

La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di

*Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis, Marco Milella
Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti, Agnese Rosati
Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli*

Junior Conference



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

15

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatori | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

La formazione iniziale e continua degli insegnanti

Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di

Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis

Marco Milella, Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti

Agnese Rosati, Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli

Junior Conferenze





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-277-6

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI FEBBRAIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Narrative Inquiry e competenze relazionali
nelle attività di tirocinio indiretto
nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno

Dorotea Rita Di Carlo

Dottoranda di ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences
Università degli Studi di Palermo
dorotea.rita.dicarlo@unipa.it

1. Lo sviluppo professionale dell'insegnante di sostegno

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è fondamentale per garantire la qualità dei sistemi educativi. Negli ultimi decenni l'attenzione dedicata alla qualità della formazione degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno (Biasi, 2019) è divenuta sempre più centrale nei lavori scientifici (Bocci, Catarci, Fiorucci, 2018), così come nelle politiche scolastiche (DM 30 settembre 2011 e successivi). La formazione erogata durante i Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno deve essere sempre più mirata ai reali bisogni sia degli insegnanti in formazione, sia degli alunni con disabilità.

I documenti normativi, come il D.M. 30 settembre 2011, sottolineano l'importanza, per l'insegnante di sostegno, di possedere sia competenze specifiche come quelle didattiche e disciplinari, sia competenze squisitamente trasversali che spaziano da quelle relazionali a quelle organizzativo-gestionali (La Marca, Longo, 2018). Per competenze trasversali ci si riferisce alle Soft Skills, identificate come «tratti personali, obiettivi, motivazioni e preferenze che sono ritenute importanti nel mercato del lavoro, ma anche a scuola e in altri ambiti. Le soft skills sono predittive per il successo personale e professionale nella vita e, per questo motivo, dovrebbero essere tenute in debita considerazione nelle politiche pubbliche relative allo sviluppo e agli investimenti per la formazione» (Heckman, Kautz, 2012). La letteratura pedagogica (Margiotta, 2007; Morin, 2015; Bandini et al., 2015), infatti, ha fornito molteplici modelli interpretativi del profilo professionale dell'insegnante di sostegno, individuando tra le principali competenze quelle di natura relazionale e, nello specifico, quelle interpersonale, organizzative, di ricerca, cognitive e comunicative. Le competenze comunicativo-relazionali non possono essere esclusivamente determinate da una mera preparazione teorica e tecnica (La Marca, Longo, 2018) ma si sviluppano a partire da un atteggiamento etico, di cura e di responsabilità, imprescindibile per esercitare la professione dell'insegnante di sostegno (Fiorilli, Albanese, 2012).

Nell'ottica di garantire una formazione di qualità degli insegnanti, emerge l'importanza di una formazione indirizzata ad implementare pratiche di natura riflessiva e che consentano, all'insegnante di sostegno, di esercitare la propria capacità comunicativa e relazionale con responsabilità educativa e professionalità critica e

riflessiva. In tal senso, si ravvisa nella Narrative Inquiry (N.I.) (Connelly, Clandinin, 1990; 1994; 2000; 2004) un efficace approccio metodologico capace di promuovere, attraverso specifiche attività, abilità di natura relazionale e comunicativa nei futuri insegnanti di sostegno.

2. Un approccio metodologico per promuovere le competenze relazionali nei futuri insegnanti di sostegno: *la Narrative Inquiry*

La Narrative Inquiry (Connelly, Clandinin, 1990; 1994; 2000; 2004), configurandosi come approccio che osserva e analizza i fatti umani, può rivelarsi utile se implementata nel campo educativo poiché, partendo dall'analisi delle narrazioni degli insegnanti, ha come finalità quella di far riflettere, in maniera critica, sulle proprie abilità messe in atto nel contesto scolastico. Questa metodologia se implementata nei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno, può facilitare processi di rielaborazione e di riflessione sull'esperienza professionale vissuta (Schon, 1993), offrendo l'opportunità di indagare anche le proprie capacità comunicative e relazionali, influenzate inevitabilmente da vissuti, percezioni, idee ed emozioni. In questo senso, per consentire ai futuri insegnanti di sostegno di sviluppare efficaci capacità relazionali, è possibile strutturare, secondo la metodologia della Narrative Inquiry, delle attività che offrano, ai futuri insegnanti di sostegno, l'opportunità di raccontare e condividere le esperienze professionali vissute e di confrontarsi con gli altri, alimentando da una parte la componente relazionale, attraverso la quale ogni insegnante tenta di attribuire significato all'esperienza vissuta, dall'altra parte sviluppando abilità comunicative indispensabili per instaurare efficaci relazioni educative, avviando così un processo di definizione del proprio sé professionale (Di Carlo, 2023).

3. Due esempi di *Narrative Practices*

In linea con il quadro teorico sopra descritto, si propongono di seguito due esempi di attività strutturate a partire dalle modalità operative della Narrative Inquiry che sono state implementate durante il Tirocinio Indiretto, previsto nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno e volte a promuovere sia la riflessione che lo sviluppo delle capacità relazionali nei futuri insegnanti di sostegno. Si precisa che, nel presente contributo, non vengono riportati i risultati dell'attività proposta, ma viene presentata soltanto la struttura e le relative fasi delle attività implementate.

3.1 *Attività di Role-play*

In ambito educativo e formativo si è diffuso, negli ultimi anni, l'impiego di attività di role playing basate su modelli e simulazioni riferite all'esperienza vissuta (Moreno-Guerrero et al., 2020) e che prevedono la rappresentazione di una situa-

zione reale ricostruita e agita in un ambiente simulato da parte di attori che interpretano dei ruoli reali (Pérez et al., 2023).

Il Role-play si configura come un'efficace metodologia che promuove la partecipazione e la collaborazione attiva di tutti i partecipanti e, attraverso un approccio prettamente ludico e narrativo, consente di interpretare dei ruoli assegnati e di improvvisare delle situazioni.

L'attività di Role-play, proposta durante il Tirocinio Indiretto, ha coinvolto attivamente i futuri insegnanti di sostegno e ha offerto loro l'opportunità di raccontarsi, di immedesimarsi nelle vite degli altri e di valorizzare le differenze individuali.

Nello specifico, l'attività di Role-play ha coinvolto i futuri insegnanti di sostegno che hanno lavorato in gruppi costituiti da dieci componenti. L'attività è stata articolata in cinque fasi:

1. *Scelta dell'area tematica*: ogni partecipante ha immaginato di essere componente di un GLO (gruppo di lavoro operativo) e, insieme agli altri membri, è stata definita un'area tematica sul tema dell'inclusione su cui discutere;
2. *Identificazione dello studio di caso*: i partecipanti, in maniera collaborativa, hanno delineato uno studio di caso, su un alunno con disabilità, che è stato poi oggetto del GLO;
3. *Attribuzione delle etichette sociali*: ad ogni partecipante è stata assegnata un'etichetta sociale che ne identificava il ruolo all'interno del gruppo. Questa etichetta era nota soltanto ai colleghi e non al membro stesso;
4. *Esperienza del GLO*: in questa fase, è stato dato avvio all'esperienza di GLO e ciascun componente si è relazionato con i colleghi rispettandone l'etichetta sociale attribuita a ciascuno di loro;
5. *Riflessione di gruppo*: in questa ultima fase, ciascun gruppo, ha identificato le modalità relazionali e comunicative adottate durante l'attività, riflettendo sull'incidenza emotiva e sulle diverse modalità di reazione alle etichette sociali da parte di ogni componente.

Questa attività, nello specifico, ha avuto come obiettivo quello di creare un clima inclusivo tra i partecipanti, mobilitando le risorse e le capacità di ciascun membro nel mediare e risolvere conflitti, mostrando empatia e riconoscimento delle emozioni altrui, sviluppando l'ascolto attivo e la capacità di gestire Feedback, rivelandosi così un momento cruciale per rinforzare le abilità comunicative e relazionali di tutti i partecipanti.

3.2 Attività di Team-building

Brown (2000) afferma che un gruppo esiste quando «due o più individui percepiscono se stessi come membri e quando la sua esistenza è riconosciuta da almeno un'altra persona». Il termine team building significa letteralmente «costruzione della squadra» e ha lo scopo di migliorare la capacità individuale e di

gruppo per lavorare in squadra. Per garantire lo sviluppo professionale dell'insegnante di sostegno è importante promuovere la capacità di condivisione e di collaborazione, necessaria per raggiungere un obiettivo comune. Il team building, in questo senso, si rivela un'ottima metodologia per mettere il gruppo nelle condizioni di lavorare insieme in modo efficiente e collaborativo. Questa metodologia esperienziale permette, inoltre, di allenare contemporaneamente competenze comunicative e relazionali sia individuali che di gruppo attraverso la narrazione e l'indagine narrativa.

Nell'attività proposta durante le attività di tirocinio indiretto, i futuri insegnanti hanno avuto modo di confrontarsi e di cimentarsi, attraverso il dialogo, la collaborazione e la narrazione di storie, lavorando insieme per raggiungere un obiettivo comune e condiviso. Nello specifico, l'attività di Team-Building ha coinvolto attivamente i futuri insegnanti di sostegno che sono stati suddivisi in gruppi costituiti da dieci componenti. L'attività è stata articolata nelle seguenti fasi:

- *Brainstorming sull'inclusione scolastica:* con l'applicativo Mentimeter, nella prima fase, è stata avviata una sessione di brainstorming sul tema dell'inclusione. Nello specifico, ogni futuro insegnante di sostegno è stato esortato ad indicare una parola-chiave sull'argomento indagato;
- *Narrazioni personali/professionali:* ogni futuro insegnante di sostegno, in questa fase, ha avuto l'occasione di raccontare esperienze di vita personali o professionali, che riguardavano il tema dell'inclusione, ai componenti del proprio gruppo di appartenenza;
- *Realizzazione di un prodotto comune:* in questa fase, ogni gruppo, ha realizzato una poesia sull'inclusione a partire dalle parole-chiave raccolte con il brainstorming e dai racconti emersi con il confronto nella fase precedente;
- *Condivisione del prodotto:* dopo aver realizzato il prodotto, ciascun gruppo ha condiviso la poesia con gli altri gruppi;
- *Riflessione individuale:* in questa fase ciascun componente ha riflettuto e identificato le proprie modalità relazionali e comunicative adottate durante lo svolgimento dell'attività, identificandone punti di forza e di debolezza;
- *Riflessione di gruppo:* nell'ultima fase ciascun gruppo ha riflettuto e identificato le capacità relazionali e comunicative adottate durante lo svolgimento dell'attività, identificandone punti di forza e di debolezza.

L'attività proposta ha inteso offrire ai futuri insegnanti di sostegno la possibilità di mettere in gioco le proprie abilità relazionali e di affinarle e ha avuto come obiettivo quello di far sperimentare la capacità di negoziazione, di condivisione degli obiettivi, di collaborazione e cooperazione con i colleghi creando relazioni prosociali e costruendo partenariati, valorizzando le proprie risorse e i propri punti di forza attraverso l'incisività e la capacità di ciascuno di aggiungere valore, grazie alle differenze individuale, ad un prodotto che è l'esito di un lavoro comune.

4. Conclusioni

Le attività proposte durante il Tirocinio Indiretto hanno consentito ai futuri insegnanti di sostegno di sperimentare diverse modalità relazionali che si possono verificare all'interno di un gruppo classe.

L'attività di Role-play ha coinvolto attivamente i partecipanti, favorendo la partecipazione e la collaborazione (Moreno-Guerrero et al., 2020; Pérez et al., 2023). Le diverse fasi dell'attività, dalla scelta dell'area tematica alla riflessione di gruppo, hanno permesso ai partecipanti di riflettere su competenze cruciali per la professionalità dell'insegnante di sostegno, come l'ascolto attivo, la gestione dei feedback e la mediazione dei conflitti.

L'attività di team-building, strutturata in fasi che vanno dal brainstorming sulla tematica dell'inclusione alla riflessione individuale e di gruppo, ha permesso ai futuri insegnanti di cimentarsi nella condivisione di esperienze personali e professionali. Questa attività si è rivelata una modalità operativa efficace per supportare i futuri insegnanti di sostegno nella sperimentazione delle dinamiche relazionali per promuovere la riflessione sull'importanza della relazione interpersonale ai fini del raggiungimento di un obiettivo condiviso da un gruppo di lavoro.

Le attività proposte, in conclusione, hanno fornito ai futuri insegnanti di sostegno strumenti pratici per riflettere sulle competenze relazionali che l'insegnante di sostegno deve possedere, potenziando la capacità di lavorare in squadra e di gestire situazioni complesse in modo collaborativo.

Bibliografia

- Bandini G., Calvani A., Falaschi E., Menichetti, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15), 89-104.
- Biasi V. (2019). Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali. In G. Aleandri (Ed.), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto* (pp. 241-251). Roma: Tre Press.
- Bocci F., Catarci M., Fiorucci M. (2018). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (Vol. 3). Roma: Tre Press.
- Connelly F. M., Clandinin D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5) 2-14.
- Connelly F. M., Clandinin D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 145-158.
- Connelly F. M., Clandinin D.J. (2000). Teacher education – A question of teacher knowledge. In A. Scott, J. Freeman-Moir, *Tomorrow's teachers: International and critical perspectives on teacher education* (pp. 89-105). Christchurch, NZ: Canterbury University Press.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Di Carlo D. R. (2023). Narrative Inquiry e Problem Based Learning: una proposta laboratoriale nella didattica universitaria. *Q-Times Webmagazine*, 600-618.
- Fiorilli C., Albanese O. (2012). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Trento: Erickson.
- Heckman J. J., Kautz T. (2012). Prove concrete sulle soft skills. *Economia del lavoro*, 19(4), 451-464.
- La Marca A., Longo L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti* (Vol. 2, pp. 203-218). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moreno-Guerrero A.J., Rodríguez-Jiménez C., Gómez-García G., Ramos Navas-Parejo M. (2020). Innovazione educativa nell'istruzione superiore: utilizzo di giochi di ruolo e video didattici nella formazione dei futuri insegnanti. *Sostenibilità*, 12 (6), 2558.
- Pérez J. D. C., Moreno-Rodríguez R., Custodio N. F. (2023). Sviluppo dell'empatia e dei valori etici attraverso i giochi di ruolo come innovazione per l'educazione ai valori. *IJERI: Rivista internazionale di ricerca e innovazione educativa*, (19), 109.