



Special Education Needs and Inclusive Practices.
An International Perspective.

Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive.
Una prospettiva internazionale.

Conference Proceedings

Atti del Convegno

University of Bergamo - Università di Bergamo

Special Education Needs and Inclusive Practices.
An International Perspective.

Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive.
Una prospettiva internazionale.

Conference Proceedings

Atti del Convegno

Edited by/ A cura di

Fabio Dovigo

Clara Favella

Francesca Gasparini

Anna Pietrocarlo

Vincenza Rocco

Emanuela Zappella

Table of contents - Indice

Introduction – Introduzione <i>F. Dovigo</i>	4
Benvenuti! Un progetto di peer education presso l'ABF di Albino – Bergamo <i>Z. Amidoni, A. Gabellari</i>	26
Bisogni Educativi Speciali o Bisogni Estivi Speciali? Un'indagine sulla perdita di apprendimento dovuta alle vacanze scolastiche <i>G. Asquini, M. Sabella</i>	31
Methodological issues concerning the application of sociometric techniques to examine the social outcomes of inclusion <i>E. Avramidis, C. Kantaraki Thessalia, V. Strogilos</i>	36
Bisogni educativi speciali: esigenze informative e dati disponibili <i>A. Battisti, S. Corradini, L. Martinez</i>	45
Il progetto TRIS e l'inclusione socio-educativa degli studenti impossibilitati alla normale frequenza scolastica <i>V. Benigno, G. Caruso, F. Ravicchio, M. Repetto, G. Trentin</i>	44
La qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione e l'intervento <i>N. Bianquin, S. Besio</i>	51
L'utilizzo dell'ICF come sfondo integratore scientifico per i processi inclusivi. Il progetto di ricerca nazionale EDUFIBES attraverso la didattica per competenze <i>P. Damiani, F. Gomez Paloma, D. Ianes</i>	56

Strumenti assistivi per studenti non vedenti e ipovedenti: dalla progettazione di lezioni multimediali alla stesura di linee guida per docenti <i>A. De Piano</i>	61	Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Uno studio qualitativo sul territorio nazionale <i>D. Heidrun</i>	94
Yoet dice la sua: prendersi cura dei ragazzini migranti in un servizio pubblico di neuropsichiatria infantile <i>A. Galizzi</i>	66	Transition patterns after inclusive preschool: The educational pathways of children with and without special educational needs in Sweden <i>J. Lundqvist</i>	98
“Inclusiva–mente, storie di qui e lì”. Un’esperienza con gli alunni stranieri <i>C. Gemma, A. Poli</i>	69	Hellerup Skole di Gentofte (Copenhagen). Una scuola “per tutti” attraverso la “Pedarchitettura”, ossia il dialogo tra pedagogia e architettura <i>M. Marcarini</i>	103
Il co-teaching: il valore della collaborazione tra docenti nell’educazione inclusiva <i>E. Ghedin, D. Di Masi, D. Aquario</i>	73	What Can Inclusive Education Do For You? The Case of European Roma <i>M. Miskovic, S. Curcic</i>	109
Creare culture inclusive. Una indagine sulle prospettive dei dirigenti scolastici <i>E. Ghedin, G. Scattolin</i>	78	Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori <i>C. Martinazzoli</i>	114
Elementary school children and SEN children’s opinions about learning <i>A. Habók</i>	82	Il bilancio tangibile e intangibile dell’inclusione <i>G. Migliaccio</i>	118
Research on learning to learn among elementary school children and children with special educational needs Research on learning to learn among elementary school children and children with special educational needs <i>A. Habók</i>	87	Bisogni educativi speciali: formazione e sperimentazione <i>G. Monti</i>	124
A cross-cultural comparison of inclusive education in Japan and Italy: Students’ views on inclusive education <i>S. Hashimoto, A. Ruggeri Takeshita, H. Goma</i>	91	L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità visiva vent’anni dopo <i>L. Paschetta</i>	128
		Narrare per includere a scuola: una ricerca-formazione sull’ “autobiografismo interculturale” <i>L. Perla, N. Schiavone</i>	133

La scrittura professionale degli insegnanti specializzati. Risorsa per un sistema scolastico inclusivo in Puglia <i>L. Perla, N. Schiavone</i>	139	Inclusione e buone prassi. Uno studio sulla cultura inclusiva condivisa dagli insegnanti <i>M. Striano, N. Rainone, A. Gentile, V. P. Cesarano, B. Galante, A. Cuccurullo</i>	177
Inclusive values and Finnish educational policy <i>P. Pihlaja, H. Ketovuori, A. Laiho</i>	144	Un modello didattico inclusivo context-oriented. Deviazioni sull'osservazione dei BES <i>A. Tigano</i>	181
Intensive special educational needs and the development of inclusive practices in Finland <i>R. Pirttimaa, T. Kokko, L. Rätty, E. Kontu, H. Pesonen, T. Ojala</i>	149	Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di studenti con bisogni educativi speciali - prima fase <i>D. Tonelli, S. Di Crisci, R. Santuliana</i>	187
Teacher Education for Inclusion <i>A. Rank, M. Scholz</i>	154	Collaborative Assessment of Social Inclusive Contexts <i>V. Vinci</i>	192
The expertise of the music support teacher and workshop- teaching for school inclusion: practices and research data <i>A. L. Rizzo</i>	159	Aesthetic perspective on students' learning: using non- academic literature in a dialogic classroom to foster inclusive teacher education <i>R. Zakirova Engstrand, B. Ernberg, H. Knutes</i>	197
Il disagio "invisibile" dei bambini. Una proposta di personalizzazione educativa nella scuola dell'infanzia <i>V. Rossini</i>	165		
Developing a New Scale (TAIS) for the Assessment of Teachers' Attitudes toward Inclusive Education <i>T. Saloviita</i>	170		
Intelligenza Somatica e competenze relazionali. Studio esplorativo di un training psicopedagogico rivolto a un gruppo di studenti di una scuola secondaria di secondo grado <i>R. M. Scognamiglio, S. M. Russo, M. Morbe</i>	174		

Il progetto TRIS e l'inclusione socio-educativa degli studenti impossibilitati alla normale frequenza scolastica

Vincenza Benigno, Giovanni Caruso, Fabrizio Ravicchio, Manuela Repetto, Guglielmo Trentin

CNR – Istituto Tecnologie Didattiche, Genova

Keywords

Homebound, Inclusione socio-educativa, Tecnologie di rete

Descrizione generale della ricerca, obiettivi e sfondo teorico

Spesso, problemi fisici e/o di salute, impediscono agli studenti, anche in modo permanente, di partecipare ai normali percorsi di istruzione (Taylor et al., 2008).

Per loro si rende necessario lo studio e la messa a punto di nuovi modelli di scolarizzazione basati su un uso regolare e metodico delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Jones, 2010; Covey, 2013; Scott e Pardieck 2013), e questo non solo per favorire la gestione del processo di insegnamento-apprendimento (Patterson e Tullis, 2007), ma anche la comunicazione fra i soggetti a contatto del giovane (insegnanti, compagni di classe, genitori, personale sanitario) e fra gli stessi insegnanti che nelle diverse discipline e nei diversi anni scolari avranno cura di seguire il suo percorso di studi (Wilkie e Jones, 2010). Di qui l'esigenza di approfondire in modo scientifico-sperimentale le variabili del problema e di definire un modello sostenibile di didattica inclusiva che tenga conto sia dello status dello studente, sia del ruolo che hanno le reti sociali che lo vedono al centro (Trentin, 2008; Trentin, Benigno e Repetto, 2013).

Il progetto TRIS

Nel 2013 è stato firmato un accordo quadro triennale fra MIUR (Dip. Istruzione), CNR e Fondazione Telecom Italia sul tema "Nuove Tecnologie e Inclusione Educativa per Studenti Impossibilitati alla Normale Frequenza Scolastica". Sviluppo operativo dell'accordo quadro è il progetto TRIS (Tecnologie di Rete e Inclusione Socio-educativa – <http://www.progetto-tris.it/>), coordinato dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR di Genova (ITD-CNR), e teso a favorire:

- sul piano dello studente, l'accoglienza e il suo pieno inserimento nella vita sociale della classe (Feks et al., 2001); la rimozione dei pregiudizi legati alla diversità dovuta allo stato di salute; le modalità di apprendimento collaborativo attraverso cui favorire il coinvolgimento dello studente nelle attività della classe, pur partecipandovi da casa;
- sul piano delle reti sociali, l'interazione fra i docenti del consiglio di classe finalizzata a una programmazione didattica che tenga conto della particolare situazione; le dinamiche di self-help fra tutti coloro che sono coinvolti, direttamente o indirettamente, nei processi di inclusione educativa (genitori, amici, volontari); il collegamento con le risorse educative extra-scolastiche offerte sul territorio; i processi di apprendimento mutuato/informale all'interno di comunità online (formatori, ricercatori, sociologi, operatori socio-culturali) tese allo scambio di conoscenze e buone pratiche sui temi dell'inclusione socio-educativa.

Nel progetto sono attualmente coinvolti tre Istituti Comprensivi e due Scuole Primarie di 2° Grado di Campania, Lazio e Sardegna.

Obiettivi specifici del progetto

Il progetto intende mettere a punto e sperimentare un modello technology-based di didattica inclusiva attraverso:

1. lo studio e la sperimentazione di approcci didattico-metodologici finalizzati all'inclusione dei giovani svantaggiati all'interno di processi di apprendimento attivi e collaborativi;

2. lo studio e l'allestimento di setting tecnologici (lato studente e lato aula) funzionali all'attuazione dei processi inclusivi e in grado di garantire la sostenibilità degli stessi facendo uso di tecnologie hardware e software ormai ampiamente diffuse sia a scuola, sia presso le abitazioni;

3. la messa a punto e la sperimentazione di un percorso formativo misto (formale, non-formale e informale) dei docenti di ogni ordine e grado di scuola, mirato all'uso socio-educativo delle tecnologie.

Situazioni sperimentali

TRIS prevede due differenti tipologie di situazioni sperimentali:

- la prima collocata all'interno di un biennio/triennio dello stesso ciclo di studi;
- la seconda a cavallo fra due cicli (gli ultimi anni di uno e almeno il primo del successivo) per sperimentare il passaggio di "consegne" e metodi fra consiglio di classe di "uscita" e di "ingresso".

Processo di monitoraggio

La tipica attività di monitoraggio annuale dell'attività sperimentale, condotta sia in loco, sia in rete, è sintetizzata in Figura 1.

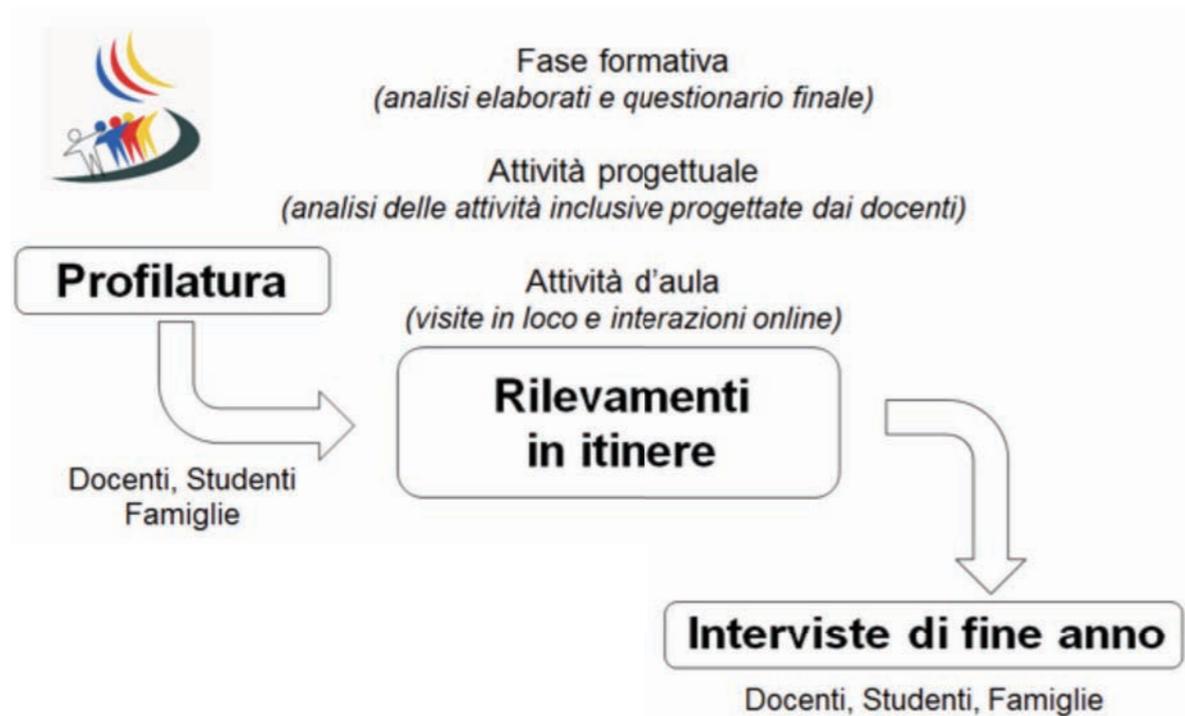


Figura 1 – Sviluppo dell'attività di monitoraggio di un'annualità di progetto.

Metodologia

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si sviluppa lungo tre principali direzioni, strettamente complementari: (a) lo studio e la sperimentazione di approcci didattico-metodologici finalizzati all'inclusione socio-educativa; (b) lo studio e la sperimentazione di settings tecnologici sostenibili per l'applicazione dei suddetti approcci didattico-metodologici; (c) la pianificazione e la sperimentazione di azioni formative per i docenti sulla progettazione, conduzione e valutazione di attività inclusive.

Lo studio di approcci didattico-metodologici finalizzati all'inclusione

Si basa sulla costituzione di un gruppo di ricerca-azione allargato comprendente sia i ricercatori dell'ITD-CNR, sia i docenti coinvolti nel progetto.

Ai docenti è assegnato il compito di ideare attività didattiche inclusive in linea con la programmazione didattica della classe. Ai ricercatori quello di capire come ottimizzarle e potenziarle con l'ausilio dei setting tecnologici pensati per il progetto.

Gli aspetti tecnologici

Il secondo asse in cui si sta sviluppando il progetto riguarda la definizione di quell'insieme minimo di tecnologie in grado di consentire uno sviluppo efficace delle attività sperimentali finalizzate a un coinvolgimento dello studente non frequentante, sia durante le lezioni e le attività scolastiche, sia nello studio a casa o comunque nell'extra-scuola (Samsonov e Harris, 2013).

Nello studio e nell'allestimento dei setting tecnologici (lato studente e lato aula/scuola) ci si è orientati verso tecnologie hardware e software ormai ampiamente diffuse sia a scuola sia presso le abitazioni (Figura 2).

In questo senso, nelle fasi iniziali della sperimentazione si è proceduto a una ricognizione sulle dotazioni e sulle abitudini di insegnanti, studenti e genitori riguardo l'uso di strumentazione tecnologica.

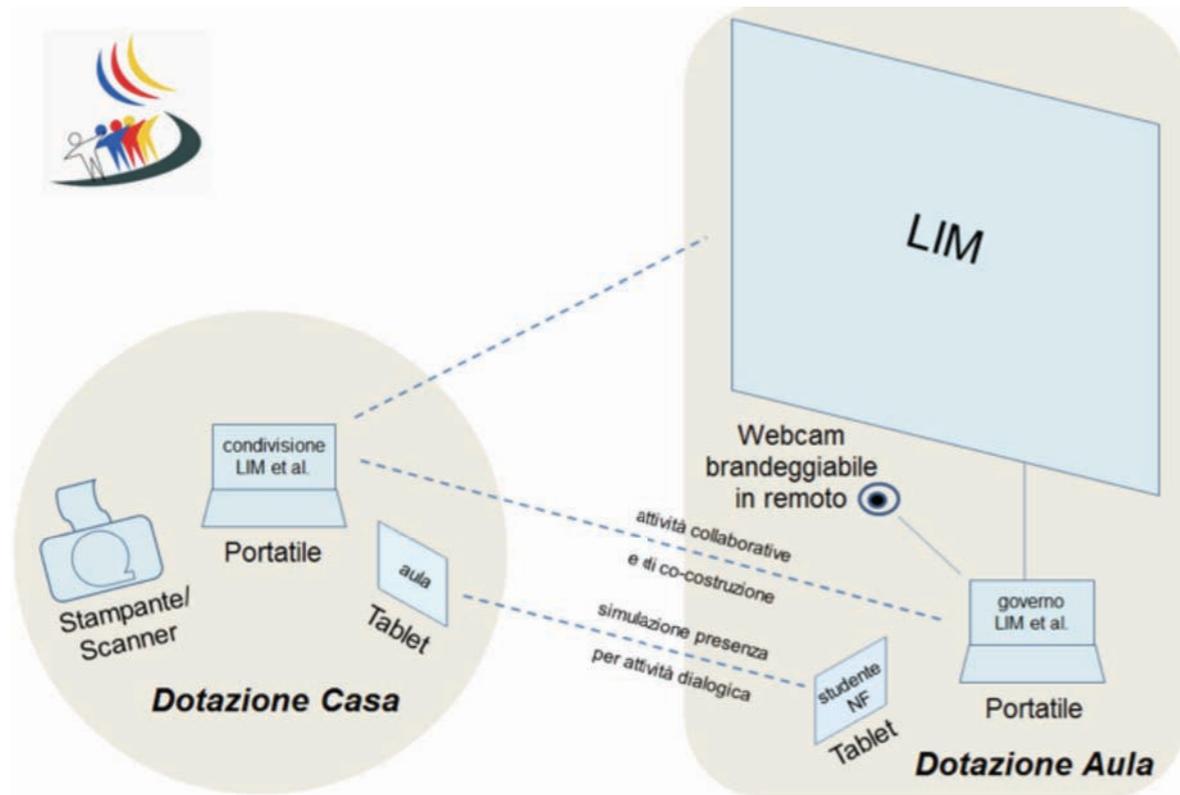


Figura 2 – Esempi di setting tecnologici per TRIS.

Il percorso formativo dei docenti

Il terzo asse portante della sperimentazione ha riguardato la formazione dei docenti, fase imprescindibile per un loro coinvolgimento operativo nelle attività sperimentali.

In questo senso il percorso formativo è stato pensato come un processo continuo, in grado cioè di accompagnare i docenti per l'intera loro partecipazione a TRIS.

Dopo una prima fase di formazione (formale) di base della durata di 5 settimane, condotta interamente in rete, il percorso procede in itinere secondo la modalità del learning-by-doing, su canali non-formali e informali, in ragione delle esigenze

specifiche di formazione dei docenti riguardo nuove tecnologie e nuove soluzioni didattiche individuate per risolvere il problema dell'inclusione dei propri studenti non frequentanti.

Tutte le attività proposte sono state costantemente tutorate a distanza da ricercatori e da tecnologi dell'ITD-CNR.

Risultati

I principali risultati del primo anno di progetto possono essere sinteticamente raccolti su due piani complementari: quello della comunicazione didattico-pedagogica e quello della comunicazione didattico-organizzativa.

La comunicazione didattico-pedagogica

Su questo piano la sperimentazione ha condotto alla:

- definizione di un modello di analisi del tipo di disagio dello studente funzionale a definire le attività di studio (individuale e di gruppo) effettivamente potenziabili attraverso l'uso delle tecnologie informatiche e di rete;
- definizione di 2-3 setting standard per l'organizzazione, presso la propria abitazione, di uno spazio-studio equipaggiato con tecnologie specifiche;
- definizione del setting tecnologico, presso la classe/scuola di appartenenza, funzionale alla partecipazione attiva dello studente alla didattica d'aula;

-- la formazione dei docenti sulla progettazione dell'uso didattico delle nuove tecnologie con finalità inclusive.

La comunicazione didattico-organizzativa

Affinché l'uso didattico delle tecnologie in presenza di un bisogno speciale, non diventasse un caso isolato da gestire sul momento e in modo parzialmente coordinato, il progetto ha condotto alla definizione di un sistema network-based di supporto all'interazione e alla collaborazione di tutti i soggetti interessati. Il sistema, in particolare, ha la funzione di supportare:

- la comunicazione e il coordinamento all'interno del consiglio di classe;
- l'organizzazione di un portfolio dello studente speciale in grado di favorire il passaggio fra un anno scolastico e il successivo;
- la documentazione formale e analitica del percorso e del processo realizzati attraverso l'utilizzo didattico delle tecnologie nelle diverse discipline;
- la comunicazione e il coordinamento fra i docenti nel momento di passaggio dell'alunno fra un anno scolastico e il successivo;
- la comunicazione della scuola con i genitori, il personale sanitario che assiste l'allievo e le risorse sul territorio;
- il supporto dei docenti nell'acquisizione di conoscenze e competenze sugli strumenti e i metodi utilizzati per l'inclusio-

ne socio-educativa, attraverso risorse per l'autoformazione e l'interazione online in comunità di pratica professionali.

Bibliografia

Covey, K. (2013). Utilizing Technology to Enhance the Educational and Social Experiences Designed for Homebound and In-Home Learners. In G. Trentin & V. Benigno (Eds), Network Technology and Homebound Inclusive Education, cap. 1, pp. 1-14, Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY.

Fels, D.I., Waalen, J.K., Zhai, S., Weiss, P.T. (2001). Telepresence under exceptional circumstances: enriching the connection to school for sick children. In Proceedings of Interact, 8th IFIP Conference on Human-Computer Interaction, Tokyo, Japan, July 9-13, 2001 (pp. 617-624). <http://www.ryerson.ca/pebbles/publications/fu193v6.pdf>.

HOPE - Hospital Organisation of Pedagogues in Europe (2000). The Rights and Educational Needs of Sick Children and Adolescents. HOPE Charter adopted by General Assembly of HOPE in Barcelona 20th May 2000.

Jones, A. (2010). A teacher's perspective of interacting with long-term absent students through digital communications technologies. In Reynolds N. & Turcsanyi-Szabo M. (Eds.), Key competencies in the knowledge society (pp. 187-192). Berlin: Springer.

Patterson, P., Tullis, L. (2007). Guidelines for providing homebound instruction to students with disabilities. Preventing

School Failure, 51, 29-33.

<http://www.brainline.org/downloads/PDFs/Guidelines%20of%20Providing%20Homebound%20Instructions.pdf>.

Samsonov, P. Harris, S. (2013). Connecting Home-Bound Students to Their Classrooms Using Technology. In G. Trentin & V. Benigno (Eds), Network Technology and Homebound Inclusive Education, cap. 10, pp. 179-187, Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY.

Scott, J., Pardieck, S. (2013). Technology Assisted Homebound Instruction: A Conceptual Framework. In G. Trentin & V. Benigno (Eds), Network Technology and Homebound Inclusive Education, cap. 2, pp. 15-40, Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY.

Taylor, R.M., Gibson, F., Franck, L.S. (2008). The experience of living with a chronic illness during adolescence: a critical review of the literature. *Journal of Clinical Nursing*, 17, 3083-3091.

Trentin, G. (2008). La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo. Franco Angeli, Milano.

Trentin, G. (a cura di) (2012). Reti e inclusione socio-educativa: il sistema di supporto WISE. Franco Angeli, Milano.

Trentin, G., Benigno, V. e Repetto, M. (2013). The WISE Project and the Support for Social/Educational Inclusion. In G. Trentin & V. Benigno (Eds), Network Technology and Home-

bound Inclusive Education, cap. 7, pp. 123-139, Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY.

Wilkie, K., Jones, A. (2010). School ties: Keeping students with chronic illness connected to their school learning communities. In Benzie D., Lai, K.W. & Reffray C. (Eds.), Proceedings of the New Developments in ICT and Education Conference. Amiens: International Federation for Information Processing.