

Il tirocinio nel corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità per una formazione alla riflessività

Internship in the specialization course for educational support activities for students with disabilities improving the training in reflectiveness

Rossana Sicurello*

Riassunto

L'articolo riporta i risultati di un'indagine condotta grazie agli strumenti della narrative inquiry nei mesi di aprile-maggio 2021 con un gruppo di 30 insegnanti frequentanti i Percorsi di formazione per la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo e di secondo grado, V ciclo, A.A. 2019/2020 riservato agli idonei dei cicli precedenti presso l'Università degli Studi di Messina. A partire dal percorso di tirocinio indiretto svolto on line con il tutor coordinatore individuato dall'Università degli Studi di Messina, si è voluto indagare l'utilità della scrittura riflessiva quale dispositivo innovativo di sviluppo professionale.

Parole chiave: formazione docente, pratica riflessiva, pratica docente, identità professionale docente.

Abstract

The article reports the results of a survey conducted between april-may 2021 with a group of 30 support teachers training program organized at the University of Messina for the specialization of the support teacher in upper secondary school. In this paper we analyzed and discussed the narration as a reflective methodology to be privileged in field of in-service development of professional identity. The survey intends to demonstrate the usefulness of reflective writing on professional practices as an innovative professional development devices.

* Università degli Studi Kore di Enna.

Keywords: teacher training, reflective practice, practice teacher, professional professor identity

Articolo sottomesso: 30 settembre 2021; *accettato:* 18 maggio 2022

Disponibile online: 09 giugno 2022

Quadro epistemologico di riferimento

L'importanza della riflessione nella formazione dell'insegnante

La formazione dell'insegnante di sostegno è un tema dibattuto diffusamente sia in ambito nazionale che internazionale. La questione centrale che accompagna tale dibattito è collegata alla necessità di far diventare la formazione degli insegnanti un momento dedicato non solo alla diffusione e condivisione dei saperi, ma anche alla promozione e allo sviluppo dell'identità professionale del docente di sostegno (Altet et al., 2006; Magnoler, 2008; Ulivieri et al., 2010; Vannini, 2018) oggi basata su una solida formazione teorico-pratica, costantemente in progress, aggiornata in modo permanente, anche attraverso la sperimentazione di percorsi di ricerca-azione basati sulla riflessività (Booth & Ainscow, 2002; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Molti ricercatori hanno riconosciuto il ruolo che la riflessione svolge nei processi di sviluppo professionale in quanto strumento indispensabile che porta l'insegnante ad agire (Dewey, 1933), producendo un notevole impatto sulla qualità dell'istruzione e dell'insegnamento (Dewey, 1916). In particolare, in riferimento al ruolo della riflessione nell'ambito dell'insegnamento si ricordano gli studi di Mortari (2003) che, a partire da una riflessione sulla concettualizzazione di Schön (1993) circa la capacità da parte del docente in formazione di assumere la prospettiva del professionista riflessivo, apre alla possibilità di apprendere dall'esperienza grazie alla possibilità di fare leva sulle proprie risorse conoscitive, di analizzare criticamente il contesto, le dinamiche e tutte le variabili potenziali che hanno concorso a generarli. Secondo Albanese e colleghi (2010), lo sviluppo di comunità di pratiche nell'ambito di un contesto professionale permette di agire la riflessività in maniera condivisa, mettendo insieme le esperienze, la storia, la cultura e il linguaggio comune per costruire soluzioni partecipate in situazioni problematiche. Meirink e colleghi (2010) ritengono, inoltre, che la formazione degli insegnanti nell'ambito di contesti collaborativi volti a promuovere pratiche di apprendimento in cui sono valorizzate la diversità e la ricchezza delle conoscenze si presenta come un aspetto favorevole anche per innovare la realtà scolastica. Questo fatto può valere ancora di più per l'insegnante in formazione sul sostegno (Pennazio, 2016). In questo

senso, la riflessione connessa alla narrazione è da intendersi come l'impresa di riconquistare tutto ciò che si è e si fa spesso in modo inconsapevole diventando elemento indispensabile per quegli insegnanti che si trovano spesso davanti a casi problematici ai quali reagiscono cercando una comprensione più intelligente possibile del fenomeno osservato nelle sue plurime prospettive (Mortari, 2013). Si è rivelato un metodo utile alla meta-riflessione la documentazione di una esperienza e la riflessione su di essa attraverso cui si sviluppano diverse abilità: di osservazione, di documentazione, di riflessione. [...] la scrittura avente per oggetto la propria esperienza consente la ritenzione, cioè rende disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare riflessivamente per guadagnare consapevolezza dei propri vissuti e delle esperienze mentali che li hanno accompagnati (Mortari, 2003, p. 90).

La valenza del tirocinio nei percorsi di specializzazione

Nell'ambito dei Percorsi di formazione per la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, disciplinati dal D.P.R. 10 settembre 2010, n. 249, assume una importanza fondamentale il tirocinio il cui scopo è duplice: preparare il docente a gestire la classe, dove ogni studentessa ed ogni studente, con le proprie peculiarità, è pensato come risorsa per l'intera comunità; avviare il docente di sostegno all'osservazione e alla conoscenza di casi specifici di disabilità/disturbo/difficoltà con conseguente esercizio e sperimentazione guidata di soluzioni fondate su basi scientifiche e metodologico-didattiche validate per il soddisfacimento dei bisogni educativi speciali dello studente, già dichiarati-certificati e/o rilevati o in fase di accertamento e riconoscimento. Il tirocinio mira, altresì, a far acquisire ai docenti in formazione adeguati livelli di conoscenza in ordine alle problematiche relative alle studentesse e agli studenti con disabilità/disturbo/difficoltà e a far sì che siano in grado di trasferire e rielaborare le conoscenze teoriche acquisite attraverso gli insegnamenti e le abilità affinate nei laboratori in buone prassi didattiche, da utilizzare in classe¹. Il tirocinio implica un coinvolgimento attivo degli specializzandi all'interno delle istituzioni scolastiche ospitanti il tirocinio, grazie anche

¹ Come si ricava dal D.M. 30 settembre 2011 (allegato B, art. 2) l'insegnante in formazione che intenda conseguire la specializzazione per le attività di sostegno deve svolgere 300 ore di tirocinio obbligatorio: tirocinio sull'utilizzo delle nuove Tecnologie applicate alla didattica speciale (TIC) pari a 75 ore; 150 ore di tirocinio diretto presso le istituzioni scolastiche; 25 ore di tirocinio indiretto col tutor dei tirocinanti presso le istituzioni scolastiche; 50 ore di tirocinio indiretto con il tutor coordinatore presso la sede universitaria.

alla mediazione operata dai tutor scolastici e dai tutor coordinatori individuati dall'Università. La formazione iniziale, così come delineata dal D.M. 30 settembre 2011, configura un percorso integrato secondo il modello corsi-laboratorio-tirocinio (Baldacci, 2010) che trova nell'alleanza tra università e scuola il suo punto qualificante (Magnoler & Sorzio, 2012). Attraverso il tirocinio, inteso come una sorta di simulazione supervisionata (Schön, 1987), la scuola garantisce l'inserimento progressivo del tirocinante nella comunità professionale di riferimento, dando ad esso la possibilità in situazione di confrontarsi con situazioni di incertezza e di urgenza, facilitando la mobilitazione di tutte le risorse apprese durante il percorso universitario. Il percorso di tirocinio indiretto con il tutor individuato dall'istituzione scolastica e il tutor coordinatore individuato dall'Università risulta utile, in particolare, per fare emergere difficoltà e situazioni complesse da gestire; sollevare riflessioni provocando la ricerca di significative risposte, per sviluppare il dialogo critico e la riflessione consapevole tra esperienza pratica e indicazioni teoriche, al fine di consentire la loro interazione e costruire un raccordo efficace. In tale prospettiva si prendono in considerazione alcune strategie didattiche tra cui narrative practices (testimonial, autobiographical story, etc.) e metacognitive reflection. Viene, dunque, confermata l'importanza di una formazione alla riflessività come dispositivo per il proprio sviluppo personale e professionale. È, altresì, attraverso la compilazione degli strumenti di riflessione critica, quali il diario di bordo e/o la relazione di tirocinio, frutto di una rielaborazione partecipata dei momenti di osservazione della vita di classe, di riflessione sulla progettazione e sull'azione didattica, costantemente monitorata dai tutor scolastici e ancora di più dai tutor coordinatori universitari, gli specializzandi sono sollecitati ad individuare barriere e facilitatori all'interno del contesto educativo riguardo la qualità della progettazione, dell'azione e della valutazione dei percorsi didattici in prospettiva inclusiva. Grazie all'analisi, all'organizzazione e alla revisione delle informazioni raccolte o generate dall'osservazione, dall'esperienza e dalla riflessione, alla formulazione di giudizi autonomi guidati dall'azione, alla verifica e alla risoluzione di problemi sul campo derivati dalle pratiche di tirocinio diretto-indiretto, i futuri docenti specializzati vengono orientati allo sviluppo di competenze analitiche, metacognitive e autoriflessive determinanti per l'agire professionale responsabile. Se gli insegnamenti e i laboratori hanno la funzione di proporre teorie, ricerche e metodologie che offrono direzioni possibili all'operare dell'insegnante, il tirocinio, in particolare quello indiretto, crea l'occasione per un confronto sulle prassi attivate dagli insegnanti nei diversi contesti scolastici grazie alla produzione di una riflessività condivisa.

Il tirocinio non va però identificato con il "fare pratica" poiché, anche se certamente è generatore di conoscenze e abilità, queste ultime "per diventare

conoscenze e competenze critiche hanno bisogno di passare attraverso un processo di formalizzazione reso possibile soltanto da adeguati momenti di riflessione” (Guerra, 2018, p. 315). Di conseguenza, il tirocinio acquista la sua valenza formativa vera e propria soltanto se l’esperienza, di cui è costruito, è accompagnata da una riflessione puntuale, attenta a far emergere tutto ciò che c’è di implicito e di “dato per scontato” nelle prassi educative e didattiche quotidiane (Capperucci, 2018, pp. 13-20; Capperucci & Piccioli, 2015).

Contesto e domande della ricerca

L’indagine presentata è stata svolta nei mesi di aprile-maggio 2021 dalla scrivente in qualità di tutor-coordinatore nell’ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo e di secondo grado presso l’Università degli Studi di Messina. L’indagine ha coinvolto complessivamente 30 insegnanti specializzandi sul sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo e di secondo grado. L’età media dei partecipanti all’indagine era di circa 35 anni. I docenti frequentanti il Corso di specializzazione per la scuola secondaria di primo grado erano 22 di cui 2 uomini e 20 donne; i docenti frequentanti il Corso di specializzazione per la scuola secondaria di secondo grado erano 8 di cui 3 uomini e 5 donne. La quasi totalità dei partecipanti vantava un’esperienza di professionalizzazione significativa di oltre 5 anni di insegnamento.

A partire dal quadro epistemologico di riferimento di cui sopra in cui sono stati rilevati l’importanza della riflessività per la costruzione della professionalità del docente in formazione nonché la valenza del tirocinio come occasione di sviluppo di consapevolezza critica e riflessiva sul proprio sé come professionisti in formazione, l’indagine è stata incentrata sul costruito di narrazione come risorsa per attivare riflessione sull’esperienza e alimentare le diverse forme del pensare su ciò che si è imparato a fare (Mortari, 2003; 2009) arricchendo la propria identità professionale. Le domande della ricerca sono state così formulate: la partecipazione ad un seppur circoscritto percorso di ricerca, finalizzato alla narrazione e all’analisi delle pratiche didattiche sviluppate nell’ambito del tirocinio a scuola, può costituire una valida opportunità formativa per i futuri insegnanti di sostegno per riflettere su loro stessi, sui loro rapporti con altri colleghi e su questioni fondamentali riguardanti i bisogni educativi speciali? Il processo di accompagnamento alla messa in parola della pratica e della riflessione critica su di essa, in forma individuale e collettiva, può assumere una valenza sia in ordine alla produzione di nuova conoscenza (ricerca), sia in ordine al miglioramento dell’identità professionale dei docenti (formazione) in quanto occasione di riflessione metacognitiva?

La descrizione dello strumento utilizzato: la guida per la scrittura della relazione di tirocinio

Per la scrittura della relazione di tirocinio intesa come resoconto riflessivo e documentato dei docenti di sostegno partecipanti all'indagine è stato costruito uno strumento che è risultato molto utile per aiutare ogni insegnante a riflettere sul contesto scolastico in cui si era svolto il tirocinio, sulla progettazione didattica, sui risultati conseguiti in seguito alla propria azione didattica, sul proprio agire didattico, sulla propria professionalità e sul ruolo della riflessione per il proprio sviluppo professionale (Sposetti & Szpunar, 2018; Sposetti, 2017). La costruzione di uno strumento descrittivo-narrativo è stata fatta in coerenza con quanto prescritto dalla normativa di riferimento² e in linea l'impianto qualitativo dell'indagine: la scrittura è stata utilizzata per la sua capacità di rivelare l'invisibile (Demetrio, 2008), ossia i meccanismi e le dinamiche che si collocano al di sotto dell'esperienza narrata (Laneve, 2009); inoltre, come anche provato dagli studi e dalle ricerche di ambito (Bruner, 1992; 2002; Smorti, 1994, Batini & Del Sarto, 2005; Demetrio, 1996; Formenti, 1998), la scrittura narrativa ha la capacità di superare la mera ricostruzione cronologica dei fatti, diventando occasione di autoriflessività che investe l'identità della persona nella sua interezza. Lo strumento, ossia la guida per la scrittura della relazione di tirocinio, è stato testato su 6 docenti (3 insegnanti di scuola secondaria di primo grado, 3 docenti di scuola secondaria di secondo grado) e, rilevate le ambiguità terminologiche, il livello di utilità e di appropriatezza percepito dello strumento sono state apportate delle correzioni alla sua prima elaborazione. La guida fornita agli insegnanti per la scrittura della relazione di tirocinio è stata articolata in cinque sezioni:

- I SEZIONE: Ricognizione del contesto scolastico
- II SEZIONE: Progettazione e fase attiva
- III SEZIONE: Valutazione dei risultati
- IV SEZIONE: Riflessione sull'esperienza di tirocinio
- V SEZIONE: Previsioni sulle azioni future

² La relazione finale di tirocinio è una relazione sull'esperienza professionale di tirocinio consistente in una raccolta di elaborazioni, riflessioni e documentazioni (DECRETO 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249).

Per ogni sezione, sono state individuate delle tematiche-stimolo al fine di rendere più agevole il lavoro di identificazione a posteriori di sequenze o episodi narrativi specifici, ossia di possibili unità di senso specifiche da analizzare più da vicino dal ricercatore e dai docenti di sostegno.

Approccio metodologico

La metodologia utilizzata ha previsto una scansione del percorso in tre fasi.

Prima Fase. Incontro preliminare tra il tutor coordinatore del tirocinio indiretto e il gruppo di insegnanti di sostegno specializzandi in cui sono state affrontate e discusse in maniera interattiva le problematiche connesse alla rielaborazione personalizzata dell'esperienza presso l'istituzione scolastica durante lo svolgimento del tirocinio diretto. Considerata l'emergenza sanitaria da Covid-19 e in via del tutto eccezionale, gli incontri con il tutor sono stati svolti online, tramite piattaforma digitale Teams. In questa fase il tutor coordinatore ha condiviso l'approccio metodologico individuato per la conduzione dell'esperienza formativa e ha cercato di costruire un favorevole setting di lavoro, soffermandosi a riflettere insieme ai docenti specializzandi sul sostegno sul ruolo del tirocinio, sul ruolo dell'insegnante di sostegno e su alcune esperienze già documentate di narrazioni riflessive da parte di insegnanti (Tacconi, 2015; 2011). Sotto il profilo metodologico e organizzativo, prima di passare alla seconda fase del percorso formativo, ai docenti di sostegno è stata presentata la guida per la scrittura della relazione di tirocinio, testata secondo la procedura di cui sopra.

Seconda Fase. Incontri settimanali svolti online sull'ambiente digitale Teams con il gruppo di specializzandi su sostegno. Durante gli incontri gli insegnanti sono stati motivati a scrivere una relazione di tirocinio sulla base di una guida per la scrittura contenente tematiche-stimolo che hanno messo i soggetti nelle condizioni di osservare e osservarsi in modo da esprimersi liberamente senza alcun condizionamento e di procedere a processi di recupero dei ricordi personali, esprimendoli secondo diverse forme di narrazione. I resoconti riflessivi sono stati abbozzati dai partecipanti, in forma scritta, con l'aiuto del tutor coordinatore. È stato chiesto ai docenti di narrare i resoconti delle osservazioni del contesto scolastico, le pratiche didattiche, descrivendo anche gli strumenti e i materiali utilizzati in classe, i problemi che aveva affrontato in aula, specificando le modalità di lavoro, gli ostacoli percepiti nella risoluzione dei problemi da parte degli studenti con disabilità, etc.

Terza Fase. Incontri dedicati all'analisi condivisa dei dati e alla validazione intersoggettiva dell'analisi svolta dal tutor coordinatore del tirocinio indiretto alla luce del lavoro in comune fatto precedentemente³. In questa ultima fase, l'analisi del materiale raccolto⁴ da parte del tutor coordinatore è stata effettuata prima unitamente ai docenti e, poi, dal tutor stesso individualmente, tenendo conto di quanto emerso nell'analisi condivisa. Gli strumenti utilizzati sono stati quelli della narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 1990; Clandinin, 2007) secondo cui, al di là delle istanze valutative, occorre attribuire valore conoscitivo alle testimonianze dei pratici, individuando dei macrotemi che emergono dalle storie stesse (Clandinin, 2007; Elbaz-Luwish, 2005). Come unità di analisi sono stati assunti i singoli racconti.

L'analisi delle scritture riflessive

In accordo con il metodo scientifico usato nell'ambito di alcune ricerche sul campo (Clandinin & Murphy, 2007; Tacconi, 2015; Pennazio, 2016), per l'analisi delle scritture è stata operata una strutturazione ex post prima unitamente ai docenti con i quali si sono avuti dei confronti sia in forma individuale che collettiva e, poi, dal tutor stesso individualmente come meglio specificato di seguito:

- a. lettura delle scritture e produzione di note di campo al fine di ottenere una ricostruzione olistica dell'esperienza analizzata;
- b. individuazione e selezione delle affermazioni degli specializzandi ritenute significative rispetto al fenomeno oggetto di indagine ed etichettamento delle stesse come unità descrittive di significato;
- c. revisione delle unità descrittive di significato per eliminare ripetizioni ed eventuali sovrapposizioni e loro raggruppamento in "dimensioni di significato", al fine di introdurre una forma di ordine ai dati e di convogliare le unità verso una prima selezione categoriale;
- d. elaborazione di una prima descrizione delle categorie emerse inerenti all'esperienza del tirocinio;
- e. sulle base degli elementi emersi dalle fasi precedenti di analisi si è operata una descrizione generale degli ambiti di significato.

³ Tutti gli incontri si sono svolti attraverso Teams, lo spazio Microsoft per l'attività di didattica a distanza.

⁴ Si trattava di un vero e proprio fascicolo contenente tutte le relazioni di tirocinio raccolte e sistemate graficamente all'interno di una matrice che lasciasse uno spazio per indicare etichette descrittive e categorie di analisi.

Nella tabella 1 si riportano gli estratti dalle scritture degli insegnanti:

Tabella 1 - Ambiti, dimensioni, categorie di analisi con estratti dalle scritture degli insegnanti

AMBITO RELATIVO AL SAPERE PRATICO
1. Dimensione - Senso e significato dell'inclusione
1.1. Categoria di analisi - Concezione della disabilità
«Durante il tirocinio diretto a scuola e indiretto con il tutor scolastico ho avuto modo di notare come l'inclusione non corrisponda più semplicemente alla volontà di "aprire le porte" alla diversità: essere inclusivi significa accogliere le differenze e valorizzarle nell'ambito di un progetto educativo e didattico più ampio che si pensa e sperimenta con l'allievo con BES ⁵ . Penso che questo concetto oramai sia stato ampiamente interiorizzato dalla scuola» (UNSost1-DIM1-CAT1.1) ⁶ .
1.2. Categoria di analisi - Formazione sui temi dell'inclusione
«Ho avuto modo di notare all'interno della scuola in cui ho svolto il tirocinio diretto la maturazione di un clima culturale e sociale nuovo, nel quale le pratiche quotidiane dei docenti risultano ispirate ai più evoluti paradigmi scientifici, quali l'UDL, l'ICF e i Disability Studies. I docenti di sostegno, e non solo, adottano e sviluppano prassi di flessibilità curricolare, una varietà di metodologie d'insegnamento, manifestando, così, piena capacità di sperimentazione, documentazione, innovazione delle pratiche didattiche attraverso un lavoro che coinvolge tutti indistintamente» (UNSost1-DIM1-CAT1.2).
2. Dimensione - Pratiche didattiche del docente di sostegno
2.1. Categoria di analisi - Differenziazione didattica
«Nel corso del tirocinio diretto abbiamo avuto modo di elaborare e di differenziare sia i contenuti e i materiali di apprendimento, nel rispetto delle difficoltà degli alunni e in maniera pienamente integrata in relazione alla programmazione di classe, che i casi di differenziazione in relazione a particolari situazioni di complessità o a una programmazione ad hoc secondo quanto programmato nel PEI» (UNSost8-DIM2-CAT2.1).
«I dati iniziali raccolti con lo strumento dell'osservazione, sono stati interpretati con l'aiuto del tutor coordinatore universitario allo scopo di procedere prima ad una loro interpretazione per poi scegliere le azioni da intraprendere a scuola. Fondamentale è stato il confronto intersoggettivo tra colleghi specializzandi che ha preso avvio dalla proposizione di alcune domande da parte del tutor coordinatore con l'obiettivo di far emergere i motivi delle scelte operative attuate a scuola sulla base dei dati raccolti. Questa particolare fase non era centrata semplicisticamente sulla ricerca di soluzioni agli interrogativi emersi, quanto piuttosto sullo

⁵ Anche se, come specificato nella normativa italiana (Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali*), rientrano nella più ampia definizione di BES tre macro-aree (a. disabilità, b. disturbi evolutivi specifici, c. svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale), si specifica che nei pronunciamenti degli specializzandi tratti dalle scritture riflessive con l'acronimo BES si fa un esplicito riferimento agli studenti e alle studentesse con disabilità.

⁶ Per motivi di privacy le unità di testo tratte dalle pratiche riflessive scritte dai docenti coinvolti nell'indagine con il supporto del ricercatore, sono indicate con una matrice contenente il riferimento a: Unità Narrativa (UN) attribuita ad un docente di Sostegno (Sost.) a cui viene associato un numero (ad es. 1); Dimensione (ad es. DIM 1) e Categoria di analisi (ad es. CAT 1.2) cui è ricondotta l'unità di testo presentata.

sviluppo di un'analisi critica, condivisa nel gruppo, che permettesse di ampliare le interpretazioni fornite da ciascun docente in riferimento al proprio contesto scolastico» (UNSost7-DIM2-CAT2.1).

2.2. Categoria di analisi - Repertorio metodologico

«Con riferimento alle competenze metodologico-didattiche, gli approcci risultati efficaci per il lavoro inclusivo in classe vengono adottati e condivisi fra tutti i docenti. Docenti curricolari e quelli specializzati operano secondo i principi della corresponsabilità educativa con cui gestiscono le azioni e i percorsi di differenziazione didattica, rispetto ai contenuti e ai materiali da utilizzare nei processi di insegnamento/apprendimento. Si tratta di un quadro comunque positivo che testimonia una crescente apertura culturale arricchita da un'ulteriore occasione in cui una buona parte dei docenti curricolari condivide gli interventi con i docenti specializzati» (UNSost8-DIM2-CAT2.2).

AMBITO RELATIVO AL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL SAPERE PRATICO

3. Dimensione - Condizioni di benessere degli alunni

3.1. Categoria di analisi - Successo formativo

«Per assicurare il successo formativo di tutti gli alunni e in modo particolare di quelli con BES si deve avere particolarmente cura del rapporto con le famiglie, delle relazioni tra pari in classe, dell'accoglienza e le sue prassi, etc. Occorre porsi una serie di interrogativi specifici durante il tirocinio diretto in modo da addentrarsi sempre più nella complessità del problema educativo individuato. La scrittura della relazione di tirocinio mi è servita per riflettere anche su questi punti» (UNSost22-DIM3-CAT3.1).

3.2. Categoria di analisi - Benessere emotivo-relazionale

«In alcune specifiche situazioni ho cercato di raccordarmi con i docenti della classe e con il mio tutor scolastico per cercare di conoscere di più gli alunni, non solo quelli con bisogni educativi speciali, tramite il ricorso all'ascolto e al dialogo diretto con loro e con i loro genitori. Tali attenzioni hanno permesso di riconoscere e valorizzare nella pratica didattica gli interessi personali e le potenzialità di ognuno di loro» (UNSost16-DIM3-CAT3.2).

4. Dimensione - Professionalità del docente di sostegno

4.1 Categoria di analisi - Riflessione sull'azione

«Sono consapevole del fatto che mettere per iscritto il sapere che emerge dalle pratiche, evitando che venga disperso, motiva di più, perché ci spinge a guardare alla pratica stessa come una fonte ricca di sapere, producendo la sensazione di essere co-autori di una forma particolarmente viva di conoscenza. In tal modo, il ruolo che l'esperienza professionale ha assunto rispetto alla costruzione del sapere che è avvenuta durante la frequenza degli insegnamenti e dei laboratori è fondamentale in quanto essa stessa fonte di sapere. Dal momento che nel racconto della fase attiva di svolgimento del tirocinio sono state ricomprese tutte le esperienze pregresse ed in itinere ma anche i progetti, i vissuti, le idee e le emozioni, i successi e gli insuccessi, le scelte personali e le relazioni interpersonali che costituiscono la trama esperienziale che a sua volta guida le scelte future, apprendere "nella" e "con" l'esperienza è risultato di importanza imprescindibile». (UNSost30-DIM4-CAT4.1).

4.2 Categoria di analisi - Life Long Learning

«Pur rimanendo ferma l'importanza del "formarsi" come insegnanti specializzati sul sostegno, emerge la necessità ed il bisogno di non sentirsi mai del tutto formati per aprirsi a un long life

learning caratterizzato da continua ricerca e interscambio delle conoscenze acquisite in una visione dialettica e di incessante confronto con i colleghi e con le altre figure professionali. In tal senso l'esperienza di tirocinio indiretto svolto prima con il tutor scolastico e poi con il tutor coordinatore universitario mi hanno particolarmente arricchita perché mi sono sentita parte di più comunità di pratiche che hanno arricchito il mio bagaglio personale e professionale». (UN-Sost4-DIM4-CAT4.2).

«Il tirocinio indiretto con il tutor coordinatore è stato fondamentale perché ha messo in rilievo come l'agire dell'insegnante sia sostenuto da teorie ed idee che a volte guidano le decisioni anche in modo inconsapevole. In questo senso, il tirocinio è servito per rintracciare le motivazioni che hanno guidato le proprie scelte. Tramite riflessioni critiche condotte in forme individuali e di gruppo, è stato possibile rintracciare le ragioni pedagogiche del proprio agire didattico. Per questo motivo la riflessività è il fulcro del life long learning e dovrebbe essere sostenuta e incentivata nei percorsi di formazione e di aggiornamento professionale» (UN-Sost6-DIM4-CAT4.2).

Principali risultati dell'indagine

L'indagine ha messo in luce alcune considerazioni. La scrittura della relazione di tirocinio come richiesta posta a fine di un percorso formativo specialistico non è stata considerata come un "meccanico" racconto di ciò che è stato fatto e di ciò che è stato appreso, ma come riflessione critica sui processi di cui si è stati "attori e spettatori", operazione che ha richiesto agli insegnanti in formazione l'assunzione di una duplice prospettiva formativo-professionale. In questo modo, l'esperienza ha acquistato una forma specifica perché il vissuto è diventato oggetto di riflessione e il soggetto se ne è appropriato consapevolmente per capirne il senso (Mortari, 2003). Si è trattata di una riflessione che ha preso forma durante l'azione didattica e al termine di essa (Schon, 1993). Il primo passo verso lo sviluppo della pratica riflessiva durante l'azione si è sostanziato nelle scelte didattiche consapevoli; al termine, invece, nell'analisi della propria formazione riflettendo criticamente sul sapere, sui valori, sui significati costruiti nel corso di una esperienza (Capperucci, 2018, pp. 13-20).

Limiti della ricerca e prospettive future

Nell'articolo sono riportati i risultati di un'indagine condotta con il contributo di un gruppo di 30 insegnanti specializzandi sul sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo e di secondo grado presso l'Università degli Studi di Messina attraverso cui si è cercato di sperimentare l'utilità della scrittura riflessiva quale dispositivo innovativo di sviluppo professionale.

Le riflessioni degli specializzandi hanno dato prova della costruzione di un sapere in situazione, a partire dalla consapevolezza di essere parte di una comunità professionale; con il supporto del tutor coordinatore universitario e grazie al confronto con i colleghi partecipanti al percorso formativo, gli specializzandi hanno avuto modo di riflettere, rileggere e riorientare la propria esperienza professionale all'interno di un sistema complesso (Rossi, 2015) quale la scuola. In questo senso, le attività di riflessione condivisa, costruzione, ridefinizione dell'identità professionale in servizio sono diventati per loro fondamentali. La costruzione di una professionalità insegnante centrata su un habitus professionale riflessivo e autoregolativo in grado di assimilare i principi "della problematicità, dell'incompletezza, dell'interpretazione" (Mariani, 2014, p. 13) è stata funzionale alla formazione di un'identità professionale intesa quale "lente interpretativa o centro di governo" (Grion, 2011) nei processi di significazione e presa di decisione nel proprio ambito professionale. Viene confermato, dunque, quanto riferito non solo da Fabbri (2006) secondo il quale l'approccio riflessivo ha una portata formativa legata alla presa di coscienza della propria storia professionale, ma anche da Massaro (2012) secondo il quale la rilettura della propria esperienza spesso genera dei cambiamenti. La narrazione di sé ha assunto, altresì, un valore auto-formativo: ha stimolato negli insegnanti l'auto-osservazione e la consapevolezza, permettendo loro di rendere visibile quel sapere implicito di cui ciascuno era portatore; nello stesso tempo, ha permesso agli insegnanti di prendere le distanze da sé stessi per potersi leggere dall'esterno. In questo modo, nella scrittura delle pratiche e nella riflessione su di esse si è generata una sorta di sdoppiamento che ha permesso al narratore di osservare la propria esistenza come spettatore secondo forme di distanziamento creativo (Demetrio, 1999), aiutandolo ad accettarsi per quello che si è stati e per quello che si è diventati. È stata, così, confermata un'importante finalità della scelta metodologica autobiografica direttamente riconducibile agli studi sul rapporto esistente tra autobiografia e formazione: la conoscenza critica di se stessi (Demetrio, 1996; Cambi, 2005) orientata allo sviluppo professionale.

Sebbene presenti dei limiti legati all'individualità e alla soggettività con cui si è proceduto alla raccolta dei dati, alla difficoltà nel replicare il processo inferenziale che conduce alla generalizzazione dei risultati alla popolazione generale, tipico della ricerca quantitativa, la ricerca lascia intravedere una prospettiva futura, che dovrebbe essere condivisa da tutti gli studiosi, relativa ad una multilaterale e multidisciplinare comprensione della formazione alla riflessività da parte dei docenti tramite la considerazione di forme di ricerca e di analisi dei dati che presentano l'integrazione o la sequenza di più strategie.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli C., Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In M. B. Ligorio, C. Pontercorvo (Eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 215-224). Carocci.
- Altet, M., Charilier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri (or. [1990] Acts of Meaning. Mass, Harvard University Press).
- Bruner, J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza (or. [2002] Making Stories: Law, Literature, Life. Farrar, Strauss and Giroux).
- Cambi, F. (2005). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Capperucci, D. (2018). Formare insegnanti competenti. Il ruolo del tirocinio. In G. Bordini, A. Calvani, D. Capperucci, (a cura di) (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti* (pp. 13-20). Edizioni via Laura.
- Capperucci, D., Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. FrancoAngeli.
- Clandinin, D. J. (Ed.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage.
- Clandinin D.J., Murphy, M.S. (2007), Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich, in Clandinin D.J., *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 632-650). Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. F. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19.5, 2-14.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (Ed.) (1999). *L'educatore auto(bio)grafico. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Edizioni Unicopli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Dewey J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. La Nuova Italia, 1951.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Free.
- Elbaz-Luwish, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and possibility*. IAP.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fabbri, L. (2006). Gli insegnanti e la costruzione del sé professionale. In AA.VV. *Didatticamente*. ETS.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Guerini e Associati.
- Grion, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: identità e proposte*. Guerini scientifica.
- Guerra, L. (2018). Il Tirocinio come strategia di apprendimento professionale: la formazione dei Tutor. In I. Bolognesi e M. D'Ascenzo (a cura di), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp.315-320). FrancoAngeli,
- Kottkamp, R. (1990). Means of facilitating reflection. *Education and Urban Society*, XXII.2, 182-203. Doi: 10.1177/0013124590022002005.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Erickson.
- Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. EUM.
- Magnoler, P., & Sorzio, P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. EUM.
- Mariani, A. (2014). Prefazione. In A. Mariani (A cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp.XI-XIV). Firenze University Press.
- Massaro, S. (2012). Narrare il Sé insegnante. In L. Perla (a cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp. 34-57). Progedit.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40.2, 161-181.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Pennazio, V. (2016). Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno. *Metis. Mondi Educativi*, 6.
- Perla, L. (2015). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*. Mizar. Costellazione di pensieri.
- Perla, L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. FrancoAngeli.
- Rossi, P. G. (2015). Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability. *Pedagogia Oggi*, 2, 49-64.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey- Bass Publishers.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Giunti.
- Sposetti, & Szpunar, (eds.) (2018). *Professione educativa e documentazione. l'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Edizioni Junior.
- Sposetti, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione: teorie, modelli, pratiche*. Nuova Cultura.
- Tacconi, G. (2015). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. FrancoAngeli
- Tacconi, G. (2011). Costruire conoscenza attraverso la narrazione La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento*, IX.3, 125- 131.
- Tacconi, G. (2010). Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori. *Rassegna CNOS*, 2, 167-183. CNOS-FAP.
- Ulivieri, S., Cambi, F., Orefice, P. (a cura di) (2010). *Cultura e professionalità docente nella società complessa*. University Press.
- Vannini, I. (2018). Il curriculum di Tirocinio per la formazione iniziale dei maestri di scuola dell'infanzia e primaria: territorio di confine di incontro. In I. Bolognesi e M. D'Ascenzo (a cura di). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 25-32). Franco-Angeli.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9780511803932.