

Costruire Competenze Professionali Attraverso La Didattica Laboratoriale. Una Ricerca Esplorativa Con I Futuri Insegnanti Di Sostegno

Francesca Buccini ¹

¹ University of Naples Federico II; francesca.buccini@unina.it

Abstract: La formazione degli insegnanti e l'acquisizione di competenze essenziali per la loro professionalità è un elemento centrale nella ricerca pedagogica nazionale e internazionale. In questa prospettiva la didattica laboratoriale induce a riflettere sulle proprie competenze "in costruzione" poiché in grado di far sperimentare, al docente in formazione, come le conoscenze teoriche possono essere connesse ai contesti di applicazione. Nel lavoro qui presentato riportiamo l'esperienza realizzata con i docenti del corso di formazione per le attività didattiche di sostegno dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli nell'ambito del laboratorio "Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali", nel corso del quale si è dato avvio a un percorso di ricerca esplorativa avente come oggetto esperienze formative laboratoriali, con l'obiettivo di promuovere, in un'ottica costruttivista, la formazione e la co-costruzione di competenze essenziali e di condividere buone prassi e utili suggerimenti per la strutturazione di percorsi improntati all'accessibilità e all'inclusione.

Keywords: disabilità sensoriale; libri tattili; didattica laboratoriale

1. Introduzione

La ricerca psicopedagogica e didattica offre modelli e suggerimenti metodologici preziosi per una didattica inclusiva, capace di sintonizzarsi con le diversità cognitive e socio-affettive individuali (Colli, 2009; Mariani & Schiralli, 2012; Dell'Anna, et al. 2022). Parliamo di pianificazione di percorsi individualizzati, tecniche di rinforzo, trasformazione didattica dei contenuti disciplinari per la semplificazione degli itinerari, situazioni di problem solving e di apprendimento per competenze, strategie metacognitive, personalizzazione dei percorsi laboratoriali, modalità d'insegnamento e di apprendimento collaborativo e co-costruttivo attraverso la metodologia del cooperative learning, compensazione degli stili di insegnamento e di apprendimento, le azioni di regia pedagogica e di scaffolding cognitivo e affettivo, la cui finalità comune è quella di rafforzare le potenzialità di tutti e di ciascuno e di stimolarne la creatività (Cajola & Traversetti, 2016; Emili & Friso, 2019; Benassi, et al. 2022; Solfogli et al. 2022). In tali contesti il docente svolge soprattutto funzioni di stimolo, guida, sostegno ai processi di costruzione e di organizzazione dei saperi ai quali concorrono stili, potenzialità, intelligenze e talenti differenti e, mediante l'accurata ridefinizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) (Ianes, Cramerotti, 2009; Lascioli, Pasqualotto, 2018) e del Progetto di vita secondo la definizione del recente



Copyright: © 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Profilo di funzionamento (DLgs 66/17; DLgs 96/19) realizza quel diritto all'individualizzazione, alla flessibilità dei percorsi educativi e didattici che dà possibilità e significato positivo alla piena inclusione scolastica, anche delle situazioni più complesse. Ne consegue, pertanto, la necessità di una formazione di un abito professionale inclusivo orientata a rinforzare lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze "speciali" (Gaspari, 2018). A tal proposito negli ultimi anni il MIUR ha promosso e avviato percorsi di specializzazione e abilitazione per il sostegno al fine di concorrere allo sviluppo di insegnanti specificamente competenti e di trasformare la formazione in un momento necessario, dedicato non solo alla diffusione e condivisione dei saperi, ma anche alla promozione e allo sviluppo di solida identità professionale (Altet et al., 2006; Magnoler, 2008; Ulivieri et al., 2010; Vannini, 2018). In questo quadro si colloca il corso di specializzazione profilati con il D.M. 30.09.2011, ormai giunto al VIII° ciclo, di durata annuale, caratterizzati da insegnamenti e attività laboratoriali afferenti a diversi settori disciplinari e diversificati per grado scolastico, oltre ad un significativo periodo di tirocinio diretto e indiretto e ad attività complementari finalizzate non solo allo sviluppo di competenze nell'uso di strategie e tecniche specifiche, ma, superando la dicotomia teoria/prassi, offre un curriculum integrato in grado di oltrepassare la contrapposizione tra conoscenze disciplinari e competenze professionali. La didattica laboratoriale rappresenta un approccio efficace e innovativo nella formazione dei futuri docenti di sostegno poiché proprio attraverso l'apprendimento esperienziale saranno preparati ad affrontare le sfide complesse insite nell'insegnamento inclusivo; un approccio olistico in grado di integrare la teoria con l'esperienza affinché si possano acquisire non solo conoscenze ma soprattutto competenze pedagogiche e strategie di intervento personalizzate in grado di soddisfare le esigenze dei singoli studenti e promuovere un ambiente educativo inclusivo e accogliente mediante momenti di apprendimento significativo. Il richiamo più diretto è al messaggio di Dewey secondo il quale "i laboratori, non solo dirigono le innate tendenze attive dei giovani, ma implicano relazioni, comunicazioni e cooperazione, le quali tutte estendono la percezione delle connessioni" (Dewey, 1949, p. 394). Essi sono anche "luoghi" e occasioni in cui è realizzabile quell'approfondimento riflessivo che permette alle conoscenze e alle esperienze pregresse di entrare in connessione fra loro purché si proponano percorsi e attività adeguatamente progettati e condotti con metodi rigorosi. Il laboratorio diviene così, nei contesti di apprendimento formale, il luogo deputato allo sviluppo delle competenze riflessive necessarie allo sviluppo professionale del docente (cfr. Korthagen, 1988; Bolin, 1990) e può contribuire al processo di riflessione sulla pratica che Britzam (2003) considera fondamentale per l'apprendimento professionale stesso. Ma quali sono i vantaggi di un apprendimento esperienziale?

1. La didattica laboratoriale offre ai futuri docenti di sostegno l'opportunità di sperimentare direttamente situazioni simili a quelle che incontreranno in classe: attraverso attività pratiche, simulazioni di casi e role-playing, possono acquisire familiarità con le dinamiche complesse della gestione della classe e dell'insegnamento differenziato;

2. Sviluppo delle competenze pratiche: oltre alla conoscenza teorica, i docenti di sostegno devono padroneggiare una vasta gamma di abilità pratiche, come la valutazione delle esigenze degli studenti, la progettazione di programmi individualizzati e la gestione dei comportamenti problematici. La didattica laboratoriale consente loro

di esercitarsi in queste competenze in un ambiente controllato e di ricevere feedback immediato;

3. Collaborazione e riflessione: l'apprendimento attraverso l'esperienza pratica favorisce la collaborazione tra i futuri docenti di sostegno e il confronto delle loro idee e pratiche: mediante la riflessione sulle proprie esperienze e l'analisi dei casi studio, possono sviluppare una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e delle aree di miglioramento;

4. Adattabilità e flessibilità: l'ambiente dinamico della didattica laboratoriale prepara i docenti di sostegno a fronteggiare situazioni impreviste e a adattare le proprie strategie di insegnamento in base alle esigenze mutevoli degli studenti. Questa capacità di flessibilità è essenziale nel contesto dell'insegnamento inclusivo, dove ogni studente ha bisogni unici.

2. Il laboratorio di didattica speciale per le disabilità visive: la ricerca

A partire dalla fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento l'attenzione educativa nei confronti delle disabilità visive trae un notevole impulso dalle opere di autori come Pierre Villey, in Francia, e Augusto Romagnoli, in Italia, considerati i padri della tiflopedagogia, ossia di quella scienza che ha come obiettivo la conoscenza delle problematiche legate a questa disabilità e la conseguente ricerca di soluzioni per il miglioramento della qualità della vita delle persone cieche e/o ipovedenti e per la loro inclusione sociale e culturale. Da un punto di vista pedagogico il problema è stato affrontato per la prima volta dal Valentin Haüy che nel 1784 ha fondato, a Parigi, il primo istituto per ciechi le cui finalità non erano di natura assistenziale, come nella maggiore parte delle strutture diffuse all'epoca, ma prettamente educative e incentrate, in modo particolare, sulla valorizzazione degli aspetti vicarianti del tatto. Con la diffusione del metodo di lettura e scrittura messo a punto da Louis Braille, negli anni Venti dell'Ottocento, i ragazzi ciechi poterono accostarsi, sia pur per mezzo di innumerevoli sacrifici, alle fonti della cultura. In Italia, agli inizi del Novecento, Augusto Romagnoli promosse una diversa concezione della minorazione visiva non più considerata come male da superarsi ma come situazione personale e sociale che necessita di essere compresa e si impegnò nella costruzione di una scuola attiva e operativa dove all'attività fisica si affiancava un'intensa stimolazione della curiosità e dell'intelligenza. Le strategie didattiche che consentono a un alunno con disabilità visiva di vivere un percorso di apprendimento accessibile e inclusivo devono partire dall'esperienza, che non nasce dal "vedere", ma dal fare diretto, quindi dall'azione: «quando un canale sensoriale viene a mancare, la plasticità che caratterizza il nostro sistema cognitivo permette lo sviluppo fine degli altri sensi. Nel caso in cui sia la vista a essere deficitaria se non completamente mancante, il bambino utilizzerà principalmente il tatto e in secondo luogo l'udito per orientarsi e conoscere il mondo circostante» (Cervellin, Scarpetta, Formenti 2009, p. 150). Per questo motivo, fin dalla scuola dell'infanzia, è compito degli insegnanti progettare itinerari didattici in grado di sostenere gli alunni, rinforzando la loro autostima, la motivazione alla conoscenza e alla sperimentazione, attraverso una puntuale stimolazione tattile. Questo percorso graduale ha inizio con la manipolazione e la conoscenza degli oggetti concreti e prevede l'utilizzo di sussidi tiflodidattici strutturati e attività metodologiche specifiche, quali la modellatura e il disegno in rilievo. Promuovere l'utilizzo delle mani come elementi vicarianti vuol dire infatti allenarli, fin da piccoli, a toccare e riconoscere forme e oggetti utilizzando, a fini

didattici, giochi e dispositivi multisensoriali, dotati di vibrazioni, suoni, forme a rilievo, e ovviamente libri tattili. Dunque, sarà proprio la percezione tattile a consentire ai bambini/ragazzi non vedenti una conoscenza tridimensionale degli oggetti della realtà, per arrivare gradualmente a una loro comprensione. Se questo processo non si verifica nei tempi e nei modi correttivi difficoltà a “leggere” e a decodificare le immagini saranno notevoli. Nella progettazione didattica del laboratorio si è inteso promuovere un apprendimento di tipo esperienziale così come descritto da Kolb (1984): esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Il laboratorio di didattica sensoriale ha consentito, ai docenti coinvolti, di incrementare competenze riflessive, narrative e di rielaborazione critica, oltre che attuare una originale rilettura della propria esperienza di apprendimento e sul proprio modo di agire, soprattutto dinnanzi a una disabilità sensoriale.

Il laboratorio ha coinvolto i docenti di scuola secondaria (primo e secondo grado) ed è stato finalizzato alla creazione di libri tattili con testo in Braille, con l’obiettivo di rendere accessibile uno specifico contenuto disciplinare, scelto liberamente dal gruppo di docenti, a partire dal curricolo specifico per l’ordine e grado di scuola di appartenenza. I partecipanti sono stati suddivisi in piccoli gruppi, ciascuno costituito da un massimo di dieci insegnanti, i quali hanno contribuito, in maniera collettiva, alla progettazione e realizzazione del prodotto. I libri sono stati realizzati mediante l’utilizzo di materiale da riciclo e a basso costo. Si riportano, come esempio, alcuni dei prodotti ideati durante il laboratorio.

Figura 1 Libro tattile con testo scritto in Braille (Letteratura)



Figura 2 Libro tattile con testo scritto in Braille (Geometria)

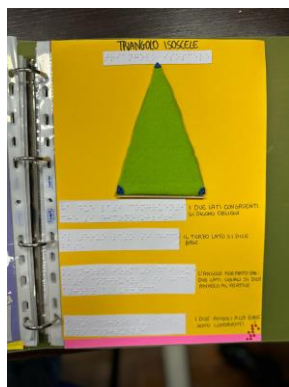


Figura 3 Libro tattile con testo scritto in Braille (Scienze)



Figura 4 Libro tattile con testo scritto in Braille (Geografia)



Costruire uno strumento didattico su misura, rispondente ai specifici bisogni degli alunni, è un'operazione necessaria per un'efficace personalizzazione dell'intervento. La parte più importante di tutto il processo di costruzione è sicuramente la progettazione che richiede, come punto di partenza, l'osservazione sistematica dell'alunno in difficoltà (task analysis), sempre unico e irripetibile, l'analisi dei suoi bisogni, delle potenzialità e delle tante variabili che possono favorirne il successo educativo. La progettazione e la realizzazione di libri tattili e in Braille ha reso

l'insegnante protagonista attivo, consapevole, critico e propositivo verso il processo/percorso di apprendimento attivato. In questo senso il laboratorio è inteso come luogo di produttività, di connessione e dialogo tra la teoria e la pratica (Baldacci, 2006) ma anche spazio di progettazioni didattiche innovative, in ottica inclusiva, e di elaborazione di contesti d'aula reali (a partire dalle proprie esperienze professionali e/o di tirocinio) o simulati, attraverso la descrizione di contesti classe ispirati alla realtà scolastica (Zecca, 2014). Dopo la realizzazione dell'attività laboratoriale i docenti sono stati inviati a compilare un questionario di valutazione dell'esperienza realizzata. La compilazione è avvenuta online con lo strumento Google moduli. Hanno risposto al questionario 144 docenti/coristi di scuola secondaria di primo e secondo grado. Le risposte sono state esportate come file Excel, caricate in Nvivo e analizzate mediante l'utilizzo del software. A partire dalle domande poste, Nvivo ha permesso la costruzione di sette nodi, il cui contenuto è rappresentato dalla risposta che ciascun partecipante ha dato alla specifica domanda.

3. Risultati

A partire dal processo descritto, come detto, sono stati ottenuti sette nodi all'interno dei quali è stata eseguita una word cloud, sempre utilizzando Nvivo.

In particolare, i nodi individuati sono i seguenti:

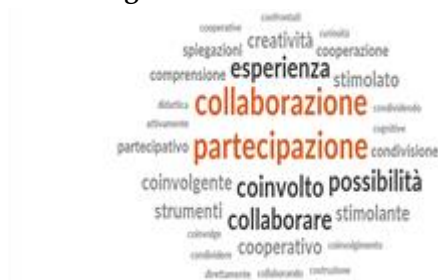
1. Qual è stata la sua impressione generale sull'attività laboratoriale?

Figura 5 Word cloud nodo 1



2. In che modo questa esperienza ha contribuito a consolidare concetti teorici precedentemente appresi?

Figura 6 Word cloud nodo 2



6. Da cosa consista come valuta l'importanza di integrare attività laboratoriali nelle lezioni frontali?

Figura 10 Word cloud nodo 6



7. In che modo l'esperienza realizzata ha contribuito significativamente al suo percorso di apprendimento e alla sua preparazione nel campo specifico?

Figura 11 Word cloud nodo 7



4. Discussione

Partendo dal presupposto che il lavoro ha il limite di aver indagato l'esperienza laboratoriale circoscritta al laboratorio di didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali, ritengo che gli elementi emersi siano di importanza rilevante, anche per migliorare la qualità della stessa didattica laboratoriale. Lo scopo dell'indagine era quello di mettere in evidenza come questa sia infatti elemento essenziale anche nel processo di formazione dei futuri insegnanti, le cui esigenze non si soddisfino con il semplice accumulo di informazioni ma con il pieno dominio del sapere, attraverso un processo di elaborazione personale e di interconnessione disciplinare, in una prospettiva complessa, globale e esperienziale. Analizzando le word cloud infatti possiamo notare come le parole "collaborazione", "partecipazione", "coinvolgimento", "creatività", "sperimentazione" e "manualità", sono tra le più frequenti all'interno dei nodi individuati. Il laboratorio rappresenta dunque un'occasione didattica fondamentale in grado di offrire ai docenti nuove modalità per affrontare in modo unitario i diversi contenuti teorici e, allo stesso tempo rappresenta un'esperienza coinvolgente anche sul piano affettivo e relazionale. La produzione di

artefatti cognitivi, come quelli realizzati, gioca un ruolo fondamentale nel favorire abilità e competenze, processi cognitivi, socio-relazionale e affettivo-emozionali; un apprendimento che attraverso la pratica laboratoriale diventa attivo, facilitando, nella consapevolezza della situazione didattica che stanno vivendo, l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità che si potranno sviluppare poi in competenze. I docenti reputano il laboratorio come una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, come è possibile notare dalle word cloud, che li vede coinvolti in prima persona spendendo le proprie competenze.

Il laboratorio di Didattica speciale per le disabilità sensoriali ha permesso ai docenti specializzandi di confrontarsi con tali disabilità, in particolare quella visiva, suggerendo possibili strategie per approcciarsi, con maggiore consapevolezza, alle difficoltà dell'alunno. La progettazione e la realizzazione degli artefatti è stata un'occasione preziosa che ha consentito loro di sperimentare, in un clima di ricerca e collaborazione, una didattica attiva e partecipativa, mettendo a disposizione le proprie abilità e capacità, oltre che esperienze personali e lavorative.

Momenti di scambio e di collaborazione, che hanno permesso di focalizzare l'attenzione sulla formazione in laboratorio di un professionista riflessivo, in grado di formulare ipotesi e progettare nuovi percorsi per offrire agli alunni con disabilità, in particolare con una disabilità sensoriale, nuove modalità di scoprire il mondo aprendo ulteriori strade e nuove prospettive con le quali sperimentare un uso consapevole del corpo .

5 Conclusioni

L'esperienza descritta può rappresentare una possibile via, concreta, per rispondere alle complesse "sfide" insite nella disabilità sensoriali.

L'utilizzo del laboratorio, della simulazione e dell'attività pratica, ha favorito l'acquisizione di conoscenze e competenze in modo attivo e coinvolgente. La formazione dei docenti attraverso questa metodologia ha dato l'opportunità di sperimentare direttamente, mettendo in pratica contenuti teorici appresi e di riflettere sulle loro esperienze, di acquisire familiarità con gli strumenti e le risorse disponibili, nonché di sviluppare le competenze necessarie per gestire in modo efficace e guidare gli studenti con una disabilità visiva nel processo di apprendimento.

Inoltre, ha stimolato negli insegnanti un approccio riflessivo alla loro pratica educativa, incoraggiandoli a valutare criticamente l'efficacia delle loro attività e a adattare le loro strategie di insegnamento in base ai bisogni e alle caratteristiche degli studenti, contribuendo al miglioramento della qualità dell'istruzione e dell'inclusione.

References

- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P. C. Rivoltella & P.G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico* (pp. 291 -311). Brescia: La Scuola.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bolin F. (1990). Helping students teachers think about teaching. *Journal of Teacher Education*, 41(1), pp. 10-19.
<https://doi.org/10.1177/002248718803900209>

- Britzman D.P. (2003). *A critical study of learning to teach. Revised edition*. Albany NY: State University of New York Press.
- Cajola, L. C., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(14), 127-151. <https://doi.org/10.7358/ecps-2016-014-chia>
- Dell'Anna, S., Ianes, D., & Tarini, G. (2022). Dalla dialettica universale-particolare verso una didattica plurale. Visioni, approcci e strategie per una scuola di tutti e di ciascuno. *Scuola democratica*, 13(3), 443-461. <https://doi.org/10.12828/106011>
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Emili, E. A., & Friso, V. (2019). Piani Didattici Personalizzati per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. Un'indagine esplorativa sulla percezione dei genitori. *Orientamenti pedagogici*, 66(4), 771-786. ISSN 0030-5391
- Gaspari P. (2019). L'insegnante specializzato tra passato, presente e futuro. In P. Sandri (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali* (pp. 50-68). Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D. & Camerotti, S. (2013). *Alunni con BES*. Trento: Erickson.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen F.A.J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional Learning*. London: Falmer-Press.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- 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.
- Ulivieri, S., Cambi, F., Orefice, P. (a cura di) (2010). *Cultura e professionalità docente nella società complessa*. Firenze: University Press.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi di ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Zecca L. (2014). Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VII (13), 201-215.