

Due anni di corsi di specializzazione per il sostegno on-line. Opportunità o solo necessità?

Elena Bortolotti, Gianni Caione, Giuliana Franceschini, Claudia Olivieri, Marilisa Fazzari

Abstract – During the Sars-Covid 19 pandemic, online lessons, given on virtual platform of all the university in Italy instead of face-to-face lessons, took an important daily routine for thousands of students. Future specialized support teachers also experienced this as trainees in training. The Sars-Covid 19 pandemic and the associated quarantines forced thousands of future teachers to train online, with intensive afternoon and weekend classes. In order to evaluate the effects of these experiences, a survey has been proposed to approximately 150 students of the Department of Humanities of the University of Trieste (North-east of Italy) which allows to analyze and discuss on the positive and negative impacts of 600 hours of lessons. Furthermore, a discussion is proposed on possible developments of an integration of face-to-face lesson with online lesson to form teachers for the Italian Ministry of Education.

Riassunto – Durante la pandemia di Sars-Covid 19, le lezioni online, impartite sulla piattaforma virtuale di tutte le università italiane al posto delle lezioni frontali, sono diventate un'importante routine quotidiana per migliaia di studenti. Anche i futuri insegnanti specializzati per il sostegno hanno vissuto questa esperienza da corsisti in formazione. La pandemia di Sars-Covid 19 e le relative quarantene hanno costretto quindi migliaia di futuri insegnanti a formarsi online, con lezioni intensive pomeridiane e nei week end. Al fine di valutare gli effetti di queste esperienze, è stato proposto un sondaggio a circa 150 studenti del Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università di Trieste (nord-est Italia) che permette di analizzare e discutere gli impatti positivi e negativi di 600 ore di lezione. Inoltre, viene proposta una discussione sui possibili sviluppi di un'integrazione tra lezioni frontali e lezioni online per la formazione di insegnanti per il Ministero dell'Istruzione italiano.

Keywords – university teaching for future teachers, quarantine, Sars-Covid 19, post pandemic teaching, online vs face to face teaching

Parole chiave – insegnamento universitario per futuri insegnanti, quarantena, Sars-Covid 19, insegnamento post-pandemia, insegnamento online vs faccia a faccia

Elena Bortolotti è Professoressa Associata presso l'Università degli Studi di Trieste, ove attualmente dirige del corso TFA sostegno – Specializzazione sul sostegno agli alunni con disabilità. La sua attività di ricerca si focalizza su tematiche riguardanti il diritto allo studio e l'inclusione per le persone con disabilità. Tra le sue recenti pubblicazioni: *The Role of Play in Promoting Resilience* (IGI Global, 2022); *Intellectual disability and cultural accessibility. A proposal to facilitate access to information in museums* (in coll. con G. Paoletti G., in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2021); *Accessibilità ai siti culturali per la disabilità intellettiva: metodologie, tecnologie e processi di adattamento* (in coll. con M. Mastrogiuseppe M., in "Nuova Secondaria", 2019).

Gianni Caione è Docente di Scienze Motorie e Sportive e di Sostegno presso la Scuola Italiana di Addis Abeba (Etiopia) e referente per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali. Si interessa di inclusione scolastica ed ha collaborato con l'Università di Trieste per il TFA sostegno, nella gestione del tirocinio indiretto. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Digital Literacy and Didactic for Inclusion*, (in coll. con A. Magnanini, E. Treglia, in "International Journal of Digital Literacy and Digital Competence", 2019); *Bes & attività motorie inclusive. Proposte didattiche inclusive* (Soares Editore, 2020).

Giuliana Franceschini è Docente a tempo indeterminato di discipline scientifiche, Docente di sostegno e Coordinatrice del dipartimento di sostegno presso l'ISIS Carducci Dante di Trieste. Si interessa di inclusione scolastica e attualmente collabora con l'Università di Trieste per il TFA sostegno nella gestione del tirocinio indiretto. È autrice di numerose pubblicazioni internazionali di ambito scientifico.

Claudia Olivieri è Psicologa e si interessa di fragilità, di conduzione di gruppi ed ha esperienza di lavoro educativo presso il Ministero di Giustizia, Casa Circondariale. Attualmente collabora con l'Università di Trieste per il TFA sostegno in qualità di tutor, a supporto dell'organizzazione e gestione del corso.

Marilisa Fazzari è Assistente Sociale e si interessa di fragilità, di conduzione di gruppi ed ha esperienza di lavoro sociale. Lavora presso il Ministero di Giustizia, Ufficio Distrettuale Esecuzione Penale Esterna di Trieste e Gorizia. Attualmente collabora con l'Università di Trieste per il TFA sostegno in qualità di tutor, a supporto dell'organizzazione e gestione del corso.

Il presente lavoro è frutto della collaborazione di tutti gli autori. Nella stesura sono attribuibili a Elena Bortolotti i paragrafi 1 e 6; a Gianni Caione il paragrafo 2; a Claudia Olivieri e Marilisa Fazzari il paragrafo 3; a Giuliana Franceschini i paragrafi 4 e 5.

1. Introduzione

La pandemia da Covid-19 ha fortemente colpito l'Italia, stravolgendo la vita di milioni di persone. Da marzo 2020, 61 paesi, Italia inclusa, hanno ufficialmente chiuso l'accesso in presenza di studenti e docenti nelle scuole e nelle università (Unesco, 2020)¹. La decisione è stata presa in base alla pericolosità e all'altissima trasmissibilità del corona-virus, che solo in Italia nell'anno 2020 ha causato più di 76.000 morti (fonte Istat, marzo 2021). Nel giro di qualche settimana le aule scolastiche si sono svuotate e le università hanno chiuso le loro porte a studenti e personale accademico. In Italia, simili decisioni erano state prese solo per periodi di brevissima durata dopo catastrofi naturali o umane. Tra il 1918 e il 1920, quando si diffuse la terribile epidemia causata dall'influenza spagnola, la scuola in Italia rimase aperta; ricordiamo però che l'ordinamento scolastico dell'epoca prevedeva la frequenza fino alla quinta elementare e che esimeva dall'obbligo scolastico chi abitava a 2 km dalla scuola. Anche durante la Seconda guerra mondiale la scuola funzionò quasi regolarmente. Solo nel 1944 in piena guerra, le scuole non tennero più conto delle assenze scolastiche per la validazione dell'anno. Negli anni del dopoguerra le istituzioni scolastiche avevano scarsità di docenti in quanto molti insegnanti erano stati vittime di guerra, ma mai, prima del marzo 2020, le scuole e le università avevano ricevuto dal Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, la possibilità di rimanere chiuse per lunghi periodi o per periodi intermittenti come nell'anno scolastico/accademico 2020-2021. Da metà marzo 2020 il corpo docente italiano di ogni ordine e grado si è trovato catapultato, senza preavviso e senza formazione specifica, in un ambiente esclusivamente o prevalentemente virtuale. Il cardine del sistema di istruzione italiano è sempre stata la lezione in presenza, con il docente che impartiva

¹ UNESCO, *Covid-19 Educational Disruption and Response*, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0-000373718>, consultato in data 12/04/2020.

le lezioni dall'interno di un'aula scolastica, universitaria o di laboratorio. È sempre stata considerata, insieme alla dimensione cognitiva, la necessità della dimensione relazionale², un framework senza il quale non si raggiunge l'apprendimento significativo³.

Nel pieno quadro pandemico italiano, a seguito della diffusione del Covid-19, la risorsa della Didattica a Distanza (d'ora in poi DaD) si è rilevata quale unica possibile via che consentisse l'attuazione del distanziamento sociale e la contemporanea fruizione di percorsi formativi per gli studenti. La possibile creazione di vasti focolai di contagio all'interno delle aule scolastiche e nelle classi delle università italiane ha costretto i Ministeri della scuola e dell'università all'emanazione di continue direttive, alle quali si sono sommate le direttive dei governatori regionali o dei sindaci, che legittimavano la didattica online per la fruizione di lezioni scolastiche ed universitarie.

Il ricorso alla didattica online, in situazioni di grande emergenza epidemiologica, e il susseguirsi di circolari ministeriali nei 26 mesi successivi alla dichiarazione di pandemia da parte del *World Health Organization*, hanno creato un acceso dibattito, all'interno della cittadinanza e degli organi istituzionali, rispetto ai risvolti che la DaD può avere, o non avere, sul benessere giovanile/studentesco.

Si può affermare dunque che la pandemia abbia messo in crisi il mondo dell'istruzione, che ha dovuto pure assistere alla nascita di un dibattito sterile centrato su "una presunta dicotomia tra presenza e distanza"⁴ dove le prese di posizione estreme tra tutto è bene e tutto è male non permettono "un'occasione di reale dibattito sull'opportunità (almeno) di un ripensamento del sistema scolastico e formativo"⁵.

La ricerca pedagogica si è interrogata sull'impatto che l'introduzione della DaD ha avuto in ambito scolastico, andando a fondo soprattutto sull'utilizzo della stessa nel rispondere alla didattica quotidiana nelle scuole⁶. Il dibattito ha permesso di rivalutare la necessità di affrontare il tema dell'uso delle tecnologie a scopo didattico seguendo una metodica, non lasciando spazio alla superficialità di opinioni nate in seguito a risposte date in condizioni di emergenza e di necessaria improvvisazione. Studi che hanno visto coinvolti più paesi europei, hanno rilevato nella DaD caratteristiche positive come anche ad esempio una più facile accessibilità, una maggiore convenienza economica, la flessibilità nel pianificare il proprio tempo per il completamento dei corsi, ma anche diversi svantaggi, come ad esempio la necessità di preparare le lezioni in modo diversificato e più strutturato, la difficoltà nella valutazione della comprensione⁷.

² B. Williamson, R. Eynon, J. Potter, *Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*, in "Learning, Media and Technology", 45, 2, 2020, pp. 107-114.

³ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

⁴ F. Bocci, I. Guerini, M.V. Isidori, M. Traversetti, *Il contributo del paradigma tecnologico-digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa*, in "Media Education", 13(1), 2022, p. 9.

⁵ *Ivi*, p. 9

⁶ P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di DaD adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, in "Lifelong Lifewide Learning", 17(36), 2020, pp. 3-25.

⁷ S. Carrettero, J. Napierala, E. Mägi, A. Pugacewicz, M. Ranieri, K. Triquet, I. Gonzalez-Vazquez, *What did*

Pure il mondo accademico ha subito l'impatto della necessità di improvvisare la DaD laddove la formazione era stata erogata tradizionalmente in presenza⁸. La grande diffusione dei computer all'interno delle famiglie italiane e la capillare diffusione della rete di Internet hanno permesso l'attuazione di lezioni online in tutte le università italiane aprendo, forse, una strada di non ritorno per molte università private. La didattica tramite piattaforme di E-Learning (Microsoft Teams-Google Suite ed altre) offre indubbiamente un'esperienza di insegnamento più flessibile per quanto riguarda gli spazi e i tempi di fruizione, eliminando di fatto le distanze fisiche tra il docente ed i discenti ed acconsentono facilmente la fruizione delle stesse tramite registrazioni in orari più consoni agli studenti, anche in considerazione del fatto che molti tra loro sono persone adulte, che già lavorano e che tengono famiglia.

In questo contesto di attività di DaD sono ricaduti anche i corsi di Specializzazione per il sostegno agli alunni con disabilità, detti anche TFA (Tirocinio Formativo Attivo), dedicati ai futuri insegnanti di sostegno. Infatti, dal mese di marzo 2020 fino al mese di aprile/luglio 2022 il MUR ha concesso la fruizione di questi corsi di specializzazione su piattaforme di E-learning, con decreti appositi che concedevano in deroga questo tipo di didattica. I corsisti del quinto e del sesto ciclo di specializzazione hanno ottenuto il titolo svolgendo il corso online.

Tali corsi rappresentano un interessante campo di studio⁹ in conseguenza del fatto che i partecipanti sono persone adulte, eterogenee per motivazioni, competenze ed esperienze e, al contempo, sono corsi che hanno risentito della condizione pandemica, richiedendo anch'essi un passaggio organizzativo centrato sulla DaD¹⁰. Si è trattato certo di una necessità, ma anche di una nuova opportunità, infatti il tema del digitale oggi intercetta l'esigenza di professionalizzare le professioni educative con l'obiettivo di renderle capaci di fronteggiare le emergenze di una società sempre più complessa. La situazione pandemica ha costituito un esempio paradigmatico, che ha visto una "sistematizzazione delle competenze digitali della formazione in tutti i suoi livelli e un ripensamento generale delle modalità di erogazione dell'offerta formativa - integrando 'presenza' e 'distanza' - negli atenei e nelle istituzioni scolastiche"¹¹.

I corsi di specializzazione per docenti di sostegno rappresentano una realtà organizzativa che potremmo definire *aliena* rispetto all'offerta formativa standard prevista nelle Università italiane, dove i periodi di selezione, le attivazioni dei corsi e la conclusione dei percorsi di studio prevedono finestre temporali cicliche e pianificabili di anno in anno. Essi prevedono 60 CFU e sono composti da 10 esami teorici che contemplano un minimo di 270 ore di lezione, nove laboratori tematici per un minimo di 180 ore di lezione, un tirocinio diretto da svolgersi nelle

we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries, Luxembourg, Office of the European Union, 2021.

⁸ F. Zannoni, *La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale*, in "Media Education", 11(2), 2020, pp. 75-84.

⁹ F. Bocci, I. Guerini, A. Travaglini, *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@re", 21(1), 2021, pp. 8-23.

¹⁰ F. Bruni, L. Petti, M. De Angelis, *La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise*, in "Education Sciences & Society", 2, 2022, pp. 91-108.

¹¹ T. Zappaterra, *Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di covid-19. Alcune riflessioni critiche*, in "Studi sulla Formazione", 23(2), 2020, p. 89.

scuole che hanno aderito ad accogliere studenti tirocinanti (modulo di 150 ore), un tirocinio indiretto di 50 ore, un percorso sulle TIC di 75 ore ed un esame finale sostenuto di fronte ad una commissione universitaria, con in aggiunta almeno un rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale. Il totale di ore previste per questo corso di specializzazione è di 750. Vengono di anno in anno autorizzati dal Ministero con un decreto apposito, prevedono anche una selezione composta da tre esami (preselettivo scritto, selettivo scritto e selettivo orali) per coloro che devono accedervi, senza però che vi sia una regolarità rispetto al periodo di attivazione.

L'esigenza di insegnanti specializzati è alta in Italia, ad oggi il 35% degli insegnanti di sostegno non ha nessuna specializzazione sulla didattica speciale¹². Pertanto, dall'inizio della pandemia di Covid 19, in Italia, circa 78.00 docenti di sostegno si sono formati interamente con modalità di lezioni online sia per gli esami, che per i laboratori, il tirocinio indiretto, in alcuni casi anche l'esame finale. Le università italiane che erogano il corso di specializzazione per futuri insegnanti di sostegno sono attualmente 52.

Ad oggi rimane elevata l'esigenza di avere insegnanti specializzati sul sostegno che siano sempre più qualificati e preparati ad affrontare le sfide che la disabilità impone¹³, ed è importante interrogarsi sulle diverse possibilità che si aprono alla formazione degli insegnanti¹⁴ tenendo presente la responsabilità nel dover promuovere lo sviluppo di conoscenze, competenze e attitudini positive verso le sfide poste dalla scuola del presente e del futuro¹⁵. L'efficacia della formazione rivolta ai docenti su temi inclusivi¹⁶ interessa anche gli studi rispetto allo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti della professione¹⁷ e rispetto alla percezione di adeguatezza nel costruire relazioni significative con soggetti con disabilità¹⁸, portando quindi a chiedersi quali siano le migliori modalità per coinvolgere positivamente i corsisti e quale l'impatto della DaD sui presenti corsi¹⁹.

Alla luce di quanto descritto, il presente contributo intende proporre una breve analisi delle azioni caratterizzanti il percorso del TFA sostegno e le riflessioni che hanno accompagnato il passaggio all'online. Successivamente si è voluto considerare se vi sono stati elementi da valutare positivamente nella pratica della DaD, e se tali elementi possono suggerire migliorie per la fruizione dei prossimi corsi di TFA sostegno. A questo scopo, all'interno del corso TFA svolto

¹² Cfr. *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, rapporto ISTAT, anno scolastico 2019-2020.

¹³ A. Mura, A.L. Zurru, *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 18(1), 2019, pp. 43-57.

¹⁴ A. Calvani, L. Menichetti, M. Pellegrini, T. Zappaterra, *La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità*, in "Form@re", 17(1), 2017, pp. 18-48.

¹⁵ R. Bellacicco, *Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del percorso di specializzazione dell'Ateneo di Torino*, in "Education Sciences & Society", 10(1), 2019, pp.135-156.

¹⁶ L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciriaci, *Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione*, in "Metis", 8(2), 2018, pp. 292-329.

¹⁷ G. Ferrara, F. Pedone, *Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, in "Form@re", 19(3), 2019, pp. 221-233.

¹⁸ A. Fiorucci, *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2(1), 2014, pp. 53-66.

¹⁹ F. Bocci, I. Guerini, M.V. Isidori, M. Traversetti, *Il contributo del paradigma tecnologico-digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa*, cit.

presso l'Università degli Studi di Trieste, è stato proposto un sondaggio, in forma anonima, composto da quesiti a risposta chiusa e aperta, ai quali hanno partecipato i 130 corsisti frequentanti il TFA del VI ciclo. Le domande avevano l'intento di ragionare sugli aspetti positivi e negativi non solo della DaD, ma anche rispetto all'impatto della stessa nell'organizzazione della routine quotidiana di persone adulte che, si suppone, abbiano un'alta motivazione nel frequentare un percorso formativo.

Si specifica che l'Università degli Studi di Trieste ha erogato le attività di formazione per la specializzazione negli anni accademici 2019-2020 (V ciclo) e 2020-2021 (VI con termine lezioni giugno 2022) interamente nella modalità di didattica online attraverso la piattaforma Microsoft Teams, con orario settimanale dal martedì al venerdì dalle 14.30 alle 19.30 ed il sabato dalle ore 9 alle ore 14 in una scansione temporale di 6 mesi (gennaio-luglio per l'anno accademico 2019-2020) per il V ciclo e di 8 mesi (dicembre-luglio 2022 per l'anno accademico 2020-2021) per il VI ciclo, gli esami finali si sono svolti, in ambedue i corsi, interamente in presenza. Le attività del Dipartimento hanno specializzato 239 docenti in due anni, così composti: 99 studenti per il V ciclo (50 per la scuola secondaria di secondo grado e 49 per la scuola secondaria di primo grado) e 140 studenti per il VI ciclo (67 studenti per la scuola secondaria di primo grado e 73 studenti per la scuola secondaria di secondo grado).

2. Un importante aspetto del corso: il tirocinio

Il percorso del TFA per le Attività di Sostegno agli alunni con disabilità prevede una serie di attività legate al Tirocinio. Si tratta di un aspetto importante nel percorso formativo, cui sono dedicate 300 ore, suddivise in diretto (nelle scuole) e indiretto di rielaborazione (in parte a scuola e in parte presso la sede universitaria). Le ore di tirocinio diretto trovano diverse declinazioni e si estrinsecano in un periodo di attività pratica all'interno della scuola, dove lo studente viene affiancato da un tutor accogliente individuato tra i docenti esperti che vi insegnano (DM 10 settembre 2010, n. 249²⁰).

Il tirocinio diretto dà la possibilità al corsista di effettuare un'esperienza pratica, di vivere il mondo della scuola in prima persona. Già nel 1897 John Dewey ribadiva l'importanza fondamentale della partecipazione attiva della persona ad ogni forma di processo educativo e formativo, quale massima espressione di libertà che consente la piena realizzazione della persona stessa. Egli infatti affermava che ogni forma di educazione deriva dalla partecipazione di ogni individuo alla coscienza della specie²¹.

Si tratta, in realtà, di un'anticipazione di quella che Bronfenbrenner definì negli anni '80 "*Teoria ecologica dello sviluppo umano*", che vede la persona come un'entità dinamica che cresce e si muove all'interno dell'ambiente in cui vive, da cui viene modificato e che modifica a sua volta, in un rapporto di reciprocità di relazioni²². Tale ambiente ecologico è concepito come un

²⁰ Cfr. DM 10 settembre 2010, n. 249 per l'attivazione del percorso per il sostegno agli alunni con disabilità.

²¹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, E-book La Feltrinelli, 1897.

²² U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

insieme di strutture incluse l'una nell'altra, tese tra micro e macrosistema, laddove il microsistema è costituito dal tirocinio diretto e indiretto e il macro dagli insegnamenti teorici e laboratoriali che co-agiscono nel processo formativo, in uno scambio di interazioni reciproche.

È stato lecito quindi chiedersi come poter svolgere queste interazioni in un ambito on-line anche quando le attività sono di per sé pratiche. Nell'effettuare un'attività di osservazione guidata e in un ambiente protetto come la scuola, il docente in formazione potrà fare una fotografia dinamica delle attività che si svolgono all'interno della scuola e della classe, delle relazioni che si sviluppano tra i docenti, tra docenti e studenti, e tra tutte le figure coinvolte nel percorso formativo, così come per tutte le figure specialistiche che girano intorno agli studenti con disabilità.

Il corsista potrà osservare l'attività che i docenti svolgono all'interno della classe (anche durante le lezioni on-line), cercando di fare propri i diversi metodi d'insegnamento utilizzati dai vari docenti curriculari e le tecniche inclusive messe in atto dal docente di sostegno accogliente, che si farà carico di far comprendere al corsista quali sono le strategie migliori, e le buone prassi, per sviluppare uno sfondo integratore al fine di ottenere una classe inclusiva²³.

Il tirocinio diretto, che rappresenta quindi la parte di lavoro che si realizza direttamente sul campo²⁴, ha visto una prima grande sperimentazione online rispetto a una prospettiva che richiede di osservare, di analizzare, di ipotizzare, che rappresenta quella parte più stimolante ed efficace della formazione²⁵, difficile da pensare senza un diretto contatto con la realtà.

Le attività di tirocinio si compongono di un'ulteriore parte di rielaborazione del percorso effettuato a scuola, grazie all'aiuto di un tutor coordinatore che supervisiona l'attività svolta dai corsisti e fornisce loro gli strumenti tecnici che ogni docente specializzato dovrà mettere in pratica. In particolare, il Piano Educativo Individualizzato rappresenta uno degli elementi chiave intorno ai quali si muove la formazione pratica del docente di sostegno, in quanto rappresenta il principale strumento di programmazione di una didattica inclusiva²⁶. Sarà necessario per il docente in formazione imparare a leggere un PEI; a redigere un PEI e/o un Piano per l'Inclusività, ma anche a sviluppare una progettualità inclusiva per la propria scuola.

Sarà inoltre importante lavorare sull'orientamento, mostrando la vocazione al progetto di vita di tutti gli studenti. L'orientamento ha una dimensione processuale finalizzata alla piena realizzazione delle dimensioni sociali e individuali della persona, da perseguire attraverso un sistema di responsabilità diffuse da coordinare in un sistema integrato²⁷. In altre parole è sempre più necessario che la professionalità del docente passi da una dimensione prevalentemente di "tipo

²³ A. Canevaro, *Uno sfondo per integrare*, Bologna, Paolo Zanelli, 1986.

²⁴ A. Yada, A. Tolvanen, H. Savolainen, *Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multi-group structural equation modelling*, in "Teaching and Teacher Education", 75, 2018, pp. 343-355.

²⁵ B. Norwich, T. Nash, *Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education*, in "Journal of Research in Special Educational Needs", 11(1), 2011, pp. 2-11.

²⁶ A. Canevaro, *Pedagogia speciale La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.

²⁷ A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p.21.

esecutivo” ad una dimensione di “tipo progettuale” a vantaggio di tutti gli allievi e soprattutto di quelli con disabilità²⁸. Un passaggio saliente, per il quale è stata sicuramente fondamentale la Legge n. 104/ 92, che ha sancito la promozione della piena integrazione delle persone con disabilità in ogni ambito di vita: “*nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società*”²⁹. Anche l’Unesco, sottolinea de Anna, ha lavorato assiduamente a sviluppare i temi dell’inclusione, “collaborando per far penetrare sempre di più in tutti i Paesi questa dimensione inclusiva dell’educazione”³⁰, tema confluito nella *Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità* (New York, 2006)³¹.

3. Il coordinamento del corso

L’ampia macchina organizzativa appartenente al corso di specializzazione ha visto impegnati in prima persona la coordinatrice, i docenti dedicati alle tematiche psico-socio-pedagogiche legate alla disabilità, i docenti dei laboratori, i tutor coordinatori, i tutor delle TIC e le tutor d’aula, quest’ultime presenti a tutte le ore di lezione del corso, con lo scopo di facilitare e sostenere corsisti e docenti nel percorso didattico online. Un punto saliente della buona riuscita del corso è dato proprio dalla collaborazione tra tutte le parti sopracitate, a partire dal coordinatore del corso che deve ogni anno coadiuvare almeno una ventina di docenti per ogni ordine e grado per il quale il docente si specializza. L’attiva collaborazione si è potuta servire anche degli strumenti multimediali come la piattaforma Microsoft Teams, che hanno contribuito a rendere immediata ed efficace la comunicazione tra i diversi attori coinvolti nel corso.

Uno dei primi adattamenti che la DaD ha necessariamente portato riguarda l’organizzazione degli spazi e dei tempi: se in presenza gli spazi sono ben definiti dalle aule, definite e delimitate, e i tempi sono stabiliti dai calendari didattici e dalla scansione delle varie lezioni, ci si trova, con la DaD, a dover immaginare una università aumentata, ibridata dal digitale, che impone a ripensare tali realtà.

La ricerca della dimensione relazionale on line, che coinvolge le tutor d’aula, mira ad una osservazione dei fattori che hanno contribuito, e contribuiscono, a creare un clima comunicativo efficace, con i diversi attori del corso, ponendo l’accento sulle dinamiche di gruppo. Si è potuto rilevare, in entrambi i corsi TFA (V e VI ciclo) che le relazioni hanno un tempo di innesto molto breve, ma intenso e continuativo nel tempo, rispetto alla modalità in presenza. La percezione diffusa è quella di essere, temporaneamente, in un’altra dimensione di espressione della propria personalità, uno spazio oltre lo schermo che spesso riflette aspettative, richieste di riconoscibilità e accettazione, paure e angosce nonché caratteristiche della propria personalità. Tale spazio è caratterizzato da un’assidua presenza on line (5 mezzogiornate a settimana) e si contestualizza spesso nel proprio domicilio o in

²⁸ M. Pavone, *La qualità dell’integrazione dal “sostegno” ai “sostegni”*. Atti del convegno “Handicap e scuola, l’integrazione possibile”, Jesi, 1997.

²⁹ Cfr. Legge n. 104 del 5 Febbraio 1992 art. 1, “*Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*”, comma 1, lett. a.

³⁰ L. De Anna, *Le politiche e le didattiche inclusive nel mondo*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, 14, 3, 2015, p. 252.

³¹ Cfr. *Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, 2006.

luoghi di accomodamento che offrono caratteri di familiarità.

A partire da queste riflessioni si può parlare di Cyberspazio come *spazio psicologico unico* che rappresenta una nuova dimensione dell'esperienza umana, dove le diciture che accompagnano il linguaggio tecnologico - mondi, domini, siti, finestre, stanze virtuali - generano un'esperienza che trasmette la sensazione di trovarsi in un luogo o in una altra dimensione³².

Viene modificato quindi il setting che, dalla lezione frontale in presenza, si trasla al virtuale, entrando nella quotidianità delle persone, nella quale la dimensione casalinga e affettiva si intersecano, loro malgrado, con la dimensione formativa.

Dal punto di vista psico-analitico, il cyberspazio può essere inteso come *spazio di transizione*, in cui si assiste ad un'estensione del mondo intrapsichico dell'individuo. Metaforicamente, al pari dell'oggetto di transizione Winnicottiano, il cyberspazio diviene zona intermedia tra il Sé e l'altro che è in parte Sé e in parte altro. La capacità archetipica della mente è quindi quella di percepire il cyberspazio come uno spazio psicologico umano³³.

La dimensione sociale, fatta di scambi comunicativi sia orali che scritti è ricca anche di immagini come le *gift*, le *emoticon*, che hanno contribuito a creare un legame più intimo e informale con lo studente, nonché di disinibizione al dialogo. Si è potuto osservare come il gruppo arriva ad assumere un'identità collettiva che condivide obiettivi, spazio virtuale, opinioni ed esperienze lavorative ed esistenziali.

Proprio il gruppo, infatti, svolge un'importante azione di supporto tra i membri, focalizzandosi sullo scambio e sull'interdipendenza tra gli stessi con dinamiche assimilabili alle caratteristiche dei gruppi presenziali. Emergono persone che si ergono a portavoce, trascinatori, leader del gruppo, che si interfacciano quotidianamente con le figure di riferimento.

Emergono anche le *zone d'ombra*, altrettanto importanti, che fanno parte di quella dimensione emotiva che cerca il confine della propria estensione. Come tutor d'aula, infatti, si è rilevato quanto importante sia mantenere i confini anche in uno cyber-spazio dove apparentemente il confine della relazione sembra essere ancor più invisibile che in presenza, in mancanza dei classici demarcatori fisici. Nel corso dei mesi si è potuto osservare che, da parte del gruppo-classe, vi sia una richiesta di costante attenzione volta a confermare e a demarcare una presenza non solo istituzionale ma anche sociale. Ciò in parte, ma in minor misura, si è rilevato anche sui docenti dove i fattori di stress sono stati legati per lo più ad aspetti di gestione degli strumenti informatici e di performance mediate dagli stessi strumenti.

Se in principio le istanze di supporto erano incentrate quasi interamente su aspetti tecnici/informatici, nel corso dei mesi le richieste dei discenti hanno modificato il loro focus, spostandosi dal livello contenutistico a quello relazionale ed alla meta-comunicazione, nelle quali compare e trapela un sentimento di ansia ed un costante bisogno di rassicurazione. Tale bisogno fa il suo ingresso per l'assiduità delle lezioni e proprio per la frequenza con la quale interagiscono tra loro e con le tutor.

³² G. Lauro, *Cyberspazio: spazio psicologico e spazio sociale*, 2020, in <https://www.sipsiol.it/articoli/cyberspazio-spazio-psicologico-e-spazio-sociale>, consultato in data 17/06/2022.

³³ S. Turkle, *Whither psychoanalysis in computer culture?*, in "Psychoanalytic Psychology", 21, 2004, pp. 16-30.

Diversi docenti hanno utilizzato la modalità del lavoro in piccoli gruppi al fine di focalizzarsi su un singolo compito, step by step, fattore che ha permesso loro di instaurare relazioni più dense con alcuni corsisti. La stessa piattaforma di Microsoft Teams permette la funzione *stanze* che consente la creazione immediata di piccoli gruppi di lavoro da parte dell'organizzatore. La possibilità quindi di poter creare numerose aule virtuali favorisce un clima di interazione e di interscambio diretto, in un ambiente privo di altri rumori e nel quale è possibile regolare i propri turni: ciò ha mostrato positivi risvolti sia sul *piano emotivo* attraverso il confronto e l'alleanza tra i discenti, sia sul *piano formativo* favorendo le performance attraverso l'integrazione dei diversi contributi dati dall'interscambio tra i discenti.

4. L'indagine con i corsisti: metodologia

Durante lo svolgimento del sesto corso di specializzazione, nel mese di aprile 2022, un sondaggio in forma anonima è stato inviato tramite la piattaforma Microsoft Teams a tutti i corsisti del TFA. L'indagine aveva lo scopo di esaminare la percezione di impatto che lo svolgimento della DaD ha avuto sull'apprendimento, sulla rappresentazione della fatica e del benessere degli studenti e delle studentesse.

Le domande proposte ai corsisti avevano l'intento di recuperare una riflessione metacognitiva sugli aspetti considerabili positivi e/o negativi della DaD, sull'impatto della stessa nell'organizzazione della routine quotidiana e, infine, sulla volontà o meno di proseguire nel futuro con una didattica in presenza o in modalità mista.

Il fine ultimo di questo lavoro è quello di comprendere se vi siano elementi positivi riconducibili alla situazione emergenziale e quello che le università possono eventualmente continuare a proporre come didattica online. Per raggiungere la suddetta finalità, sono state individuate e selezionate domande mirate sulla qualità della DaD, sulla percezione individuale di un migliore o peggiore rendimento con la DaD, sugli aspetti positivi e negativi riscontrati durante il percorso, sulla percezione dei rapporti interpersonali durante il TFA, sia tra gli stessi corsisti che con le altre figure del corso (tutor d'aula, tutor del tirocinio, docenti) e, infine, l'indice di soddisfazione per questa modalità e la capacità dei corsisti di avere le strumentazioni necessarie per un corso da svolgere interamente online.

5. Analisi dei risultati e discussione

Partendo dall'analisi dei dati di natura sociodemografica, la fascia di età maggiormente rappresentata, come si evince dalla figura 1, risulta essere quella compresa tra i 31 e i 50 anni (70%) ed i 130 corsisti che hanno partecipato volontariamente al sondaggio sono per il 78% composti da donne (figura 2).

Da notare che l'8,5% ricade in una fascia di età superiore ai 51 anni, ove, forse, la fruizione della DaD potrebbe risultare maggiormente difficoltosa.

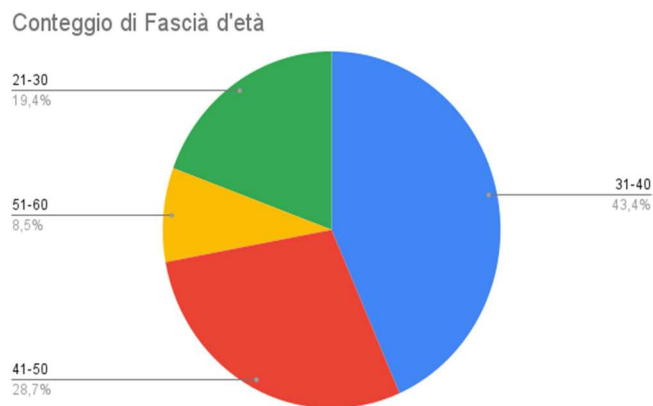


Figura 1

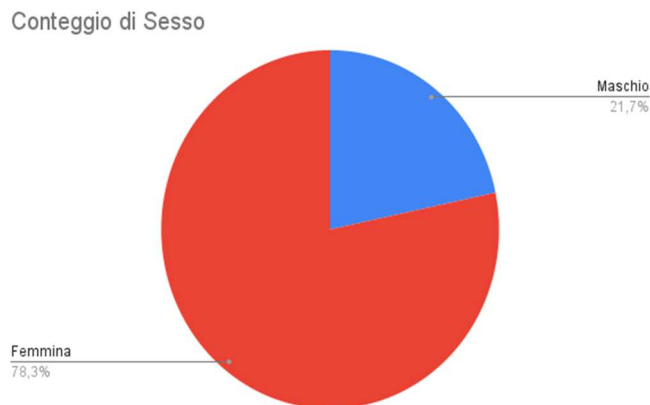


Figura 2

Alla domanda se gli studenti avessero già studiato in modalità online, circa la metà ha risposto in maniera affermativa (figura 3) denotando che questa modalità era quindi già nota soprattutto alla fascia di età giovanile (il 20% dei corsisti ha un'età compresa tra 21 e 30 anni).

Conteggio di Avevi già studiato in modalità interamente online?

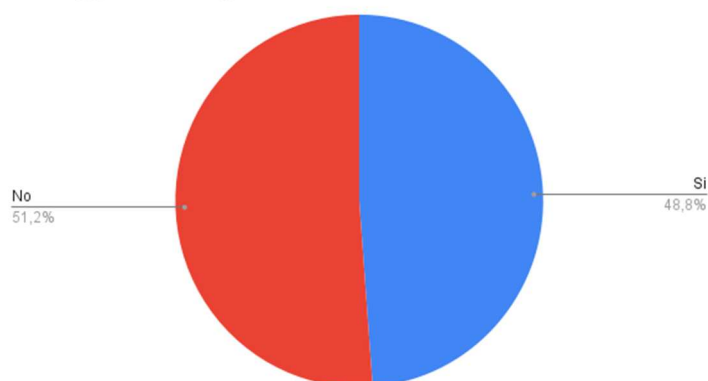


Figura 3

Il 99% dei corsisti ha risposto che era già in possesso della strumentazione adatta allo svolgimento del lavoro attraverso la piattaforma Microsoft Teams e che non ha dovuto effettuare particolari acquisti per questo corso. Solo 1 candidato su 130 avrebbe preferito svolgere il corso per la specializzazione interamente in presenza presso la sede dell'università, mentre ben l'87% ha dichiarato di preferire una modalità interamente online (il restante 12% non è stato in grado di fornire una risposta non avendo frequentato altri corsi di specializzazione online).

Il 47% dei partecipanti al sondaggio ha affermato che la sensazione di stanchezza della frequenza del corso *diminuisce* con la fruizione online, il 26% ha dichiarato che aumenta ed il 18% che non cambia (i restanti corsisti non hanno commentato).

Tale dato risulta interessante proprio per la differente percezione di stanchezza che, a quanto emerge dalle domande aperte del questionario, nonostante il collegamento costante ad un monitor, è considerata inferiore rispetto alla possibile stanchezza data dalle lezioni in presenza e, soprattutto, dagli spostamenti legati al raggiungimento della sede. Sono in maggioranza i corsisti provenienti dalla regione FVG e vicino Veneto a fare tale dichiarazione, ovvero coloro che si spostano quotidianamente per raggiungere la sede. La gestione dello spostamento quotidiano, via treno o automobile, richiede maggiore fatica fisica, riduzione del tempo a disposizione per la frequenza e rischi di impedimenti esterni (incidenti, scioperi, maltempo). Il 67% dei corsisti ritiene che la qualità della fruizione online non ha inciso sugli apprendimenti, e di conseguenza, sulla qualità del titolo di specializzazione, mentre una piccola parte di corsisti (il 10% in totale) ritiene che abbia migliorato e/o peggiorato la qualità del titolo ottenuto (Figura 4).

Conteggio di Secondo te l'online migliora o peggiora la qualità del tuo titolo di specializzazione?

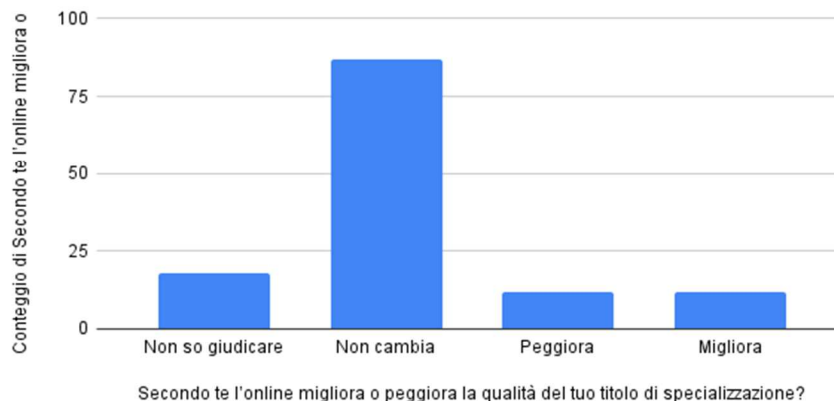


Figura 4

Per ben il 64 % dei corsisti, la percezione delle valutazioni ottenute alla fine di ogni modulo concluso (per il TFA si ottengono 21 votazioni singole) non sembrano variare tra sostenere gli esami online o presso la sede dell'università, mentre per il 19% gli esami online migliorano la votazione finale.

Per il 59% dei corsisti la qualità delle lezioni impartite non varia con la fruizione su Microsoft Teams, mentre per il 20% la qualità diminuisce e per il 18% aumenta. Per i laboratori invece il 50% dei corsisti si è espresso dicendo che la qualità della comprensione dei laboratori diminuisce e solo per il 12% aumenta (il 20% dichiara che rimangono invariati).

Dalle domande aperte emergono alcuni commenti interessanti che richiamano alla possibilità di avere continuità nelle lezioni in caso di assenza (le lezioni venivano tutte registrate e utilizzate per i recuperi delle assenze) e revisione delle stesse per approfondire i contenuti. Tale opportunità non viene considerata analogamente per i laboratori, che prevedono attività di gruppo, simulazioni e altro.

Per il 59% dei corsisti la produzione degli elaborati sarebbe uguale in presenza o online ed il 30% ha risposto che la qualità di questi elaborati sarebbe migliorata se svolti presso le sedi universitarie (solo 10 corsisti su 130 hanno risposto che sarebbe peggiorata, corrispondente al 7%).

Dal sondaggio si può riassumere che le lezioni trasversali sono preferite in modalità a distanza da 106 studenti (82%) il tirocinio indiretto da 75 studenti (58%) le T.I.C. da 61 studenti (47%) i laboratori da 28 studenti (21%) e 14 studenti (10%) avrebbero preferito anche il tirocinio diretto in presenza. Emerge quindi una netta preferenza della modalità online per le lezioni

trasversali, mentre la preferenza prende la piega opposta per quanto concerne le attività laboratoriali.

Solo 1 corsista su 130 ha definito negativa l'esperienza interamente online mentre il 67% consiglierebbe un percorso di TFA da svolgersi in modalità mista.

Come si evince dalla figura sottostante, si può in conclusione affermare che ben il 98% dei corsisti ha valutato positivamente l'esperienza di TFA rispetto all'utilizzo della Dad, considerandola un'esperienza da *non perdere* nel futuro.



Figura 5

È da aggiungere che, a fine percorso, gli esami sono stati tutti sostenuti in presenza, con un ampio spazio di discussione degli elaborati dedicato a ogni corsista. Tale scelta è stata apprezzata dai corsisti all'unanimità, in quanto ha rappresentato un tempo non solo dedicato alle performance rispetto ai prodotti elaborati, ma anche un momento di condivisione di un percorso sentito sì come impegnativo, ma anche aggregante (questo dato è stato raccolto a fine corso, con un questionario finale di soddisfazione rispetto all'organizzazione, gestione e presentazione dei contenuti del percorso). A distanza di un anno, infatti, un gruppo di ex-corsisti continua a confrontarsi rispetto alle esperienze scolastiche, utilizzando la classe di Microsoft Teams che non è stata chiusa, ma è rimasta a disposizione degli insegnanti per dar loro la possibilità di mantenere i contatti.

6. Conclusioni

In questo momento storico, la didattica digitale, pur con tutti i suoi limiti e la demotivazione

che può ingenerare in docenti e studenti, è comunque servita a garantire il diritto alla formazione e allo studio degli studenti italiani³⁴. Anche i corsisti dell'Università degli studi di Trieste, in riferimento al corso di specializzazione sul sostegno, hanno usufruito di questa modalità, generando delle opinioni in merito. Dai dati raccolti si può vedere che sette studenti su dieci consiglierebbero l'organizzazione di questo percorso interamente o in parte online, a parità di valutazioni ricevute e di nozioni apprese.

Pur nella consapevolezza che l'indagine effettuata non porta dati generalizzabili, è possibile trovare nelle affermazioni dei corsisti alcune linee di analisi già presenti in altre ricerche. Innanzitutto l'importanza di non gettar via due anni di sperimentazione che ha aperto ad un approccio più sistematico nell'uso delle T.I.C., da considerare quali risorse per migliorare il futuro della didattica, sia in presenza che a distanza.

Nel presente corso, che richiede l'obbligo di frequenza, le lezioni frontali di didattica sono risultate molto efficaci, probabilmente anche per la possibilità che c'è stata di *pensarle e strutturarle* per la DaD, di registrarle dando così la possibilità di riascoltare in caso di dubbi e soprattutto per assicurare la continuità argomentativa anche in caso di assenza.

Meno gestibili a distanza sono risultate le attività laboratoriali, che richiedono momenti di esperienze applicative in situazioni reali o simulate. Emerge però un dato interessante per ciò che riguarda il lavoro in gruppo, che è stato svolto utilizzando le stanze di Microsoft Teams. Rispetto ai lavori di piccolo gruppo in aula, la piattaforma è risultata essere ambiente più confortevole, silenzioso e capace di favorire lo scambio tra corsisti, oltre che la presenza immediata del docente in caso di bisogno di supporto. Si tratta in questo caso di un vantaggio logistico, che purtroppo non vede l'ambiente accademico dotato di piccole stanze per i lavori di gruppo, ma richiede che gli stessi si confrontino nella medesima aula, o al massimo con l'utilizzo di una o due aule attigue, con tutte le conseguenze connesse, quali la confusione che ne deriva e la scomodità nel dover utilizzare attrezzature (sedie, tavolini, mezzi informatici...) non pensate per queste attività.

La modalità mista sembrerebbe dunque una buona soluzione. Classi universitarie-online sarebbero auspicabili per le lezioni, per parte del tirocinio indiretto e per le T.I.C, mentre la modalità interamente in presenza risulterebbe più utile per le 150 ore di tirocinio diretto e per i laboratori.

Per concludere, la rimodulazione dell'azione didattica dopo il *lockdown* ha dimostrato che confrontarsi con la tecnologia digitale è necessario, anche in contesti e circostanze sociali delicati. Gli shock esterni devono stimolare la riflessione sull'adozione di tecnologie di comunicazione e strumenti di apprendimento digitali altamente innovativi³⁵, dove, oltre alla competenza digitale, deve essere presente la consapevolezza degli aspetti sociali, emotivi e affettivi dell'educazione basata sulla tecnologia digitale³⁶.

³⁴ A. Arengi, G. Bencini, M. Pavone, G. Savarese, *DaD in Università durante il lockdown: criticità e potenzialità. Il punto di vista degli studenti con disabilità e con DSA*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19(3), 2020, pp. 48-67.

³⁵ S. Tull, N. Dabner, K. Ayebi-Arthur, *Social media and e-learning in response to seismic events: resilient practices*, in "Journal of Open, Flexible and Distance Learning", 21, 2017, pp. 63-76.

³⁶ B. Williamson, R. Eynon, J. Potter, *Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*, in "Learning, Media and Technology", 45, 2, 2020, pp. 107-

Proposte innovative, progettate ottimizzando l'uso degli strumenti didattici e degli spazi, capaci di considerare ambedue le opportunità legate alla presenza e alla distanza³⁷ potrebbero contribuire alla riorganizzazione dei sistemi scolastici e formativi, per consentire loro di diventare anche più resilienti per il futuro.

7. Bibliografia di riferimento

Arengi A., Bencini G., Pavone M., Savarese G., *DaD in Università durante il lockdown: criticità e potenzialità. Il punto di vista degli studenti con disabilità e con DSA*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19(3), 2020, pp. 48-67.

Bellacicco R., *Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del percorso di specializzazione dell'Ateneo di Torino*, in "Education Sciences & Society", 10(1), 2019, pp.135-156.

Bocci F., Guerini I., Isidori M.V., Traversetti M., *Il contributo del paradigma tecnologico-digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa*, in "Media Education", 13(1), 2022, pp. 7-24.

Bocci F., Guerini I., Travaglini A., *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@re", 21(1), 2021, pp. 8-23.

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

Bruni F., Petti L., De Angelis M., *La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise*, in "Education Sciences & Society", 2, 2022, pp. 91-108.

Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M. e Zappaterra T., *La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità*, in "Form@re", 17(1), 2017, pp. 18-48.

Canevaro A., *Pedagogia speciale La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.

Canevaro A., *Uno sfondo per integrare*, Bologna, Paolo Zanelli, 1986.

Carrettero S., Napierala J., Mägi E., Pugacewicz A., Ranieri M., Triquet K., Gonzalez-Vazquez I., *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries*. Luxembourg, Office of the European Union, 2021, in <https://doi.org/10.2760/135208>, consultato in data 15/06/2022.

Chiappetta Cajola L., Ciriaci A.M., *Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione*, in "Metis", 8(2), 2018, pp. 292-329.

De Anna L., *Le politiche e le didattiche inclusive nel mondo*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 14, 3, 2015, pp. 251-258.

Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, E-book La Feltrinelli, 1897.

114.

³⁷ F. Bocci, I. Guerini, M.V. Isidori, M. Traversetti, *Il contributo del paradigma tecnologico-digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa*, cit.

Ferrara G., Pedone F., *Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, in "Form@re", 19(3), 2019, pp. 221-233.

Fiorucci A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2(1), 2014, pp. 53-66.

Lauro G., *Cyberspazio: spazio psicologico e spazio sociale*, 2020, in <https://www.sipsiol.it/articoli/cyberspazio-spazio-psicologico-e-spazio-sociale>, consultato in data 17/06/2022.

Legge n. 104 del 5 Febbraio 1992 art. 1, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate." comma 1, lett. a.

Lucisano P., *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di DaD adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, in "Lifelong Lifewide Learning", 17(36), 2020, pp. 3-25.

Mura A., (a cura di). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

Mura A., Zurru A. L., *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 18(1), 2019, pp. 43-57.

Norwich B., Nash T., *Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education*, in "Journal of Research in Special Educational Needs", 11(1), 2011, pp. 2-11.

Pavone M., *La qualità dell'integrazione dal "sostegno" ai "sostegni". Atti del convegno "Handicap e scuola, l'integrazione possibile"*, Jesi, 1997.

Tull S., Dabner N., Ayebi-Arthur K., *Social media and e-learning in response to seismic events: resilient practices*, in "Journal of Open, Flexible and Distance Learning", 21, 2017, pp. 63-76.

Turkle S., *Whither psychoanalysis in computer culture?*, in "Psychoanalytic Psychology", 21, 2004, pp. 16-30.

Williamson, B., Eynon, R., Potter, J., *Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*, in "Learning, Media and Technology", 45, 2, 2020, pp. 107-114.

Yada A., Tolvanen A., Savolainen H., *Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multi-group structural equation modelling*, in "Teaching and Teacher Education", 75, 2018, pp. 343-355.

Zannoni F., *La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale*, in "Media Education", 11(2), 2020, pp. 75-84.

Zappaterra T., *Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di covid-19. Alcune riflessioni critiche*, in "Studi sulla Formazione", 23 (2), 2020, pp. 87-92.

Data di ricezione dell'articolo: 23 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 20 e 24 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 26 giugno 2023