

# Strategie didattiche e Progetto di vita. Formazione continua per gli insegnanti

## Teaching strategies and Life Project. Lifelong learning for teachers

---

Valeria Friso  
Università di Bologna  
valeria.friso@unibo.it

### ABSTRACT

Teachers should use teaching strategies that respond to changing needs in order to promote an effective and meaningful learning process of their students. When in the class are also pupils and students with disabilities, the choice of the methodology becomes one of the strategic issues in which you can also measure the level in which the process of including the school arrived.

Starting from a specific education for teachers and educators, in this paper we presented data from a research about the relationship between teaching strategies and plan of life of students with sensory disabilities. The main purpose of the research is to solicit classroom settings to become places for the development of the capabilities of students, including those with disabilities, which also covers the fundamental rights and freedoms related to all dimensions of human life.

Per un processo di apprendimento efficace e significativo dei propri studenti i docenti sono chiamati a utilizzare strategie didattiche che rispondano a esigenze in continuo cambiamento. Quando nella propria classe sono presenti anche alunni e studenti con disabilità, la scelta della metodologia diventa uno dei nodi strategici in cui si può andare anche a misurare il livello in cui il processo di inclusione scolastico è arrivato.

In questo contributo vengono presentati dati riferiti a una ricerca che ha indagato, a partire da una formazione specifica proposta a insegnanti ed educatori, il rapporto tra strategie didattiche e progetto di vita degli studenti con disabilità sensoriale. Lo scopo principale della ricerca è stato quello di sollecitare i contesti scolastici a divenire luoghi per lo sviluppo delle capabilities degli studenti, anche quelli con disabilità, che riguardino anche le libertà e i diritti fondamentali riferiti a tutte le dimensioni della vita umana.

### KEYWORDS

Sensorial disability, teaching strategies, social inclusion process, lifelong learning for teacher.

Disabilità sensoriali, strategie didattiche, processo di inclusione sociale, formazione continua per gli insegnanti.

## Introduzione

'A person's capability refers to the alternative combinations of functionings that are feasible for her to achieve'.  
Sen (1999 [2001], p. 75)

“La capacità di una persona si riferisce alle combinazioni alternative di ‘funzionamenti’ che ha la possibilità di avere”. Con queste parole di Sen apriamo questo contributo che presenta i primi risultati di una ricerca sulle strategie didattiche che gli insegnanti mettono in atto quando, nelle loro classi, hanno alunni con disabilità sensoriali. Ci piace riprendere Sen perché con questa sua frase identifica la nuova logica introdotta dall'*International Classification of Functioning* (WHO, 2001) di pensare ciascuna persona a partire dalle sue proprie funzionalità. Tra le principali dimensioni fondanti della Pedagogia Speciale vi sono questioni quali: educabilità e possibilità, differenza e diversità. Da sempre fucina di idee per un futuro più sostenibile e pensato per tutti, la Pedagogia Speciale ha avuto tra i suoi interrogativi quello delle strategie didattiche e dei mediatori per permettere un apprendimento che potenzi le *capability* di tutti e di ciascuno.

L'input che ha determinato la messa in campo della ricerca che presenteremo è da ricercare nella volontà di monitorare i processi inclusivi e di verificare le pratiche didattiche di insegnanti impegnati in percorsi specifici di alta formazione, che abbiano nelle loro classi alunni con disabilità sensoriali. Per far raggiungere alcune autonomie agli studenti con disabilità, infatti, la scuola necessita di strategie didattiche che devono essere individuate, conosciute, condivise, applicate (Caldin, 2006; Canevaro, 2006). Il focus di questa ricerca riguarda la didattica e la sua rilevanza per una proficua inclusione scolastica e sociale degli alunni con disabilità visive (Buton, 2009; Fogarolo, 2012), e uditive (Gargiulo, 2005; Gaspari, 2005).

La letteratura di riferimento sottolinea come gli alunni con disabilità visiva spesso non presentino difficoltà di apprendimento, perché compensano ampiamente con le loro elevate competenze linguistiche (molto apprezzate a scuola), ma hanno ampie difficoltà nell'orientamento e nella mobilità (anche in percorsi semplici e conosciuti); per questi alunni, è importante che la scuola non si concentri solo sugli apprendimenti disciplinari.

Le difficoltà linguistiche a scuola, invece, penalizzano moltissimo gli alunni con disabilità uditiva. Anche per essi esistono, però, approcci che permettono di fare insieme – pur in modo diverso – quello che fanno i compagni. Indipendentemente dal codice di comunicazione usato (Lingua Italiana dei Segni (LIS) e/o orale/labiale, la strategia didattica deve cercare sia di potenziare le competenze linguistiche, sia di valorizzare le modalità di comunicazione di tipo visivo, a livello grafico (disegni, schemi, mappe, fumetti ecc.) e/o espressivo (gesti, espressioni del viso ecc.).

### 1. La formazione degli insegnanti e le strategie didattiche

La ricerca che presentiamo nasce da evidenze ricavate dall'osservazione e dall'analisi di dati riferiti a una formazione specifica per insegnanti ed educatori che hanno costituito il nostro gruppo di riferimento. Il gruppo di riferimento è composto da un gruppo di cinquantuno tra insegnanti ed educatori corsisti del Corso di Perfezionamento Professionale e del Master universitario *Didattica e psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali*.

Gli obiettivi prefissati insistevano da una parte sull'analisi del processo di formazione specifica, dall'altra sulla raccolta di evidenze riferite alle strategie didattiche osservate ed agite dal gruppo di riferimento. In particolare ci si è proposti di analizzare l'impatto del percorso formativo degli insegnanti sulle scelte didattiche, nelle scuole primarie del territorio regionale e delle regioni limitrofe, in classi al cui interno vi fossero alunni con disabilità sensoriali; l'individuazione di punti di forza e di debolezza dei metodi didattici utilizzati; la ricognizione delle situazioni e/o dei contesti 'facilitanti'; l'indicazione di metodologie attive e significative presenti;

Ritenendo che la formazione degli insegnanti sia indispensabile punto di partenza per avviare relazioni adeguate con i genitori oltre che con l'alunno e che l'aver competenze aggiornate permetta più facilmente di assolvere alle aspettative dei genitori e degli alunni, sia sul piano relazionale sia su quello didattico abbiamo innanzitutto esaminato il percorso formativo nell'aula universitaria attraverso la lettura dell'offerta formativa, la presa di visione dei materiali e delle attività proposte nella piattaforma on line e la lettura di alcune esperienze frutto del lavoro di tirocinio e di stesura di *Project Work*. Il piano didattico, infatti, non prevedeva solo ore di didattica frontale (126 ore) e altrettante ore di attività in *e-learning*, ma è composto anche da altre attività quali seminari e convegni (12 ore), visite esterne (come al Dialogo nel Buio di Milano), stage ed elaborazione di *Project Work* (suddivise in 130 ore di attività dirette e 195 di attività indirette).

Dallo studio delle discipline affrontate nel percorso formativo, declinate in competenze e risultati di apprendimento attesi e che in tabella 1 riportiamo, si evince la forte interdisciplinarietà presente che ha consentito una panoramica particolarmente ricca dei temi affrontati.

Psicologia delle disabilità dell'udito e della vista
Quadro teorico e riferimenti normativi
Rilevazione e diagnosi dei disturbi dell'udito e della vista
Pedagogia e Didattica speciale
Orientamento e mobilità per la disabilità visiva
Aspetti della rieducazione nel deficit uditivo
Lettura e scrittura per ciechi e ipovedenti (codice Braille e testi ad alta leggibilità)
Codici di comunicazione delle persone sorde
Tecnologie per le disabilità sensoriali
Ricerca educativa nelle disabilità sensoriali

**Tabella 1. Discipline proposte nel percorso di formazione**

La molteplicità delle metodologie e l'interdisciplinarietà del percorso formativo permettono di dare un quadro piuttosto completo degli elementi che ruotano intorno a situazioni in cui sono presenti alunni e studenti con disabilità visiva. Il punto di forza che si vuole qui sottolineare è che la presenza di corsisti provenienti da tutti gli ordini e gradi di scuola e la multidisciplinarietà del percorso formativo sono stati di stimolo per non perdere mai di vista il Progetto di Vita intorno al quale tutte le scelte didattiche, le programmazioni, le sperimentazioni messe in atto hanno sempre fatto riferimento.

Successivamente, la raccolta dei dati è avvenuta attraverso la somministrazione di un questionario nella cui costruzione si è tenuto conto dei principi di didattica speciale e inclusiva per le disabilità sensoriali; del Progetto di Vita; della programmazione dell'attività scolastica per le disabilità sensoriali; degli aspetti organizzativi dell'attività didattica per le disabilità sensoriali e dei mediatori didattici quali sussidi, ausili, materiali specifici ecc.

Attraverso la compilazione del questionario si è voluto indirizzare il gruppo di riferimento a un vero e proprio esercizio di osservazione e auto-osservazione accompagnando così ciascuno in un processo di graduale consapevolezza del ruolo che la scelta delle strategie didattiche ha nell'apprendimento.

## 2. Strategie didattiche osservate

Vorremmo qui riportare alcuni dati che riguardano esplicitamente le strategie didattiche osservate dai corsisti durante il loro tirocinio. Rispetto a queste abbiamo fatto studi e approfondimenti non solo sulle tecniche didattiche – quali *business game*, il *rolly play*, i giochi analogici, *l'in basket*, il *brainstorming*, le gallerie di immagini, il *metaplan*, l'analisi di caso, la testimonianza, l'autocaso, *l'incident*, il *learning together*, il *jigsaw*, il *Team Assisted Individualization* (TAI), il *group of for*, il *group investigacion-small group teaching*, il *reciprocal teaching*, il *focus group*<sup>1</sup> – ma anche sui mediatori generalmente utilizzati quando in aula ci sono bambini/ragazzi con disabilità sensoriali.

Item	Disabilità visiva		Disabilità uditiva	
	positive (spesso, talvolta)	negative (raramente, quasi mai)	positive (spesso, talvolta)	negative (raramente, quasi mai)
Le verifiche vengono adattate e trasformate	45.83%	54.17%	45.83%	54.17%
I materiali vengono adattati e trasformati	54.17%	45.83%	50.00%	50.00%
Sono messi a disposizione dei materiali specifici	62.50%	37.50%	58.33%	41.67%
Utilizzo in aula del pc	37.50%	62.50%	20.83%	79.17%
Escono dall'aula	29.17%	70.83%	25.00%	75.00%
Vengono proposte attività diverse rispetto a quelle dei compagni	45.83%	54.17%	45.83%	54.17%
è permesso utilizzare materiali che portano da casa	45.83%	54.17%	45.83%	54.17%

Tabella 2. Principali strategie didattiche osservate durante il tirocinio

- 1 Per approfondimenti sui metodi e le tecniche didattiche con relative descrizioni e possibili applicazioni inviamo a testi quali: Di Nubila, R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia; Rotondi, M. (2000). *Facilitare l'apprendere: modi e percorsi per una formazione di qualità*. Milano: Franco Angeli; Johnson, D., Johnson, R., & Holubeck, E. (1996). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina: Interaction Book Co., tr. It. A cura di Marinelli, L. (2006), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.

In generale si potrebbe notare la presenza di didattica maggiormente personalizzata per gli alunni/studenti con disabilità visiva piuttosto che uditiva. Interessante notare questa differenza perché porta ad aprire nuovi interrogati quali ad esempio: la pratica didattica fa emergere meno necessità di personalizzazione per gli alunni/studenti con disabilità uditiva rispetto a loro compagni con disabilità visiva? Si conoscono meno i bisogni specifici legati all'apprendimento per gli studenti/alunni con disabilità uditiva rispetto ai loro compagni con disabilità visiva?

In virtù della brevità del presente contributo abbiamo isolato nella Tabella 3 le due situazioni che maggiormente sono state osservate da coloro che hanno risposto al questionario nel momento in cui in aula fosse presente un alunno/studente con disabilità sensoriali in quanto ci paiono particolarmente significative.

	spesso	talvolta	raramente	mai
Vengono proposti lavori di gruppo	62.50%	25.00%	8.33%	4.17%
La cooperazione tra compagni viene agevolata	54,17%	33,33%	8,33%	4,17%

**Tabella 3. Strategie didattiche maggiormente osservate**

Questo dato pare offrirci l'indicazione che la presenza di alunni con disabilità sensoriali porti gli insegnanti a sviluppare maggiormente una didattica che poggia i suoi fondamenti sulle teorie del *cooperative learning*<sup>2</sup>.

### 3. Strategie didattiche agite

Altri dati particolarmente significativi riguardano le situazioni che maggiormente sono state messe in pratica e quindi attuate direttamente dai corsisti che hanno risposto al questionario nel momento in cui nella loro aula fosse presente un alunno con disabilità sensoriali.

In questo contributo vorremmo presentare esclusivamente due dati particolarmente interessanti: gli strumenti utilizzati durante la propria disciplina (Grafico 1) e le attività da cui gli alunni con disabilità sensoriali vengono dispensati (Grafico 2).

2 Per approfondimenti sulla teoria del *cooperative learning* in ambito e possibili applicazioni inviamo a testi quali: Bertazzi, L. (2003). *La classe: comunità di persone che apprendono*, Venezia: ISRE; Bielaczyc, K., Collins, A. (1999). *Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice*. In Reigeluth, C.M. (ed.), *Instructional design theories and models*, vol. II, Mahwah (nj): Lawrence Erlbaum Associates; Roberts, S.M., & Pruitt, E.Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*, Thousand Oaks (ca): Corwin Press.

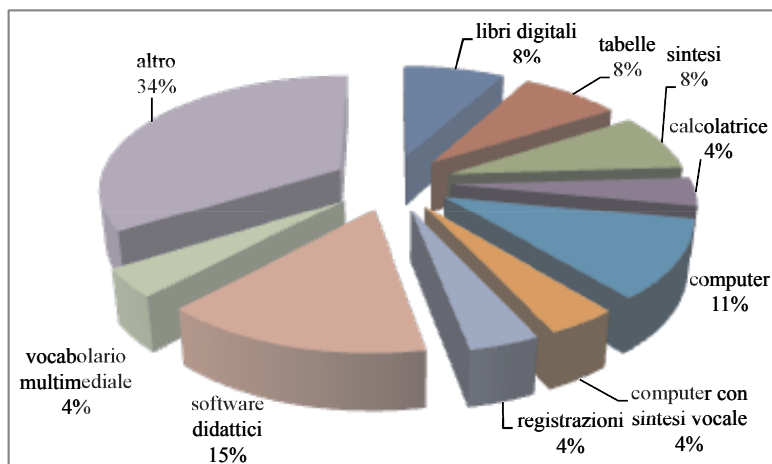


Grafico 1. Strumenti utilizzati nella propria disciplina

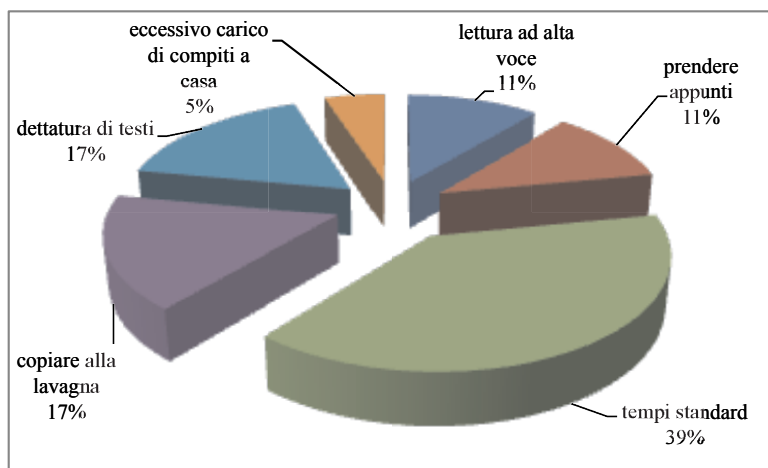


Grafico 2. Attività da cui si dispensano i propri alunni con disabilità sensoriali

Rispetto agli strumenti che si utilizzano in aula, la percentuale di risposta "altro" è piuttosto alta: 34%. All'interno di questa percentuale troviamo risposte come queste: oggetti specifici ludico-logici costruiti in base alle necessità dell'alunno, materiali per stimolare il tatto e l'olfatto, sussidi per corretta postura, mappe concettuali, libri colorati, materiale sonoro, materiale tattile, piano di gomma, libri Braille, LIM, iPad, audiolibri, materiali artistici.

Possiamo affermare dunque che i corsisti che stanno al master universitario e al Corso di Perfezionamento Professionale *Didattica e psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali* dichiarano di utilizzare metodi cosiddetti attivi – lavoro di gruppo, cooperazione tra compagni – più frequentemente rispetto ai loro colleghi che sono stati osservati durante il periodo di tirocinio. Bisogna ricordare che il gruppo di riferimento della presente ricerca è particolarmente sensibile ai temi affrontati e in gran parte è composto da

professionisti, docenti e qualche educatore di scuola, che conoscono o sanno dove reperire anche strumenti appropriati.

## Conclusioni e nuove aperture

Lo scopo principale della ricerca è stato quello di sollecitare i contesti scolastici (Zappaterra, 2010) a divenire luoghi per lo sviluppo delle *capabilities* (Sen, 2005); ciò significa ampliare e garantire – agli alunni disabili – le capacità/facoltà di scelta individuali e collettive che riguardino anche le libertà e i diritti fondamentali riferiti a tutte le dimensioni della vita umana. In tal senso, le difficoltà di apprendimento, che alcune disabilità provocano, possono essere considerate *capability deprivation*, da intendere come mancato avvio dei processi di *empowerment* che, invece, andrebbero sempre favoriti e avviati (Sen, 2004; Nussbaum, 2002).

In questo contributo abbiamo presentato i principali risultati raccolti nella ricerca con docenti che hanno in aula studenti con disabilità, risultati che hanno permesso di raccogliere elementi per progettare nuove strategie didattiche inclusive, utilizzabili nelle classi gestite dagli insegnanti coinvolti. Questi risultati offrono elementi per redigere indicazioni in merito a strategie didattiche utili alle molteplici autonomie operative (Tioli, 2007) in quanto sollecitano l'alunno con disabilità sensoriali a lavorare con i compagni, nella comunità scolastica, grazie a materiali e a mediatori accessibili e funzionali.

Grazie al lavoro di ricerca condotto in questi mesi, alla partecipazione a gruppi di ricerca e progetti nazionali e internazionali e grazie allo studio della letteratura specifica, ci è stato possibile individuare nuove aperture e nuove piste per ricerche future.

Sono stati proprio i risultati intorno ai dati raccolti in questa ricerca che hanno permesso riflessioni congiunte con partner europei che ci hanno indotto ad aprire una parte di azioni rivolte all'analisi della percezione dell'efficacia da parte degli alunni/studenti con disabilità sensoriali delle strategie didattiche attuate nei loro confronti e nei confronti dell'intera classe da parte dei loro insegnanti. A partire da questi dati quindi è nata un'indagine esplorativa attraverso la somministrazione di un questionario ad alunni/studenti con disabilità sensoriale riferita alle strategie didattiche. Questo questionario, elaborato da noi, è stato tradotto anche in Portoghese e da poche settimane ha iniziato a circolare in Portogallo e in Italia. Per la diffusione dello stesso in Italia ci si sta avvalendo della collaborazione dell'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti nazionale e delle sue sedi provinciali, e della collaborazione dell'Ente Nazionale Sordi. Azioni successive di diffusione riguarderanno l'invio del questionario anche attraverso il coinvolgimento di altre istituzioni e associazioni legate alle disabilità sensoriali.

L'idea di monitorare anche l'efficacia percepita nasce dalla convinzione che sia un errore darla per scontata. I risultati che emergeranno da questi dati potranno permettere una comparazione tra quanto dichiarato dai docenti ed educatori di scuola e quanto viene percepito dagli alunni stessi nonché vedere se esistono differenze tra paesi diversi con evidenti sistemi scolastici differenti.

I dati della presente ricerca, inoltre, hanno suffragato l'importanza di garantire al personale docente e agli educatori, una formazione specifica. Questo non significa offrire solo conoscenze relative ai deficit e agli strumenti di mediazione appropriati. Un aspetto essenziale che una formazione specifica in quest'ambito è chiamata a offrire è quella relativa alla conoscenza del territorio, alle istituzioni, agli enti e alle associazioni. In questo modo, sarà più semplice avviare forme di reciproca conoscenza e collaborazione che andranno a incidere in modo positivo

nello sviluppo di quella rete cui prima facevamo cenno. Ecco il motivo per cui anche la didattica e le offerte formative del Master universitario e del Corso di Perfezionamento Professionale *Didattica e psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali* permettono un'ampia focalizzazione su questi aspetti. Pare evidente che anche nella scelta delle strategie didattiche diventi strategico l'intervento – o per lo meno la consultazione e cooperazione – di enti o istituzioni che, attraverso progetti ad hoc, sostengano, guidino e quindi orientino in vista di una sempre maggiore efficacia.

Per concludere, potremmo paragonare la rete territoriale a un gruppo esteso alla società. Al pari del gruppo, anche la rete ha una sua vita: nasce, si alimenta, muore. Questo avviene attraverso fasi che possiamo identificare nelle seguenti: avvio, orientamento, assestamento, produzione vera e propria (insieme di azioni, processi e prodotti del gruppo), pianificazione e svolgimento di compiti fissati.

Come in un gruppo di lavoro, la rete, per essere efficace, si dovrà fondare sul riconoscimento della diversità: di competenza, di professionalità, di ruolo di ciascun elemento che la compone, mantenendo, allo stesso tempo, apertura affinché la rete si possa allargare ad altri soggetti che potrebbero essere significativi nei più diversi ambiti e aspetti. In questo senso sicuramente uno dei rischi principali del gruppo di lavoro è quello di gestire le differenze in modo da non provocare conflitti distruttivi e far sì che vi sia scambio e arricchimento reciproci. Sarà importante, proprio a questo proposito, individuare, specialmente per le fasi iniziali, un conduttore che, proprio come in un gruppo, aiuti la rete a muoversi attraverso gli stadi di sviluppo di un gruppo.

Nel complesso riteniamo che questa ricerca possa portare un contributo concreto per una progettualità inclusiva che tenga conto della reale situazione in cui avvengono le azioni didattiche.

### Riferimenti bibliografici

- Bertazzi, L. (2003). *La classe: comunità di persone che apprendono*. Venezia: ISRE.
- Bielaczyc K., Collins A. (1999), Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice. In Reigeluth C. M. (ed.), *Instructional design theories and models*, vol. II, Mahwah (nj), Lawrence Erlbaum Associates.
- Buton, F. (2009). *L'administration des faveurs: l'Etat, les sourds et les aveugles (1789-1885)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Caldin, R. (a cura di) (2006). *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006) *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Di Nubila, R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fogarolo, F. (2012). *Costruire il Piano Didattico Personalizzato. Indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*. Trento: Erickson.
- Gargiulo, M. L. (2005). *Il bambino con deficit visivo. Comprenderlo per educarlo. Guida per genitori, educatori, riabilitatori*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari P. (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubeck, E. (1996). The nuts and bolts of cooperative learning. Edina: Interaction Book Co., tr. it. A cura di Marinelli, L. (2006), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities*:



- Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks (ca): Corwin Press.
- Rotondi, M. (2000). *Facilitare l'apprendere: modi e percorsi per una formazione di qualità*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2004). *Inequality Reexamined*. Harvard: Harvard University Press.
- Sen, A. (2005). *Justice and human disabilities*. Laurea Honoris Causa dell'Università di Pavia.
- Tioli, E. (2007) L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità visiva secondo l'unione italiana dei ciechi e degli ipovedenti: realtà odierna e prospettive, in AA.VV., *Integrazione scolastica dei ciechi e degli ipovedenti in Italia e in Europa*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro-Ciechi, 133-143.
- WHO (World Health Organization) (2001). *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Sesto Fiorentino Firenze: Edizioni ETS.

