora poco diffusa la formazione dei docenti di sostegno in direzione dell'utilizzo, sia in presenza sia a distanza, di tecnologie educative specifiche per gli alunni con disabilità. In una scuola su 10 nessun insegnante per il sostegno ha frequentato un corso specifico in tal senso. In linea con i livelli di formazione, l'utilizzo delle tecnologie educative da parte degli insegnanti per il sostegno non ha ancora raggiunto la massima diffusione: sono meno del 60% le scuole in cui tutti docenti utilizzano questi strumenti. A ciò fa da contraltare il fatto che gli interventi didattici da remoto proposti alla classe si sono rivelati inefficaci, dal punto di vista dell'inclusione nel 26,2% delle volte (1 caso su 4) (ISTAT, 2021). Nel gruppo da noi studiato oltre al differenziato utilizzo di *servizi e piattaforma online* (Figura 11) - che comunque vede la prevalenza di utilizzo di facili strumenti come WhatsApp, registro elettronico, già utilizzati prima della pandemia - è importante sottolineare come la gran parte dei docenti abbia realizzato lezioni con *webinar* (il 62,9% risponde affermativamente e solo il 37,1% afferma di non aver utilizzato *webinar*). Mentre la durata media delle lezioni giornaliere è breve, (il 40,5% di circa un'ora) c'è di buono che quasi tutti gli allievi con disabilità dispongono di dispositivi (forniti anche dalle scuole dove necessario) e di collegamenti in rete. Dato quest'ultimo non scontato visto che molte zone della regione Abruzzo sono zone montane non sempre coperte dalla rete se pur in particolare la città dell'Aquila è una delle prime in

UE per la sperimentazione della nuova tecnologia di telecomunicazioni wireless “5G Action Plan”. Il dato è positivo soprattutto in riferimento al contesto nazionale, che vede in Italia una scuola su quattro carente di postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con disabilità. Notevoli le differenze territoriali, con una dotazione maggiore nelle regioni del Nord, tra le scuole che dispongono di postazioni informatiche, la collocazione in classe è ancora poco diffusa (42% delle scuole). Il 58% dei plessi scolastici dispone, infatti, di questa strumentazione in ambienti esterni alla classe (aule specifiche per il sostegno o laboratori informatici dedicati). Ciò può essere un ostacolo all’utilizzo quotidiano dello strumento come facilitatore per la didattica in classe. Sul territorio ancora una volta il Mezzogiorno presenta la più bassa quota di postazioni in classe (39%). La dotazione di postazioni informatiche, anche quando è posizionata all’interno della classe, può risultare inadeguata: il 28% delle scuole con postazioni in classe dichiara che tale strumentazione è insufficiente (ISTAT, 2020 a). Infine, circa il materiale didattico realizzato e progettato specificamente per la DaD e la DiD, nel nostro studio, i docenti indicano nell’ordine: schede didattiche strutturate (50,0%), video youtube (45,8%), mappe concettuali digitali (39,8%), immagini realizzate appositamente (30,1%), libri di testo comuni al contesto classe (29,5%) per il resto vengono segnalate schede didattiche realizzate in occasione di questa particolare circostanza della pandemia, ad esempio a favore delle disabilità sensoriali (caratteri ingranditi o audio libro) ecc. (Figura 10). Diciamo che, nell’adeguare il materiale didattico alle esigenze dell’allievo, emerge uno sforzo in direzione dell’accessibilità. Solo nel 12,9% dei casi i docenti affermano di non aver incontrato criticità particolari nella personalizzazione e semplificazione del materiale da proporre all’allievo con disabilità, in relazione al PEI. Si tratta di un trend nazionale (Fondazione Agnelli, 2020).

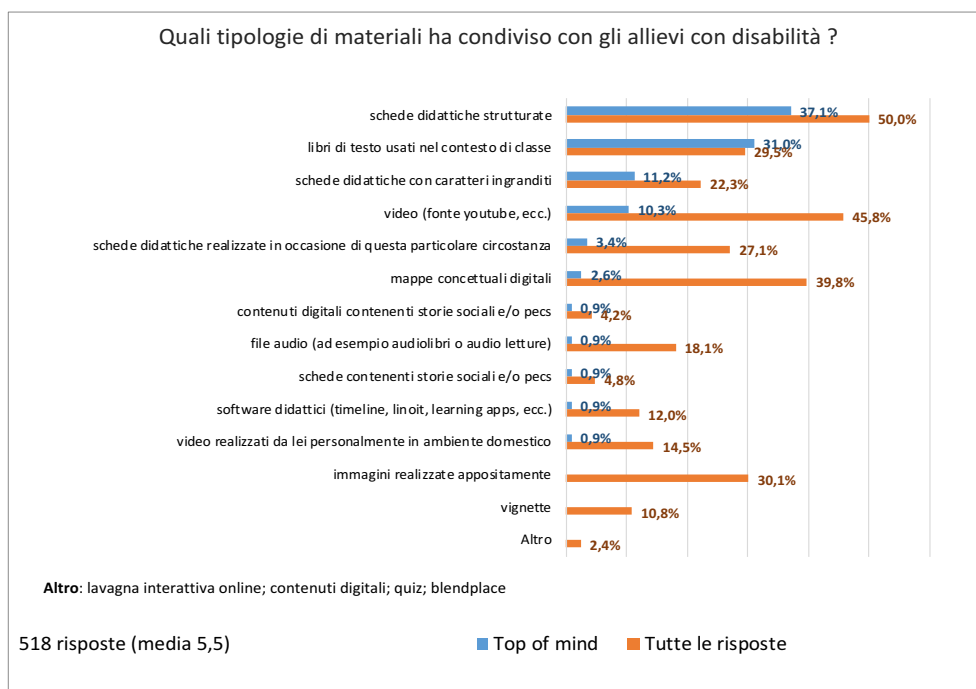


Figura 10: Tipologie di materiale didattico condiviso con gli allievi con disabilità

Le modalità di reperimento del materiale didattico afferiscono nella gran parte dei casi alla consultazione di *browsers* e siti specializzati (79,3 % dei docenti) alla consultazione di libri (76,7%). I dati sembrano mostrare: una gestione piuttosto autonoma dell’esigenza formativa e dell’esigenza di disporre di una metodologia sperimentata, validata, di condivisione e scambio con i colleghi (60,3%), il tentativo di creare comunità di pratica, *webinar online* organizzati dalle case editrici (26,7%) (Figura 11).

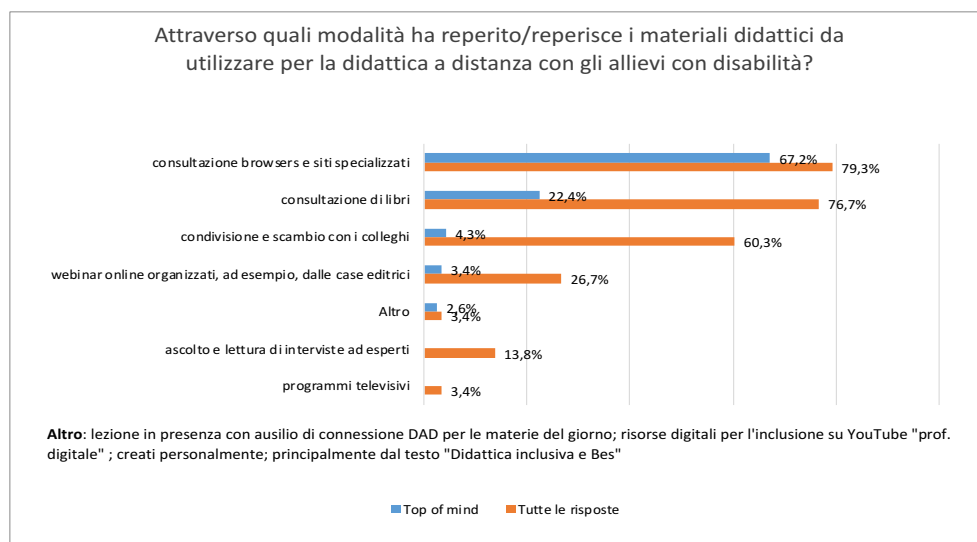


Figura 11: Modalità di reperimento del materiale didattico da utilizzare a distanza con gli allievi con disabilità

Facendo anche in questo caso una comparazione con il dato nazionale, in relazione alle conseguenze della pandemia sulla scuola e sulla didattica in generale, il 70% degli insegnanti del nostro Paese dichiara un miglioramento significativo nel loro rapporto con la tecnologia (dato che contrasta con le difficoltà in tale direzione già menzionate nel presente lavoro), spesso in autogestione, tra i punti di forza della DaD, è stato segnalato un generale miglioramento della pianificazione della didattica (10%) e un'ottimizzazione dei tempi e costi (9%). Una parte minoritaria degli insegnanti – il 14% – dichiara invece la difficoltà di coinvolgere in modo efficace gli studenti durante la lezione (Microsoft Italia & PerLAB, 2020). Non a caso i dati nazionali evidenziano che gli studenti mai raggiunti dalla DaD sono l'8%. Nell'insieme quasi uno studente su 4 durante il *lockdown* ha interagito poco o per nulla coi propri insegnanti. Percentuale che sale al 37% fra i bambini della primaria (Lucisano, 2020).

Da molti anni i percorsi formativi dei docenti si interessano alle tecnologie per l'inclusione, tuttavia la pandemia ci ha ancorato ad un altro interrogativo inerente la possibilità che effettivamente l'uso delle tecnologie assicuri l'esercizio di una didattica innovativa e inclusiva (Francia et al., 2019). Il docente per il sostegno, che ricordiamo è docente di tutta la classe, svolge funzioni complesse, partecipa alle attività didattiche nelle classi in cui lavora, supportando il gruppo classe e accompagnandolo nel processo di apprendimento. Si pone come mediatore attivo per assicurare la partecipazione e come facilitatore per favorire l'apprendimento e l'inclusione degli alunni con disabilità, suggerendo risorse, percorsi didattici, ausili e sussidi utili all'apprendimento; contribuisce ad "adattare" strumenti, strategie e metodologie didattiche alle esigenze educative degli alunni, tenendo conto dei diversi bisogni che possano emergere nello studio delle diverse discipline; risponde alle esigenze peculiari degli alunni con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno; propone ed applica metodologie e strategie utili per l'apprendimento, per promuovere relazioni e socializzazione, per favorire l'autonomia personale e sociale; coopera nel creare nelle classi un clima solidale, sereno e favorevole all'inclusione scolastica, in continuo dialogo con gli altri docenti; promuove la costruzione reale di specifici progetti di vita, anche relazionandosi con le risorse del territorio (Bocci et al., 2021; Ciraci & Isidori, 2017; Isidori & Traversetti, 2020). È un professionista che provvede, insieme ai colleghi ed agli altri soggetti previsti, alla stesura del PEI e degli altri documenti; assume la contitolarità e partecipa attivamente alla valutazione – svolta collegialmente dai docenti contitolari della classe (scuola primaria) o dal consiglio di classe (secondaria primo grado) – di tutti gli alunni della classe. Tale complessa descrizione è volta a supportare il fatto che alla sola innovazione tecnologica, pur qualora venisse compiuta, non corrisponde *tout court* l'innovazione didattica in direzione inclusiva. La modalità innovativa di trasmissione e fruizione dei contenuti e gli ambienti virtuali deputati ad ospitare le interazioni fra docenti e studenti non necessariamente assicurano l'accessibilità del contesto di apprendimento, in modo particolare nel caso dei Bisogni Educativi Speciali. Quanto detto nonostante la scuola italiana abbia avviato un percorso di digitalizzazione 'strutturale' già nel 2007, quando si è iniziato a parlare di un Piano Nazionale

per la Scuola Digitale-PNSD (Capperucci, 2020; Cirelli, 2020; Hodges, 2020). Occorre insistere sull'integrazione tra la dimensione tecnologica e metodologica nella formazione dell'insegnante (Marzano & Calvani, 2020). Nel corso dell'esperienza pandemica, e sempre in riferimento alle disabilità, mentre è risultata costruttiva la collaborazione tra i docenti e le famiglie e tra i docenti stessi, il coinvolgimento dei compagni di classe è apparso deficitario, con un conseguente isolamento, anche dal punto di vista sociale, per gli studenti con disabilità (Ianes & Bellacicco, 2020). Sembrerebbe che il grande sforzo organizzativo di docenti e scuole non abbia avuto un riscontro in termini di soddisfazione degli insegnanti per la qualità degli esiti, specie nella trasmissione dei contenuti, nell'efficacia delle valutazioni e nell'inclusione degli allievi con difficoltà. I processi di valutazione si sono orientati principalmente verso interrogazioni orali e prove scritte tradizionali, a scapito della valutazione continua, indispensabile nella DaD come nella didattica in presenza. Difficoltà sono state riscontrate nella scuola secondaria di primo e di secondo grado nello stabilire sinergie tra scuole e famiglie mentre in quella primaria e dell'infanzia la collaborazione con i genitori sembra sia stata migliore. Le riflessioni sinora esposte impongono di rivolgere l'attenzione della ricerca pedagogica e didattica alla formazione del corpo docente in tema di tecnologie per l'inclusione, intese come qualsiasi tecnologia a sostegno dell'apprendimento in ambienti inclusivi (tecnologie di tipo convenzionale, tecnologie assistive TA, ecc.) (Batini et al., 2020).

Le recenti iniziative, volte ad incrementare il successo scolastico di tutti gli allievi (OECD, 2020), sono improntate alla ricerca di soluzioni per migliorare la qualità della scuola, soprattutto per quanto riguarda le competenze digitali e di base (passando per la formazione degli insegnanti e per il potenziamento della connettività negli istituti di istruzione e formazione). Per concludere è bene segnalare come il Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale (2021-2027) proponga, nella direzione sinora indicata, una programmazione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile in Europa.

## Ringraziamenti

Le Autrici ringraziano l'Ufficio Scolastico della Regione Abruzzo per la collaborazione nella realizzazione dell'indagine.

## Riferimenti Bibliografici

- Almenara, J.C., Tena, R.R., & Rodríguez, A.P. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research Original*, 9(2), 2254-7339.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera E., Toti G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli S., Stanzione, I., Montefusco, C., Santonicola M., Vegliante, R., Morini, A.L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *FORM@RE*, 21(1), 8-23.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23(2), 13-22.
- Ciraci, A.M., & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16/2017, 207-234.
- Cirelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 1(12), 203-208.
- Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA, & Università di Trento (2020). Indagine 'Oltre le Distanze'. URL: <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESE-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf> (accessed on 28<sup>th</sup> May 2021).
- Francia, L., Sanchez Diaz, S., Aparicio, P.G., Cabello, S.T., Paico, N. H., & Collantes, Z. (2019). Digital Competences and Education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *La differenza tra insegnamento a distanza di emergenza e apprendimento online*. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (accessed on 28<sup>th</sup> May 2021).

- Ianes, D., & Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 19 (3), 25-47.
- Isidori, M.V. (a cura di) (2020). *DSA e didattica inclusiva: dalle neuroscienze agli interventi in classe. Criticità e innovazione della didattica*. Roma: Anicia.
- Isidori, M.V., & Traversetti, M. (2020). La formazione dei docenti e la didattica per i disturbi specifici di apprendimento (DSA). Riflessioni e spunti operativi nella scuola post Covid 19, 59-91. In M.V. Isidori (a cura di), *DSA e didattica inclusiva. Dalle neuroscienze agli interventi in classe. Criticità e innovazione della didattica*. Roma: Anicia.
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2020 a). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - Anno scolastico 2019-2020*. URL: <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> (accessed on 28<sup>th</sup> May 2021).
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2020 b). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/240949> (accessed on 28<sup>th</sup> May 2021).
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Indagine conoscitiva sulla condizione delle persone con disabilità*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/255699> (accessed on 28<sup>th</sup> May 2021).
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22/2020, 125-141.
- Microsoft Italia & PerLAB (2020). *Emotion Revolution. Emozioni e Didattica a Distanza durante l'emergenza Covid-19*. URL: <https://news.microsoft.com/it-it/2020/07/30/con-la-didattica-a-distanza-migliorano-le-competenze-digitali-di-docenti-e-studenti-cresce-la-coesione-tra-compagni-di-classe-ma-aumentano-stress-e-stanchezza-legati-allemergenza-del-modell-2/> (accessed on 28<sup>th</sup> May 2021).
- OECD - Organization for Economic Cooperation and Development (2020). *The impact of Covid-19 on education – Insights from Education at a glance 2020*. URL: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (accessed on 28<sup>th</sup> May 2021).