

# La relazione tra insegnante di sostegno ed allievo disabile\*

di Carmen Belacchi

## *L'insegnante come 'adulto significativo'*

Da tempo e da parte di più Autori, è stata evidenziata l'importanza degli adulti come figure secondarie di attaccamento nel processo di socializzazione e di individuazione: oltre ai padri e ai nonni, nell'ambiente familiare, la relazione più rilevante, fuori dal contesto familiare, è certamente quella con gli insegnanti, per cui l'insegnante rappresenta indubbiamente un altro significativo per il bambino. Altro significativo, secondo la concettualizzazione di Sullivan (1953) che ha introdotto tale espressione, è una persona con cui il bambino non solo ha frequenti interazioni, ma con cui sviluppa specifiche relazioni, in grado di influenzare il proprio senso di benessere e l'immagine di sé. Il concetto di altro significativo è considerato centrale per il processo di identificazione che, come ha evidenziato l'interazionismo simbolico, si attua attraverso un complesso gioco di sintesi tra auto-identità e meta-identità, ovvero tra l'immagine che l'individuo ha di se stesso e l'immagine che egli ha di come lo vedono le persone importanti per la sua vita e dal cui punto di vista egli guarda e definisce se stesso. Da numerose ricerche su come si costruisce, si struttura e ristrutturata la complessa rete delle relazioni sociali significative nel corso dello sviluppo (Galbo, 1983; Furman e Buhrmester, 1985; Weiss, 1974) è emerso che i bambini differenziano le loro relazioni interpersonali sulla base dei rifornimenti sociali che possono ottenerne: i genitori sono scelti più spesso per l'affetto, la gratificazione e la sicurezza nel supporto; i nonni per l'affetto e la gratificazione, gli insegnanti per l'aiuto strumentale, mentre i coetanei sono indicati come principali fonti di amicizia e, insieme alle madri, di condivisione di esperienze di intimità.

Benché le ricerche abbiano chiaramente evidenziato l'importanza della figura dell'insegnante come adulto di riferimento dal momento in cui il bambino fa ingresso a scuola (Ugazio, Castiglioni, 1995) e benché co-

*Presentato dall'Istituto di Psicologia.*

\* La raccolta e codifica dei dati è stata effettuata da Francesca Nanni per la elaborazione della tesi di Diploma in Servizio Sociale.

stituisca un' esperienza comune la forte influenza, più spesso in termini positivi, alcune volte in modo molto negativo, che la relazione con un insegnante può avere sul futuro percorso scolastico e anche di vita di un individuo, la specificità di tale relazione non è ancora adeguatamente conosciuta. Dewey e Vygotskij, tra i primi, hanno richiamato l'attenzione degli studiosi sul ruolo di catalizzatore dello sviluppo infantile dell'insegnante; tuttavia, per anni si è trascurata questa tematica di studio e di indagine e solo recentemente le si presta la dovuta attenzione affrontandola con l'adeguatezza concettuale e metodologica che richiede e merita (Bombi e Scittarelli, 1998; Pianta, 2001, Bombi e Pinto, 2000, Ligorio, 2003).

– *La relazione insegnante-allievo*

I primi studi, fino alla metà del secolo scorso, si sono caratterizzati come ricerca sull'efficacia dell'insegnamento, mettendo a fuoco il rapporto tra le caratteristiche dell'insegnante e del metodo di insegnamento e vari tipi di cambiamento nell'allievo, quali il successo scolastico, lo sviluppo di conoscenze e di capacità, i comportamenti socio-emotivi, il senso di responsabilità, ecc.. Successivamente l'attenzione si è focalizzata sui cambiamenti prodotti dall'insegnante nella classe (azione indiretta sull'allievo attraverso la mediazione della classe). Nel corso degli anni '80 si è passati dall'analisi delle variabili cognitive e di tratto dell'insegnante all'analisi del processo di insegnamento in termini interattivi. L'interazione non è stata però studiata nel senso della costitutiva bidirezionalità, considerando cioè il contributo attivo di entrambi i partner coinvolti nello scambio, bensì si è studiato semplicemente lo stile oltre alle competenze relazionali dell'insegnante, trascurando il contributo dell'allievo nella relazione.

La concezione dell'apprendimento come fenomeno situato, attivo, interattivo ed intersoggettivo nell'ambito del cosiddetto approccio contestualista, ma anche studi di indirizzo, cognitivista (Boscolo, 1997) e comportamentista (Perini, 1997) hanno contribuito a richiamare l'attenzione sul ruolo delle relazioni sull'apprendimento, in particolare sulle relazioni nella classe, con i coetanei e con l'insegnante.

Le relazioni tra i bambini e gli adulti educanti, come evidenzia Pianta (2001, pag. 81) costituiscono «una vera e propria 'infrastruttura evolutiva' su cui si costruiscono le esperienze scolastiche». Il ruolo dell'insegnante è composito e complesso in quanto oltre che docente è agente di socializzazione, caregiver, organizzatore, mediatore con i compagni e valutatore. Pertanto, la complessità che caratterizza la relazione insegnante-allievo è rilevante non solo per la psicologia dello sviluppo e per la psi-

cologia dell'educazione, ma anche per la psicologia clinica, nella misura in cui presenta effettive valenze sia come intervento preventivo che per la diagnosi precoce ed il recupero di eventuali gap nel percorso evolutivo dei singoli allievi.

– *La relazione con l'insegnante di sostegno*

L'insegnante di sostegno è una figura di educatore specializzato nell'insegnamento ad allievi disabili che viene aggiunto al corpo docente di una classe frequentata da un bambino con disabilità. Contrariamente a quello che comunemente si pensa, non è una figura professionale addetta esclusivamente all'intervento sul singolo soggetto disabile, ma il suo ruolo è un ruolo complesso che prevede interventi di vario tipo. Il sostegno infatti non costituisce una disciplina, ma definisce una serie di specifiche competenze didattiche e pedagogiche finalizzate a supportare i processi formativi e di apprendimento delle classi frequentate da soggetti che presentino vari tipi di disabilità. Tale figura di insegnante specializzato è stata introdotta nella scuola italiana agli inizi degli anni '70 quando si è cominciato ad affermare e a realizzare l'inserimento dei bambini con handicap nella scuola pubblica. L'utilizzazione nella scuola dell'obbligo di siffatti docenti in possesso di particolari titoli di specializzazione è stata definitivamente sancita dalla legge 517/77. La successiva legge 104/92, dopo che tale figura era stata introdotta anche nelle Scuole Superiori, ha garantito agli insegnanti di sostegno la cotitolarità e la responsabilità delle classi in cui operano, oltre alla partecipazione a tutte le attività di competenza del consiglio di classe e del collegio dei docenti, comprese le operazioni di valutazione. Di fatto, tale normativa spesso non viene pienamente applicata e l'insegnante di sostegno viene semplicemente affiancato all'alunno disabile e con questo si trova a condividere, non infrequentemente, anche se sempre meno rispetto al passato, una condizione di sottovalutazione se non di vera e propria emarginazione.

In ragione della relativa novità di questa figura professionale all'interno della scuola e delle esigenze di formazione delle sue specifiche competenze, si è assistito negli anni '80 e '90 ad un vivace dibattito sia sul ruolo specifico che sulla formazione di tale insegnante (Cannoni, Fossa, 1985; Gelati, 1989, 1992; Valentini, 1990; Federigi, 1992; Magri, 1992), dibattito fondato più su argomentazioni teoriche che supportato da evidenze di ricerche empiriche.

Come nell'ambito dell'indagine sulla più generale relazione insegnante-allievo, nei pochi studi empirici che esistono sulla relazione insegnante di sostegno-allievo disabile, l'attenzione è stata focalizzata sull'insegnante e sul suo punto di vista, mentre il punto di vista dell'allievo, almeno a quanto mi risulta, è stato finora completamente trascurato.

– *La rappresentazione del ruolo dell'insegnante di sostegno*

Numerose ricerche sono state condotte in Italia e all'estero sugli atteggiamenti degli insegnanti, dei coetanei e dei genitori nei confronti dell'inserimento in classi normali di allievi in condizione di disabilità (per una rassegna vedi Vianello, Moalli, 2001). Per quanto riguarda l'atteggiamento degli insegnanti, tra le variabili considerate nei primi studi della letteratura internazionale, emergono la personalità dell'insegnante, le caratteristiche dell'handicap e la diversa esperienza specifica (Warren, Turner, 1966; Combs, Harper, 1967; Feldam, Altam, 1985). Dalle prime indagini condotte in Italia, a partire dagli anni '70 e riportate in Vianello (1990) si è rilevato che l'esperienza diretta e coinvolgente da parte dell'insegnante favorisce la percezione di una minore problematicità dell'inserimento e della gestione del disabile in classe, nella maggior parte delle situazioni di handicap escluso lo svantaggio socio-culturale; il tipo di disabilità dell'allievo, peraltro, condiziona le opinioni degli insegnanti nel senso che ritengono più problematico l'inserimento di allievi con problemi psichici rispetto a quelli fisici; tra le tipologie di disabilità la sindrome down è ritenuta la meno problematica, forse perché più conosciuta e prevedibile nelle manifestazioni; maggiore preoccupazione per gli aspetti comportamentali (tanto meno un bambino disturba, tanto più è accettato).

Da una seconda serie di ricerche (Castellini, Mega, Vianello, 1995; Mega, Castellini, Vianello, 1997; Balboni, Pedrabissi, 2000), più analitiche degli atteggiamenti rispetto ad aspetti specifici dell'inserimento, confrontati anche con quelli degli insegnanti curricolari, attraverso l'utilizzazione di questionari (ATMS, attitude Towards Mainstreaming Scale, di Larrivee, Cook, 1979; Larrivee, 1981) è emerso che gli insegnanti di sostegno hanno un atteggiamento più favorevole rispetto agli insegnanti curricolari sia verso l'integrazione scolastica sia circa la disponibilità di risorse sia di formazione e aggiornamento specializzato. In particolare gli insegnanti di sostegno reclamano maggiore collaborazione tra i diversi operatori coinvolti nel processo di inserimento e maggiori innovazioni nelle metodologie didattiche. Le ricerche di Balboni e Pedrabissi confermano che gli insegnanti delle scuole elementari sono più favorevoli all'inserimento rispetto ai colleghi delle scuole medie e superiori (Castellini *et al.*, 1995; Cornoldi *et al.*, 1998; Vianello, 1999); inoltre che il fattore età influenza tale atteggiamento nel senso che gli insegnanti sotto i 40 anni si mostrano, da un lato, più favorevoli all'integrazione rispetto a quelli più anziani, dall'altro più disponibili ad una formazione ed un aggiornamento specializzati. Anche la variabile "esperienza diretta" gioca un ruolo significativo, in quanto chi ha avuto occasione di occuparsi dell'inserimento di allievi con disabilità ha un'opinione più favorevole dell'integrazione, così come attenua l'effetto negativo degli anni di servizio e dell'età del docente (Balboni e Pedrabissi, 2000). L'effetto positivo dell'esperien-

za diretta sull'atteggiamento dell'insegnante è stato riscontrato anche da Wishart *et al.* (1990), i quali hanno rilevato che i docenti con esperienza diretta con soggetti Down ne avevano una rappresentazione meno stereotipata (ad es. come soggetti sempre docili).

Un'indagine psicologica effettuata da Corsano e Montanini (1995) ha analizzato la percezione che gli insegnanti di sostegno hanno del proprio ruolo. Attraverso un questionario 'misto', che prevedeva cioè sia domande aperte che chiuse, sono state chieste a 77 insegnanti di sostegno, che prestavano la loro attività presso vari ordini di scuola (dalla materna alle superiori, ma per la maggior parte impegnati nelle scuole elementari e medie), informazioni e valutazioni relative alla loro formazione professionale, opinioni riguardanti i compiti, le funzioni e le competenze del loro ruolo, informazioni sulle difficoltà incontrate nonché sul grado di soddisfazione e motivazione. Come sottolineano gli Autori, il campione non è stato costituito in modo casuale, ma solo da quegli insegnanti (77 su 250 interpellati) che hanno accettato di partecipare alla ricerca, per cui, probabilmente, si tratta di un gruppo molto motivato e quindi non completamente rappresentativo della categoria, di cui la letteratura sottolinea, in genere, un malessere generale diffuso. Pertanto nella considerazione dei risultati bisogna tenere presente questa riserva. Dall'analisi prevalentemente qualitativa delle risposte si segnala che tra le competenze richieste dal ruolo come prima scelta sono risultate le competenze relazionali (46,8%), seguite da quelle teoriche (23,4%) e quindi da quelle operative (15,6%). Circa la percezione del proprio ruolo è emersa una rappresentazione composita: il 14% ha sottolineato una funzione docente, il 19% una funzione riabilitativa, di sostegno psicologico e sociale, il 26% un ruolo di mediazione tra i vari operatori professionali che seguono l'allievo, il 31% tutte queste funzioni assieme: gli insegnanti che posseggono una rappresentazione più composita della propria professione sono quelli che risultano più soddisfatti del loro lavoro in maniera statisticamente significativa. Anche alla domanda che richiedeva di indicare in quali ambito di competenze ritenevano di aver necessità di aggiornamento, la risposta più frequente ha riguardato «tematiche relazionali, sociali, di ruolo e di integrazione, oltre che relative a strumenti ed ausili pratici per operare» (Corsano, Montanini, 1995, pag. 209); ciò in relazione anche alle difficoltà più frequentemente incontrate e che sono riassumibili nelle categorie 'competenze relazionali' (36,4%), 'competenze didattiche e relazionali' (28,6%) e 'competenze didattiche' (23,4%).

Da questa ricerca complessivamente è emerso che l'insegnante di sostegno si percepisce come una figura professionale centrata sì sull'allievo, ma mediatrice tra quest'ultimo e la realtà scolastica. In particolare sia nel rapporto diretto con l'allievo che con gli altri componenti della realtà scolastica ed extrascolastica l'insegnante di sostegno si percepisce come 'esperto della relazione', cogliendo della relazione la componente pro-

priamente formativa, ovvero di incontro-confronto tra persone con diversi saperi, con differenti abilità, che stimola nuovi apprendimenti, non solo da parte del soggetto meno esperto, ma anche da parte dell'insegnante che si sente aperto a sempre nuove acquisizioni. In sintesi, l'insegnante di sostegno risulta una figura professionale forse poco definita ma certamente complessa.

– *La relazione con l'insegnante di sostegno dal punto dell'allievo disabile*

Se nella relazione insegnante-allievo non si è ancora adeguatamente tenuto in conto il punto di vista del bambino normodotato, tantomeno è stato finora considerato, per quanto mi risulta, il punto di vista del soggetto disabile. Mi ha sempre molto colpito che quando in una ricerca ci si occupa di soggetti in condizioni di disabilità ci si preoccupi di rilevare il punto di vista dei genitori, degli educatori e rieducatori, o anche dei coetanei, ma si trascuri completamente quello del disabile.

Nel contributo di ricerca che qui presento il soggetto disabile è stato considerato fonte autorevole di informazione al pari dei suoi coetanei con sviluppo tipico.

*Obiettivi della ricerca*

La ricerca si propone di esplorare la rappresentazione che il soggetto con disabilità e gli allievi normodotati hanno dell'insegnante di sostegno, mettendola a confronto con la rappresentazione dell'insegnante di lettere, che rappresenta l'insegnante curricolare più rilevante nella Scuola Media.

*Metodo*

– partecipanti

Sono state coinvolte nella rilevazione dei dati 3 scuole medie (una di Rimini e due di Comuni limitrofi), per complessive 16 classi in cui erano inseriti degli allievi con disabilità. Hanno partecipato all'indagine 20 ragazzi disabili (13 M – 7 F; 6 frequentanti la prima, 8 la seconda, 6 la terza) insieme ai relativi compagni di classe (81 alunni delle prime, 128 delle seconde, 61 delle terze). Pur essendo varia la tipologia delle disabilità (sindrome down, ritardo mentale aspecifico, paralisi cerebrale infantile, encefalopatia epilettica attiva, disturbi affettivo-relazionali, ipoacusia grave destra, disgrafia), mediamente i ragazzi presentavano un ritardo cognitivo di grado medio-lieve, in particolare tutti erano in grado di scrive-

re e disegnare senza l'aiuto dell'insegnante, requisito minimo richiesto, data la metodologia di rilevazione utilizzata.

Gli insegnanti-target delle percezioni rappresentazioni degli allievi erano complessivamente 26 (11 insegnanti di sostegno: 1 M, 10 F; 15 insegnanti di lettere: 1 M, 14 F).

#### – Strumenti

Sono state utilizzate due tipologie di prove – una pittografica ed una scritta – con due compiti rispettivamente (uno relativo all'insegnante di sostegno ed uno per quello di lettere). La scelta di utilizzare sia il disegno che la descrizione verbale è stata motivata dall'intento di esplorare e confrontare sia la dimensione iconico-visiva della rappresentazione che quella verbale-concettuale.

#### – Procedura

L'indagine è stata svolta nel mese di ottobre. La raccolta dati è stata effettuata in due fasi, a distanza di 15 giorni l'una dall'altra, da una studentessa appositamente addestrata. La somministrazione delle prove è avvenuta nelle classi, senza la presenza dell'insegnante, tranne in pochi casi in cui qualche insegnante è rimasto in classe per svolgere proprie attività autonome e non interferenti con la ricerca. Nel primo incontro, la studentessa, dopo una breve presentazione in cui diceva che stava svolgendo una ricerca per la sua tesi e che aveva bisogno della collaborazione degli alunni, ha distribuito a ciascuno due fogli di carta bianca formato A4 chiedendo di orientarli orizzontalmente. Per bilanciare l'ordine di esecuzione delle prove, a metà del campione (8 classi) è stato chiesto di rappresentare con un disegno per primo l'insegnante di sostegno, all'altra metà (8 classi) l'insegnante di lettere; si è proposta una consegna che enfatizzava lo scopo comunicativo del compito: «descrivi con un disegno il tuo insegnante di... in modo da far capire a chi non lo conosce come è fatto»; non sono stati dati limiti di tempo; appena i ragazzi avevano consegnato gli elaborati si chiedeva di disegnare rispettivamente l'altro insegnante. A distanza di due settimane, nel secondo incontro, è stato chiesto di descrivere a parole, sempre su un foglio bianco formato A4, appositamente fornito, l'insegnante di lettere e l'insegnante di sostegno, procedendo con le stesse modalità adottate per il disegno.

#### – codifica

Dalla codifica a posteriori sia dei contenuti delle descrizioni verbali che dei disegni, sono emerse le seguenti categorie di analisi:

– descrizione verbale:

a. informazioni identificative personali dell'insegnante (nome, età, stato civile, figli, riferimenti alla vita privata)

b. informazioni sull'aspetto fisico (descrizione fisica, difetti fisici, abbigliamento, cura della persona, piacevolezza fisica)

c. informazioni sull'insegnamento (materia, modalità e stile di insegnamento, chiarezza espressiva, passione per l'insegnamento, disponibilità, stile di leadership, aneddoti di situazioni in classe)

d. giudizio sull'insegnante (confronti positivi e/o negativi con altri insegnanti, grado di competenza, chiarezza espositiva, passione per l'insegnamento, grado di simpatia)

e. atteggiamento dell'alunno (attaccamento, aggressività, critica, auto-critica)

– disegno:

a. Dimensioni del disegno

b. Elementi rappresentati:

– Bocca

– Denti

– Espressione del viso

– Accessori

– Oggetti

– Altre persone

– Rappresentazione di interazioni

– Interazioni verbali

– Trasfigurazione simbolica

### *Ipotesi*

Considerato che si tratta di una ricerca di tipo esplorativo, in mancanza di specifici e diretti raffronti nella letteratura, non si sono elaborate vere e proprie ipotesi, ma si è inteso piuttosto rilevare eventuali tendenze nei risultati rispetto ad alcune variabili, quali il genere e l'età degli allievi, la condizione o meno di disabilità, la tipologia dell'insegnante (curriculare vs di sostegno).

### *Risultati preliminari*

In questa sede si riportano alcuni dei risultati ritenuti più interessanti, essendo ancora in corso la loro completa elaborazione.

– descrizione verbale

Come atteso, complessivamente si è rilevato che i soggetti normodotati esprimono una rappresentazione più ricca e articolata dei soggetti di-

sabili (in questi alcune categorie di descrizione più specifiche sono addirittura assenti, quali riferimenti alla vita privata, informazioni relative all'età, allo stato civile al numero dei figli, o riflessioni di tipo autocritico). Inoltre si rileva che i soggetti normodotati danno descrizioni abbastanza simili per tipologia di insegnante, dimostrando di non discriminare molto tra i due ruoli, o comunque di non svalORIZZARE l'insegnante di sostegno, benché nella categoria 'competenza' si rilevino delle consistenti differenze a favore dell'insegnante di lettere (63% vs 48%), così come nelle dimensioni affettive della simpatia (72% vs 57%), dell'attaccamento (21% vs 8%) e dell'aggressività (15% vs 0%). I ragazzi disabili mostrano maggior interesse per l'insegnante di lettere rispetto quello di sostegno (ne indicano la materia nel 60% dei casi vs 36%), così come dichiarano di provare simpatia in grado decisamente più elevato per l'insegnante di lettere rispetto all'insegnante di sostegno (50% vs 28%), mentre mostrano un basso livello sia di attaccamento che di aggressività per entrambe le figure. Un altro dato che va nella stessa direzione è la presenza della categoria aneddoti per tipologia di insegnante: anche in questo caso sia i soggetti normodotati che i disabili hanno più cose da raccontare relativamente alla loro esperienza in classe con l'insegnante di lettere che con quello di sostegno (44% vs 33% e 24% vs 15% rispettivamente).

Un dato sorprendente e di non facile lettura è quello relativo al rapporto tra descrizione fisica dell'insegnante e descrizione del suo abbigliamento: mentre i normodotati descrivono con la stessa frequenza entrambe le figure, più a livello fisico (73% vs 64%) che di abbigliamento (32%), gli allievi con disabilità descrivono più frequentemente l'insegnante di sostegno dal punto di vista fisico (68% vs 19%) mentre fanno il contrario a livello di abbigliamento, prestando più attenzione a questo aspetto nei confronti dell'insegnante di lettere (67% vs 6%).

Rispetto alla variabile età si è rilevato che la descrizione fisica e dell'abbigliamento prevale nelle classi prime e seconde, calando nettamente in terza media, in modo più lineare nei ragazzi normodotati rispetto ai disabili. Si è rilevata invece una tendenza opposta per i riferimenti alla dimensione della competenza che sono complessivamente più frequenti a partire dalla seconda classe. Anche il riferimento alla dimensione affettiva tende ad aumentare al crescere dell'età (in modo lineare sia l'attaccamento che l'aggressività verso all'insegnante di lettere, in modo non lineare verso quello di sostegno); tale dato è rilevabile solo nei soggetti normodotati, in considerazione anche della bassa frequenza di espressione di questi aspetti da parte dei ragazzi disabili.

Rispetto al genere si è rilevato un maggiore interesse verso l'insegnante di sostegno da parte delle femmine, specie nella dimensione della simpatia (65% vs 50%) che dell'attaccamento (16% vs 3%). Peraltro le femmine rivelano maggior coinvolgimento a livello affettivo anche nei confronti dell'insegnante di lettere (28% vs 13%). Inoltre i maschi sottolinea-

no maggiormente il ruolo degli insegnanti, indicando la materia insegnata più frequentemente delle femmine sia rispetto agli insegnanti di sostegno che di quello di lettere. Ciò evidenzia maggior attenzione nei maschi per la dimensione strumentale (legata alla funzione) rispetto a quella espressiva, mentre la tendenza contraria è stata riscontrata nelle femmine.

– disegno:

Anche nella prova pittografica, complessivamente, si è rilevata una minor ricchezza di elementi rappresentati dai soggetti con disabilità rispetto ai loro compagni sia nel disegno dell'insegnante di lettere che di sostegno. Qui accennerò solo alla categoria 'dimensione del disegno' che come afferma la letteratura (Bombi, Pinto, 2000) è quella che più esprime la valorizzazione di un personaggio, insieme alla 'priorità' e alla 'rilevanza'. (Zavattini, Tambelli, Mossi, 1989). Infatti, particolare attenzione hanno ricevuto nei modi di considerare il disegno, le dimensioni delle figure, documentando che l'importanza delle persone disegnate può associarsi ad un variare della loro dimensione (Tambelli, Zavattini, Mossi, 1995).

Mentre la dimensione media appare relativamente costante tra soggetti per tipologia di insegnante (37% vs 35% rispettivamente negli allievi normodotati e 29% per entrambe le categorie di docenti nei disabili), le maggiori differenze tra soggetti sono state rilevate sia nella 'dimensione piccola' che nella 'dimensione grande' (vedi Tab. 1).

Tab. 1. Frequenza percentuale della 'dimensione grande' e della 'dimensione piccola' nei disegni degli insegnanti di lettere e di sostegno di allievi normodotati e disabili

Allievi	Dimensione grande		Dimensione piccola	
	Insegnante di lettere	Insegnante di sostegno	Insegnante di lettere	Insegnante di sostegno
Normodotati	43	41	20	24
Disabili	46	25	24	47

I ragazzi normodotati non differenziano gli insegnanti per dimensione: analoga presenza percentuale della dimensione piccola e grande sia dell'insegnante di lettere che di sostegno (20% vs 24% e 43% vs 41% rispettivamente); gli allievi disabili invece rappresentano gli insegnanti di sostegno in 'formato piccolo' in una percentuale pressoché doppia rispet-

to all'insegnante di lettere (47% vs 24%) e inversamente in percentuale dimezzata nel 'formato grande' (25% vs 46%). Inoltre mentre il 'formato piccolo' del disegno dei disabili non si differenzia sostanzialmente da quello dei soggetti normodotati per l'insegnante di lettere (24% vs 20%), si contrappone nettamente nel caso dell'insegnante di sostegno (47% vs 24%). L'opposto succede per la dimensione grande, in cui si rileva che i normodotati non differenziano per tipo di insegnante (43% vs 41%). L'opposto succede per la dimensione grande, in cui i disabili non si differenziano dagli allievi normodotati nella rappresentazione dell'insegnante di lettere (46% vs 43%), mentre si differenziano nel caso dell'insegnante di sostegno (25% vs 41%).

### *Conclusioni*

Certamente l'interazione-relazione con l'insegnante è tra i rapporti più significativi che il bambino ed il ragazzo sperimentano nel corso del suo sviluppo, non solo per la funzione di guida, controllo, modello nei processi di identificazione, ma anche come specifica figura di attaccamento. Tale relazione tuttavia non ha ancora ricevuto l'attenzione che merita da parte degli studiosi, benché nell'ultimo decennio si stia registrando un crescente interesse sollecitato dagli approcci contestualisti ed interazionisti nell'ambito delle problematiche dello sviluppo. Ancor meno conosciuta è la relazione tra insegnante di sostegno ed allievo disabile. Le ricerche sinora effettuate su questa tematica hanno privilegiato il punto di vista del docente: percezione del ruolo, opinioni e atteggiamenti verso l'inserimento e l'integrazione del disabile da parte sia dell'insegnante di sostegno che dei docenti curricolari. È stato preso in considerazione anche il punto di vista dei genitori e dei compagni di classe, mentre è stato completamente trascurato il punto di vista dell'allievo disabile. Proprio tale lacuna ha inteso iniziare a colmare la ricerca qui presentata, che prende in considerazione la rappresentazione dei ragazzi con disabilità inseriti nella Scuola media inferiore, ponendola a confronto con quella dei compagni di classe. Dai primi risultati preliminari, come atteso, emerge che i soggetti con disabilità presentano una rappresentazione meno articolata e complessivamente più povera rispetto ai loro compagni normodotati nei confronti di entrambe le tipologie di insegnante. In particolare, a differenza degli allievi con sviluppo tipico, i disabili rivelano una percezione svalorizzata dell'insegnante di sostegno rispetto a quello di lettere, che rappresentano, invece, in termini più positivi.

Tale dato, interessante, necessita tuttavia di altri approfondimenti sia in sede di analisi più raffinate dei risultati di questa ricerca sia di conferme da parte di altri lavori con procedura metodologiche che consentano confronti ed inferenze più puntuali.

## Bibliografia

- G. Balboni, L. Pedrabissi, *Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience*, «Education and training in Mental Retardation and Development Disabilities», 35, 2, 2000, pp. 148-159.
- A.S. Bombi, G. Scittarelli, *Psicologia del rapporto educativo*, Firenze, Giunti 1998.
- A.S. Bombi, G. Pinto, *Le relazioni interpersonali del bambino*, Roma, Carocci 2000.
- P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET 1997.
- P. Cannoni, G. Fossa, *L'insegnante di sostegno: agente di cambiamento o neutralizzatore di conflitti?* Tirrenia (PI), Del Cerro 1985.
- A. Carlino Bandinelli, M. Innocenzi, A. Magrini, G. Prato, (a cura di), *L'insegnante di sostegno*, Torino, Utet 1993.
- K. Castellini, C. Mega, R. Vianello, *L'integrazione di studenti con handicap mentale nella scuola media*, «I Care», 1, 1995, pp. 2-16.
- R.H. Combs, J.L. Harper, *Effects of label on attitudes of educators toward handicapped children*, «Exceptional Children», 33, 1967, pp. 399-403.
- C. Cornoldi, A. Terreni, T.E. Scruggs, M.A. Mastropieri, *Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion*, «Remedial and Special Education», 18, 1998, pp. 133-142.
- P. Corsano, M. Montanini, *L'insegnante di sostegno del bambino con ritardo mentale in Italia: un'indagine psicologica*, «It. J. of Intellect. Impair.» 8, n. 2, pp. 203-212.
- M. Federigi, *L'insegnante di sostegno nella scuola secondaria superiore e bisogni di formazione*, in *Atti del Convegno: Handicap e Scuola superiore – Confronti e prospettive*, Provincia autonoma di Bolzano 1992, pp. 99-105.
- D. Feldam, R. Altam, *Conceptual systems and teacher attitudes toward regular classroom placement of mildly mentally retarded students*, «American Journal of mental Deficiency» 4, 1985, pp. 345-351.
- W. Furman, D. Buhrmester, *Children's perceptions of the personal relationships in their social networks*, «Developmental Psychology» 21, 1985, pp. 1016-1021.
- J.J. Galbo, *Adolescent's perception of significant adult*, «Adolescence» 18, 1983, pp. 417-427.
- M. Gelati, *L'insegnante di sostegno come insegnante specializzato*, «Bollettino tecnico-scientifico per la verifica dell'apprendimento» 9, 1989, pp. 15-22.
- M. Gelati, *Oltre la specializzazione*, «Scuola SE» 2, 1992, pp. 12-13.
- B. Larrivee, L. Cook, *Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude*, «The Journal of Special Education» 13, 1979, pp. 315-324.
- B. Larrivee, *Effects of inservice training intensity on teachers attitudes toward mainstreaming*, «Exceptional Children», 48, 1981, pp. 34-39.
- B. Ligorio, *Come si insegna, come si apprende*, Roma, Carocci 2003.
- O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), *Teoria della mente e relazioni affettive*, Torino, UTET 2001.
- P. Magri, *Oltre l'insegnante di sostegno: Formazione degli insegnanti e integrazione scolastica*, in *Atti del Convegno: Handicap e Scuola superiore – Confronti e prospettive*, Provincia autonoma di Bolzano 1992 pp. 69-77.
- S. Perini, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino 1997.
- R.C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Milano, Raffaello Cortina 2001.
- H. S. Sullivan, *The interpersonal theory of psychiatry*, New York, Norton 1953. (tr. it. *Teoria interpersonale della psichiatria*, Milano, Feltrinelli 1962).
- V. Ugazio, V., M. Castiglioni, *Identità sociali e modelli di socializzazione a confronto*, «Ricerche di Psicologia» 19, 1995, pp. 79-106.

- A. Valentini, *Handicap vecchi e nuovi: indicazioni per la formazione degli operatori*, in AA.VV. (a cura di A. Stivanello), *La complessità dell'handicap*, Milano, Unicopli 1990, pp. 83-95.
- R. Vianello, *L'adolescente con handicap mentale e la sua integrazione scolastica*, Padova, Liviana 1990.
- R. Vianello, M. Lotto, C. Mega, B. Tedesco, C. Mognato, *Gli atteggiamenti degli insegnanti e dei coetanei nei confronti di allievi e compagni in situazione di handicap*, «Ciclo evolutivo e disabilità» 1, 1999, pp. 39-57.
- R. Vianello, E. Moalli, *Integrazione e scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe*, «Giornale Italiano delle Disabilità (GID)» 2, 2001, n. 2, pp. 29-43.
- S.A. Warren, R.D. Turner, *Attitude of professionals and students toward exceptional children*, «Training School Bouletin» 62, 1966, pp. 136-144.
- R.S. Weiss, *The provisions of social relationship*, in Z. Rubin (a cura di), *Doing unto others*, Prentice-hall, Englewood Cliffs, NJ 1974.
- J.G. Wishart, F.H. Johnston, *The effects of experience on attribution of a stereotyped personality to children with Down's syndrome*, «Journal of Mental Deficiency research» 34, 1990, pp. 409-420.
- G.C. Zavattini, R. Tambelli, Mossi P. *Il disegno della famiglia come strumento in psicologia clinica*, «Psicologia clinica» 2, 1989, pp. 213-226.