

Publicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The disabling emotions and feelings of future special needs teachers: results of a survey on the emotional-relational factors involved in the perception of sensory disabilities

Le emozioni e le sensazioni disabilitanti dei futuri docenti di sostegno: esiti di una indagine sui fattori emotivo-relazionali coinvolti nella percezione delle disabilità sensoriali

di

Andrea Fiorucci
Università del Salento
andrea.fiorucci@unisalento.it

Abstract:

In addition to recognizing qualities based on knowledge, skills, competences related to strictly professional aspects and personality characteristics, over the years, attention has been paid to the emotional dimension of the teacher, as competence in self-management and self-regulation of their emotions. Among the variables indicated by the scientific literature as particularly affecting teachers 'emotions we also find students' disabilities. Starting from the elaboration and argumentation of a review of national and international studies, the paper presents the results of an exploratory research aimed at investigating, in a large group of future special needs teachers (n=540), the contribution of

emotions in the conceptualization and representation of disability. The focus of the research, in view of the scarcity of scientific evidence, is placed specifically on sensory disabilities and what they evoke, starting from the collective imagination. The results that emerged contribute to highlight, on a broader spectrum, the significance of transversal socio-relational and communicative skills in the training of the support teacher, skills such as the empathic ability to relate significantly to the other, without however being engulfed by emotions disabling dictated by preconceived visions and fears regarding sensory impairments.

Keywords: special needs teachers, sensory disabilities, emotions, feelings, fears.

Abstract:

Oltre a riconoscere qualità fondate su conoscenze, abilità, competenze riferite agli aspetti strettamente professionali e alle caratteristiche di personalità, negli anni si è sviluppata un'attenzione rivolta alla dimensione emotiva dell'insegnante, intesa come competenza nell'autogestione e nell'auto-regolazione delle proprie emozioni. Tra le variabili indicate dalla letteratura scientifica come particolarmente incidenti sulle emozioni degli insegnanti troviamo anche le disabilità degli studenti. Partendo dall'elaborazione e dall'argomentazione di una rassegna di studi nazionali e internazionali, il contributo espone i risultati di una ricerca esplorativa finalizzata ad indagare, in un ampio gruppo di futuri docenti di sostegno (n=540), l'apporto delle emozioni nella concettualizzazione e nella rappresentazione della disabilità. Il focus del lavoro di ricerca, in vista della scarsità di evidenze scientifiche, è posto specificatamente sulle disabilità sensoriali e su ciò che esse, a partire dall'immaginario collettivo, rievocano. Le evidenze presentate contribuiscono a richiamare, a più ampio spettro, il significato delle competenze trasversali socio-relazionali e comunicative nella formazione del docente di sostegno, competenze come la capacità empatica di mettersi significativamente in relazione con l'altro, senza però essere fagocitati da emozioni disabilitanti dettate da visioni preconconcette e paure riguardanti i deficit sensoriali.

Parole chiave: docenti di sostegno, disabilità sensoriali, emozioni, sensazioni, paure.

1. Le competenze emotive nella professione docente

Individuare quali siano le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari per tutti coloro che intraprendono la professione docente, anche a prescindere dalla disciplina o dalla classe concorsuale di afferenza, dalla specializzazione o dall'esperienza professionale maturata negli anni è un compito assai arduo. Al di là della natura e delle differenze dei modelli presenti in letteratura - un panorama assai esteso ed eterogeneo di studi e proposte di identificazione delle skills che dovrebbero contraddistinguere un insegnante di qualità - ciò che diventa interessante nel processo di profilazione è lo sforzo a far emergere e poi a scandagliare la natura poliedrica e multiforme della professionalità docente. Oltre a riconoscere qualità fondate su conoscenze, abilità, competenze riferite agli aspetti strettamente professionali e alle caratteristiche di personalità, negli anni si è sviluppata un'attenzione rivolta alla dimensione emotiva dell'insegnante, intesa come competenza nell'auto gestione e nell'auto regolazione delle proprie emozioni e come competenza ad accogliere le emozioni dei propri allievi, aiutandoli a riconoscerle e a governarle.

Tale focus era già presente in alcune proposte teoriche diventate più note negli ultimi anni: gli studi di Howard Gardner (1983), che hanno permesso di riconoscere gli aspetti di intelligenza intrapersonale e interpersonale, costruiti fortemente legati alla dimensione sociale e affettiva della vita; gli studi ancor più focalizzati di Salovey e Mayer (1990), che hanno invece permesso di porre attenzione sul costrutto di “intelligenza emotiva” (IE), reso poi popolare grazie ad una pressante attività editoriale portata avanti dallo psicologo Daniel Goleman (1995).

La dimensione emotiva è richiamata anche nel contributo dell’OMS (1993), volto a definire il quadro di abilità trasversali e necessarie per la vita, denominate Life skills; quel repertorio di competenza necessario per favorire il benessere della persona, per mettersi in relazione con gli altri. Tra le dieci life skills richiamate nel documento, compaiono l’*empatia*, la competenza nel sentire e nel comprendere (criticamente) il mondo emotivo dell’altro, e la *gestione delle emozioni*, la competenza nel riconoscere, in sé stessi e negli altri, le emozioni positive e negative e gestirle, attuando comportamenti positivi.

In questa prospettiva, come suggerisce Dato (2019), la scuola diventa una “palestra di competenze per la vita” e il docente “un orientatore e un detentore di salute pubblica”, capace e pronto ad accettare la responsabilità emotiva; un “insegnante emotivo” che deve acquisire competenze nella relazione e nella comprensione con/dell’altro. Tali competenze non possono essere ascrivibili al solo ambito caratteriale e personologico del docente, ma devono essere sollecitate in ogni occasione formativa, sin dai momenti di formazione iniziale, poiché sono parte in causa della relazione educativa e dello stesso processo di insegnamento.

Diversi studi hanno infatti dimostrato che il vissuto emotivo degli insegnanti influenza quello degli studenti (Jones & Bouffard, 2012; Meyer & Turner, 2002) e condiziona la costruzione del clima di classe (Yan, Evans & Harvey, 2011). Parimenti, il vissuto emotivo e le emozioni provate dagli insegnanti incidono fortemente sulla professione docente e sull’agire educativo. Le emozioni, scrive Stefanini (2013), contribuiscono “al miglioramento dell’esperienza personale dell’adulto che apprende e che trasferisce e applica nel proprio ambito professionale i risultati di quanto appreso, coinvolgendo le proprie risorse emotive” (p. 19); esse costituiscono una dimensione fondamentale dell’insegnamento e dell’essere docente (Kelchtermans & Deketelaere, 2016; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Schutz & Zembylas, 2009).

La ricerca di settore riconosce alle emozioni negative dei docenti un impatto profondo sulla propria professione: esse infatti producono decremento del senso di efficacia, insoddisfazione sul lavoro, esaurimento emotivo e stress (Chang, 2009; Keller et al., 2014; Spilt, Koomen & Thijs, 2011), abbassamento della sensibilità degli insegnanti nelle interazioni con i propri allievi (Stuhlman & Pianta, 2002) e, conseguentemente, un effetto negativo sullo sviluppo socio-emotivo e prestazionale degli studenti (Becker et al., 2015; Keller et al., 2014; Roorda et al., 2011). Tuttavia, le emozioni degli insegnanti nelle interazioni con i singoli studenti rappresenta un ambito di studio e di ricerca ancora poco esplorato e ancor di più lo è quello che prende in esame le emozioni degli insegnanti implicate nelle interazioni con studenti con disabilità.

2. Le emozioni nelle relazioni diadiche studente-docente: caratteristiche e fattori associati

Applicando la teoria dei sistemi evolutivi alle interazioni insegnante-studente, Pianta e colleghi (2003) hanno ipotizzato che specifiche caratteristiche dell’insegnante e dello studente influiscano

sulla qualità delle loro interazioni diadiche e sullo sviluppo delle emozioni ad esse connesse. L'incompatibilità insegnante-studente può, ad esempio, essere indagata alla luce di una discrepanza tra i bisogni emotivi e cognitivi dello studente e le aspettative, le competenze didattiche e interpersonali dell'insegnante (Greene et al., 1997; Greene et al., 2002). Tra le caratteristiche dell'insegnante, le ricerche di settore associano i sintomi del burnout, come l'esaurimento emotivo e la depersonalizzazione (cioè sentirsi cinici e indifferenti verso gli altri), allo sviluppo di emozioni negative degli insegnanti (Chang, 2009). Gli insegnanti che avvertono di essere emotivamente stremati sono maggiormente sopraffatti dalle emozioni negative, mentre gli insegnanti con alto livello di depersonalizzazione usano quell'atteggiamento di indifferenza verso gli studenti come una strategia ego-difensiva per non essere sopraffatti dalle emozioni negative (Tschannen-Moran et al., 2000). Il supporto percepito dagli insegnanti da parte di colleghi e dirigenti scolastici può essere invece un fattore protettivo. Tale sostegno può infatti aiutare un insegnante a rivalutare e affrontare efficacemente le emozioni negative nelle interazioni stressanti con uno studente (Brunsting et al., 2014; Chang, 2009; Hamre et al., 2008; Kahn, et al., 2006).

Spostando l'attenzione sulle variabili socio demografiche dei docenti, gli studi mostrano una grande variabilità di risultati: in riferimento agli anni di esperienza, alcuni autori evidenziano quanto i giovani docenti possano essere maggiormente bersaglio di comportamenti problematici, con conseguente attivazione di emozioni negative (Brunsting et al., 2014; Ria et al., 2003 ; Stempien & Loeb, 2002), mentre altri autori evidenziano negli insegnanti principianti una maggiore propensione a vivere emozioni più positive rispetto ai colleghi più esperti (Mashburn et al., 2006). La medesima variabilità di risultati attiene all'età e al genere dei docenti: alcuni studi rilevano negli insegnanti più giovani una maggiore propensione al burnout, altri non rilevano differenze significative (Brunsting et al., 2014); così come per il genere, taluni studi non individuano una polarizzazione di genere relativamente alla vulnerabilità, allo stress e al burnout, mentre altri studi rilevano nelle donne una maggiore predisposizione all'esaurimento psicologico e negli uomini una propensione a maturare un certo cinismo e senso di indifferenza (Brunsting et al., 2014; Chang, 2009).

Anche le caratteristiche degli studenti influenzano le emozioni degli insegnanti.

In linea generale, le ricerche assegnano al genere, alla prestazione e all'impegno scolastico degli studenti maggiore importanza. Le relazioni tra insegnanti e studenti maschi sembrano essere maggiormente caratterizzate da conflitti (Mashburn et al., 2006; Pianta et al., 2003; Spilt, Koomen, & Jak, 2012), così come la natura oppositiva delle relazioni studente-insegnante sembra essere alimentata dal disimpegno e dai risultati di apprendimento insoddisfacenti (Pianta et al., 2003; Stuhlman & Pianta, 2002).

3. Emozioni dei docenti e tipologia di disabilità degli alunni: i deficit sensoriali

Gli atteggiamenti e le emozioni degli insegnanti sono anche connessi alla gravità e alla tipologia della disabilità di un alunno (Odongo & Davidson, 2016; Dias & Cadime, 2016; Fiorucci, 2014; 2019). Solitamente, a una maggiore complessità del deficit corrispondono atteggiamenti di inadeguatezza (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006; Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004), mentre a un deficit lieve o a un disturbo specifico dell'apprendimento atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady, 2011; Dessemontet et al., 2011).

Da recenti studi sulle percezioni dei docenti in formazione (Fiorucci & Pinnelli, 2020; Pinnelli & Fiorucci, 2019) è emersa una correlazione positiva tra complessità del deficit e paure che ne derivano: affiorano perlopiù difficoltà nell'entrare in relazione con profili di funzionamento caratterizzati da problematiche comunicative e comportamentali, ai quali vanno ad associarsi quadri clinici contraddistinti da bassi livelli di autonomia e di funzionamento intellettuale.

Certamente gli studenti con problemi o deficit comportamentali, emotivi e di attaccamento sono i maggiori protagonisti di interazioni educative più contrastanti ed emotivamente sfidanti (Kobak et al., 2001; Schwartz & Davies, 2006). Non sorprenderà infatti rilevare in letteratura ampie e chiare evidenze che attestano quanto i comportamenti violenti e oppositivi degli studenti producano nei docenti emozioni negative (Chang, 2013; Chang & Davis, 2009; Emmer & Stough, 2001; Hamre et al., 2008; Pianta et al., 2003). Nondimeno, però, si riscontrano timori nell'entrare in relazione con disabilità fisiche invalidanti (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) e con disturbi comportamentali particolarmente complessi (Forlin & Chambers, 2011).

Come si evince dalla rassegna della letteratura compiuta da Avramidis e Norwich (2002), l'area dell'interazione studente-docente è fortemente influenzata dai deficit sensoriali.

Accanto all'ansia e alla paura, a cui si lega la consapevolezza di non sentirsi professionalmente del tutto preparati, un recente contributo di ricerca (Fiorucci, 2020) rileva nei pre-service teachers preoccupazioni concernenti la percezione del sé professionale, in primis il timore dei docenti di non essere in grado di affrontare le problematiche legate ai deficit sensoriali e all'integrazione dei potenziali alunni. Oltre alla notoria paura di non riuscire a relazionarsi con i propri allievi con disabilità sensoriale, un altro lavoro di ricerca (Fiorucci & Pinnelli, 2020) rileva un'ampia pletora di emozioni negative strettamente associate ad una percezione di impotenza didattica: i docenti dichiarano di avere paure e difficoltà a rendere accessibili contenuti e prove di apprendimento; di aver paura del proprio analfabetismo in tema di codici comunicativi speciali: linguaggi gestuali per l'alunno sordo segnante e codice di letto-scrittura Braille per l'alunno cieco.

In riferimento alla disabilità visiva, una ricerca sulle rappresentazioni dei docenti in formazione (Fiorucci, 2018) ha rilevato un'attenzione quasi ossessiva verso il deficit visivo, quell'*image semiologique* teorizzata da Morvan (1988) che riduce la disabilità alle sue conseguenze fisiche.

Riguardo al deficit uditivo e di comunicazione, è stato riscontrato che difficoltà o disabilità in quest'area favoriscono l'insorgere di emozioni negative nei docenti (Spilt, Koomen e Harrison, 2015; Valiente et al., 2008). Le compromissioni dell'interazione – difficoltà di comunicazione, di linguaggio e dell'udito – rendono infatti problematico e depotenziato il lavoro di prossimità (Emam & Farrell, 2009).

Da quanto emerge dalla letteratura sembra che nella dimensione emotivo-relazionale dei docenti, in riferimento alle disabilità degli alunni, rivesta un particolare ruolo la componente sensoriale; quella difficoltà quali-quantitativa dei sensi percettivi primari che complica la relazione diadica studente-docente, anche in assenza di una compromissione cognitivo-comportamentale.

4. L'indagine

La formazione su tematiche inerenti alla Special Education è una tra le maggiori variabili che influenza l'efficacia didattica e la qualità della relazione educativa (Sharma, 2012; Kraska & Boyle, 2014). Gli insegnanti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione appaiono, infatti, più

propensi a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica (EADSNE, 2010; OMS, 2011; Chambers, 2017; Mura, 2014; Mura & Zurru, 2016) a patto, però, che in tali percorsi trovi spazio una formazione alla sensibilità, alla consapevolezza, alla profondità di sguardo, alla immedesimazione empatica, alla capacità di gestione delle emozioni e delle relazioni (Fabbri, 2008; 2012; Rossi, 2004; Riva, 2008; Fiorucci, 2018).

Alla luce delle evidenze e dei costrutti richiamati dalla letteratura di settore, si presenta un'indagine finalizzata a chiarire alcune dimensioni delle emozioni e delle sensazioni dei futuri docenti di sostegno nei confronti delle disabilità sensoriali.

L'obiettivo del presente lavoro risiede nell'elaborazione e nell'utilizzo di uno strumento esplorativo delle percezioni dei docenti pre-service finalizzato a ispirare percorsi di formazione e di specializzazione maggiormente attenti a conoscere l'impatto delle emozioni sull'agire professionale degli stessi futuri docenti. S'intende, cioè, riporre il focus sulla consapevolezza e sulla conoscenza delle proprie emozioni, sui loro riverberi in ambito professionale, sulla possibilità di attivare un riorientamento della formazione, un riadattamento del tirocinio e della stessa esperienza laboratoriale alla luce delle emozioni emerse.

4.1. I partecipanti

Il campione selezionato è di tipo non probabilistico ed è composto da 540 specializzandi afferenti al corso di specializzazione sul sostegno UniSalento (V ciclo) con un'età media di 38 anni, perlopiù di genere femminile (91,2%) e con una laurea (76,2%).

La maggior parte dei partecipanti dichiara di non possedere una specializzazione (97,4%), anche se una parte considerevole di essi afferma di aver già maturato esperienze come insegnante curricolare (67,2%) e di sostegno (47,5%).

I rispondenti attestano, inoltre, di aver avuto assenti o parziali interazioni con alunni con disabilità sensoriale (figura 1) e, conseguentemente, di percepire un livello di competenza didattica inadeguato (figura 2).

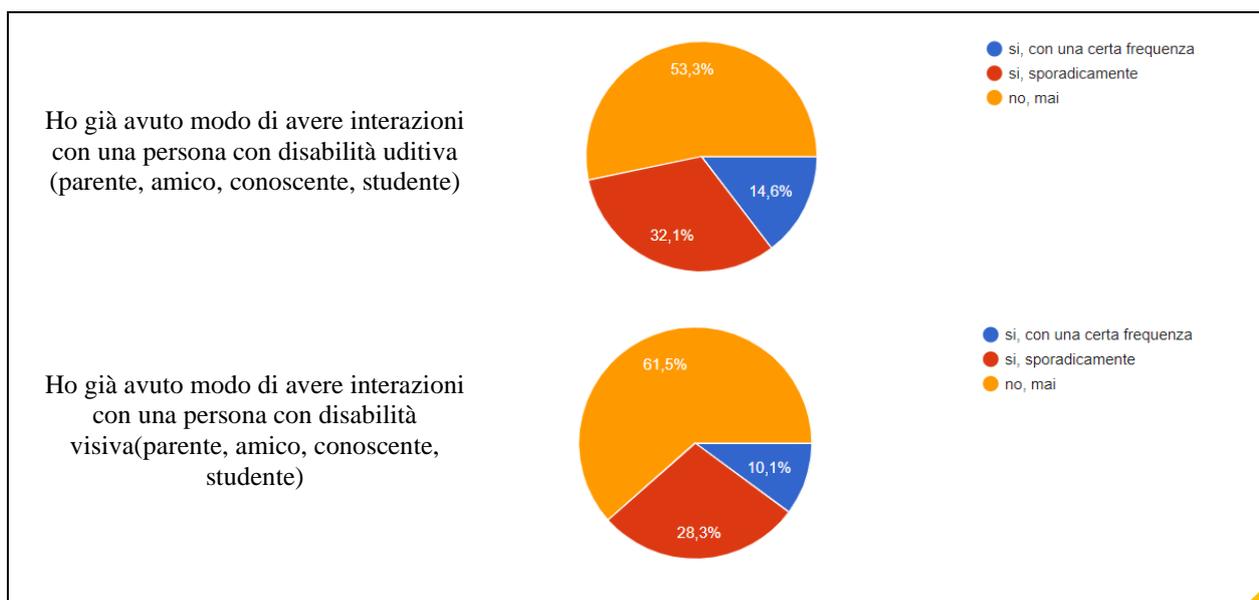


Figura 1. Interazioni con alunni con disabilità sensoriale

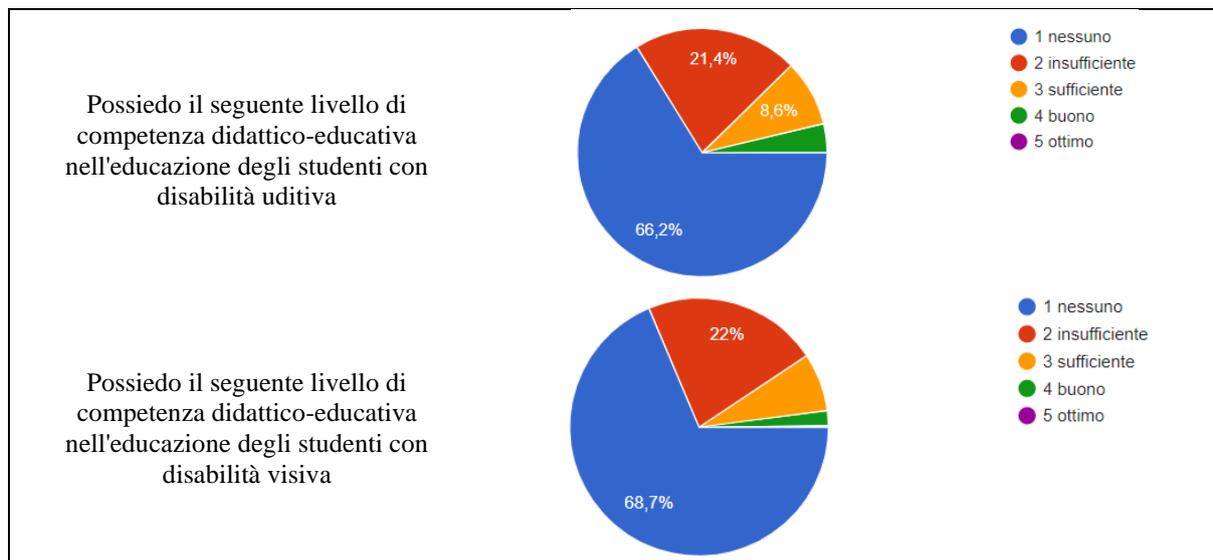


Figura 2. Livello di competenza didattica

4.2. Strumenti e procedure di analisi

Oltre alla scheda socio-anagrafica, appositamente predisposta per la rilevazione delle principali informazioni socio-anagrafiche e professionali esaminate nel paragrafo precedente, lo studio si è avvalso delle scale *Emozioni* della *Multidimensional Attitudes Scale toward students with sensory disabilities* (MAS-SD) (Fiorucci, 2020). Le scale individuate presentano risposte su scala Likert a 5 ancoraggi (da 1, fortemente in disaccordo, a 5, fortemente d'accordo) e sono riferibili a scenari che propongono al futuro docente di immaginare di interagire con un alunno con disabilità visiva e uno con disabilità uditiva. In aggiunta, per lasciare più libertà d'espressione, è stato chiesto agli specializzandi di rispondere a 4 domande aperte che richiedevano di riportare sensazioni ed emozioni provate durante questa interazione.

Per la somministrazione dei questionari, allo scopo di garantire l'anonimato, è stata utilizzata la piattaforma informatica di Google Drive per i sondaggi online, cui si accede tramite link non riconducibile ad alcun riferimento identificativo del mittente.

I dati quantitativi sono stati sottoposti ad un'analisi descrittiva, mentre quelli qualitativi a un'analisi tematica e lessicometrica operata con il software Lexico.

4.2 Risultati

Le frequenze percentuali rilevate nella MAS-SD *emozioni* (Figura 3), in riferimento allo specifico deficit sensoriale indagato (DV, disabilità visiva; DU, disabilità uditiva), sono quasi del tutto sovrapponibili.

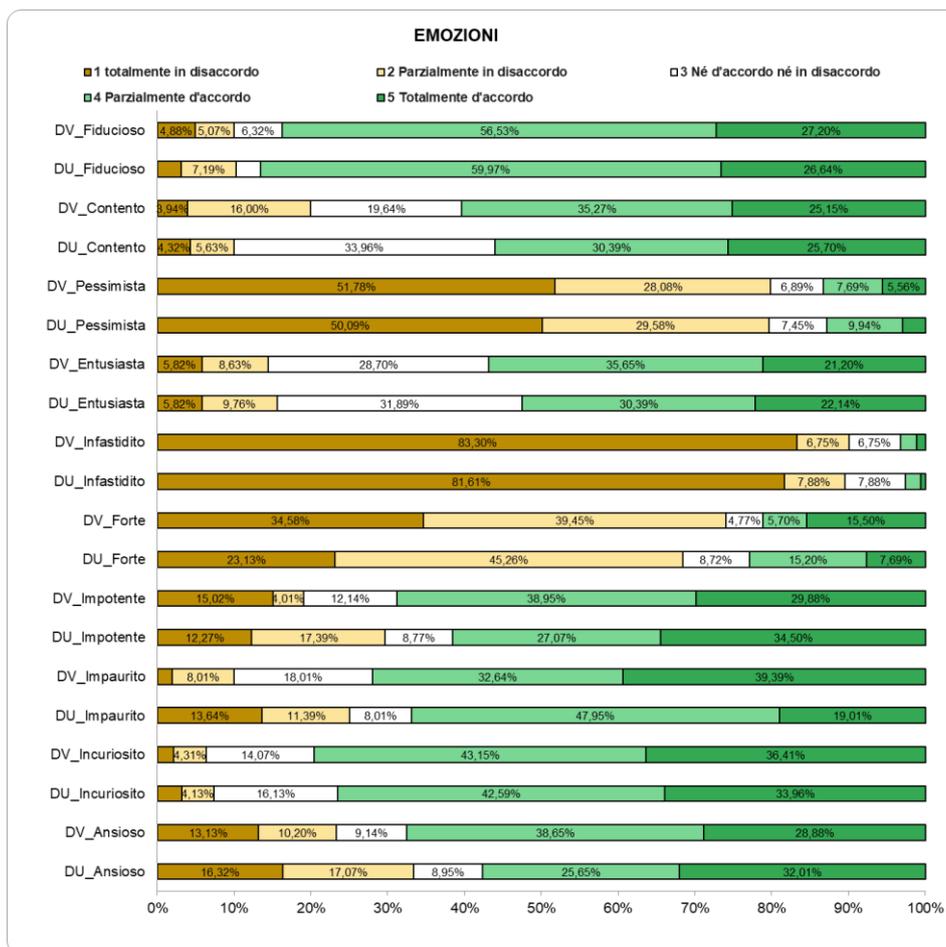


Figura 3. MAS-SD emozioni

Dalla distribuzione delle risposte emerge un grado di accordo verso le sensazioni positive e incoraggianti: gli specializzandi sentono di provare fiducia e contentezza e, sebbene in forma più debole, anche un certo entusiasmo. Allo stesso tempo, però, compare un notevole grado di accordo verso le emozioni negative: oltre all'ansia e alla paura, gli specializzandi manifestano un livello importante di pessimismo e di impotenza, accompagnato dall'idea di non sentirsi prestanti ed efficienti.

A risultati simili perviene anche l'analisi lessicometrica operata¹ sui corpora testuali esaminati. Sebbene la natura qualitativa e narrativa delle risposte abbia dato vita ad una variegata rassegna di emozioni, in cui ritroviamo anche stati d'animo e sensazioni, i valori percentuali sono inequivocabili: per entrambi i deficit sensoriali, si attesta il predominio delle emozioni negative (DV 79,74%; DU 82,93%).

Scandagliando più a fondo, in riferimento alla disabilità visiva, le emozioni più ricorrenti sono la paura e la tristezza e quelle che seguono sono comunque ascrivibili allo stesso quadro emozionale (Figura 4). Quelle positive, invece, sono debolmente e marginalmente rappresentate.

In cima all'elenco lessicometrico delle emozioni inerenti alla disabilità uditiva, analogamente alla precedente analisi, ritroviamo la tristezza e la paura a cui seguono il senso di solitudine, di rabbia, di

¹ Nell'analisi lessicografica, sono state prese in considerazione le frequenze \leq di 10.

ansia e di isolamento. Anche in questo caso, le emozioni rilevate sono maggiormente orientate a descrivere sentimenti e stati d'animo negativi.

Ordine lessicografico	Frequenza	Percentuali
Paura	149	27,95%
Tristezza	78	14,63%
Ansia	15	2,81%
Dispiacere	12	2,25%
Angoscia	11	2,08%
Timore	11	2,08%
Fiducia	10	1,89%
Terrore	10	1,89%
Ordine tematico	Frequenza	Percentuali
Emozioni Negative	425	79,74%
Emozioni Positive	54	10,13%
Emozioni Neutre	38	7,13%
Risposte non pertinenti	23	4,32%

Figura 4. Analisi lessicometrica delle emozioni riferibili alla disabilità visiva

Ordine lessicografico	Frequenza	Percentuali
Tristezza	133	24,95%
Paura	61	11,44%
Solitudine	56	10,51%
Rabbia	37	6,94%
Ansia	35	6,57%
Isolamento	32	6,00%
Dispiacere	21	3,94%
Angoscia	15	2,81%
Timore	13	2,44%
Fiducia	11	2,08%
Confusione	10	1,89%
Coraggio	10	1,89%
Ordine tematico	Frequenza	Percentuali
Emozioni negative	442	82,93%
Emozioni positive	69	12,95%
Emozioni neutre	12	2,25%
Risposte non pertinenti	17	3,19%

Figura 5. Analisi lessicometrica delle emozioni riferibili alla disabilità uditiva

Il quadro di analisi tematica delle *sensazioni* rivela la medesima postura emozionale.

Alla disabilità visiva vengono associate sensazioni cupe (figura 6) che indicano un livello elevato di sconcerto, di malessere, di precarietà, di preoccupazione; sentimenti ai quali si associa la figurazione del buio, quell'assenza di luce che finisce per ridurre la disabilità visiva all'essere ciechi. Il focus è posto sulla privazione del visibile, del bello, delle immagini, di quella normalità rappresentata dalla stessa capacità visiva. È la scomparsa di quel "io-vedente" che descrive e rappresenta la perdita di certezze e, per certi versi, della vita stessa. Al presagio di questa privazione, gli specializzandi verbalizzano sensazioni soffocanti, percezioni che indicano sbigottimento e la paura di smarrire il sé. Sebbene con valori percentuali notevolmente più bassi, altre sensazioni presentano un'importante defocalizzazione dal deficit-mancanza, spostando l'attenzione verso il ruolo svolto dai sensi vicari

nello sviluppo percettivo e cognitivo dell'alunno con disabilità visiva. Si evidenzia, infatti, il notevole contributo offerto dalla compensazione, a cui si collegano sensazioni di meraviglia e di entusiasmo.

Ordine Tematico	Frequenze	Percentuali
Smarrimento/Disorientamento/Spaesamento/Sbandamento/Insicurezza/Perdita di Equilibrio	129	24,34%
Disagio/Imbarazzo/Difficoltà/Soggezione/Inadeguatezza/Freddo	54	10,19%
Buio/Oscurità/Privazione della Luce/Nero	44	8,30%
Soffocamento/Oppressione/Mancanza	39	7,36%
Incertezza/Ignoto/Nulla/Vuoto	33	6,23%
Paura/Timore/Ansia	24	4,53%
Compensazione (tatto/mani/toccare/ascoltare/udire)	23	4,34%
Tristezza/Dispiacere/Angoscia	22	4,15%
Solitudine/Isolamento/Depressione	18	3,40%
Meraviglia/Stupore/Fiducia/Entusiasmo/Apprezzamento/Positività/Speranza	11	2,08%
Coraggio/Sfida/Forza/Potenza	15	2,83%
Curiosità/Interesse/Interessamento/Attenzione	12	2,26%
Sensibilità/Ricettività/Reattività	11	2,08%
Dolcezza/ Gentilezza/Affettuosità	13	2,45%
Soffocamento/Sentirsi mancare il fiato/Boccheggiare	18	3,40%
Impotenza/Debolezza	10	1,89%
Ordine Tematico	Frequenze	Percentuali
Sensazioni negative	397	74,91%
Sensazioni positive	85	16,04%
Sensazioni neutre	33	6,23%
Risp. non Pertinenti	25	4,72%

Figura 6. Analisi tematica delle sensazioni riferibili alla disabilità visiva

Ordine Tematico	Frequenze	Percentuali
Bolla/Vuoto/Ovattamento/Acqua/Acquario/Essere sott'acqua/Campana di Vetro/Tunnel/Cuffie	108	20,38%
Silenzio (assenza di rumori e suoni/film muto/senza sonoro/musica senza audio-rumore/assenza di parola)	105	19,81%
Difficoltà di comunicazione/Difficoltà di relazione	62	11,70%
Isolamento/Esclusione/Distacco/Separazione/Solitudine/Prigione/Esclusione/Emarginazione	58	10,94%
Necessità di comunicare (Gesti/Gestualità/LIS/Segni/Mani che si muovono/Apparecchio Acustico/Impianto Cocleare)	54	10,19%
Dispiacere/Scontento/Tristezza/Amarezza/Insoddisfazione/Delusione/Sconforto/Frustrazione	47	8,87%
Curiosità/Desiderio di Sapere/Desiderio di Conoscere/Interesse	19	3,58%
Forza/Coraggio/Energia	14	2,64%
Confusione/Smarrimento/Stordimento/Disordine	13	2,45%
Ordine Tematico	Frequenze	Percentuali
Sensazioni negative	429	79,44%
Sensazioni positive	88	16,30%
Sensazioni neutre	13	2,41%
Risposte non pertinenti	10	1,85%

Figura 7. Analisi tematica delle sensazioni riferibili alla disabilità uditiva

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14220

Le sensazioni che riguardano la disabilità dell'udito (Figura 7), con esiti ancora più accentuati, prendono come punto di riferimento la condizione deficitaria. Il focus viene infatti dirottato sulle presunte mancanze, sul *malfunzionamento* della persona. Emerge il senso di oppressione a cui vengono associate immagini che richiamano il senso del limite, della costrizione, del vincolo, dell'assenza di una via d'uscita.

La bolla, il vuoto, il tunnel e tutte le figurazioni associate a questa idea comunicano un notevole senso di soffocamento.

Allo stesso modo, le sensazioni degli specializzandi rilevano i classici stereotipi e pregiudizi legati a questa disabilità: il sordo non parla, non sente, non comunica, non interagisce con gli altri. È un'isola. A questo poi si legano le sensazioni di malessere e di amarezza.

Contrariamente, una parte dei rispondenti ha riportato sensazioni che manifestano la necessità, nonostante il deficit sensoriale, di comunicare, di entrare in relazione con gli altri. Alla campana di vetro che protegge ma isola, alcuni specializzandi hanno preferito contrapporre sensazioni di forza e di grande curiosità.

5. Conclusioni

A scuola le emozioni e le dimensioni affettivo-relazionali si intrecciano alla sfera cognitiva e istruttiva (Boscolo, 2012), diventando parte fondativa del processo educativo. Le esperienze e le percezioni emotive pervadono il ciclo di vita formativo e professionale degli insegnanti, facendo emergere gli aspetti su cui i percorsi di formazione e di aggiornamento dovrebbero insistere. Negli ultimi anni, un rinnovato interesse per le emozioni a scuola (Rossi, 2004; Riva, 2004; 2008; Baldacci, 2008; Ianes & Demo, 2007; Fabbri, 2008; 2012) ha portato la recente ricerca pedagogica ad esplorare le emozioni degli insegnanti (Piazza, 2009; Morganti, 2018; Cunti & Priore, 2019; Dato, 2019), situandole precisamente nel vivo del rapporto formativo e del ruolo professionale.

Questa prospettiva guarda alla risonanza emotiva non più come un elemento di interferenza, ma come una possibilità per promuovere benessere e cambiamento (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2014); essa sollecita a investire su percorsi di abilitazione, di specializzazione e di aggiornamento professionale orientati a scandagliare i vissuti emotivi, a promuovere nei docenti l'assunzione di un atteggiamento autoriflessivo, a vivere l'agire professionale con maggiore consapevolezza e autoregolazione.

Quest'ottica dovrebbe ancor di più concretizzarsi in quella relazione di cura che implica l'attivazione di un sostegno educativo e didattico rivolto agli studenti che presentano un certo grado di svantaggio, di disabilità, di vulnerabilità.

Relativamente a questo aspetto, i dati presentati in questa indagine delineano uno scenario abbastanza articolato e contrastante: da un lato gli specializzandi che hanno immaginato di entrare in relazione con una disabilità sensoriale hanno dichiarato di aver provato sentimenti positivi, quali la solidarietà, l'ammirazione e il desiderio di rendersi utili, dall'altro nella maggioranza degli stessi rispondenti si rilevano forme intense di disagio, difficoltà, imbarazzo. Di fronte all'alunno con disabilità sensoriale emerge anzitutto la paura, perché la persona disabile rievoca ancora in chi la guarda una sofferenza che si teme di dover sperimentare.

Nonostante l'attenzione mediatica e sociale rivolta ai temi della fragilità umana negli ultimi tempi sia aumentata, l'entrare in relazione con una persona disabile non risulta del tutto agevole e naturale, anzi, destabilizza, fa ancora paura. È la paura della differenza, la paura dei miti che circondano le persone con disabilità, la paura che scaturisce da quella "tirannia della normalità" di cui, secondo

Kristeva e Vanier (2011), si è schiavi. Asserviti al mito dell'efficientismo e dell'eccellenza, dinanzi alla disabilità “la persona sana è messa a confronto con i limiti dell'essere vivente, con la paura del deficit e, in sostanza, con la minaccia della morte” (p. 26).

Come uno specchio infranto (Sausse, 2006), la persona con disabilità tuttora rappresenta un'immagine che fa paura e da cui spesso si preferisce distogliere lo sguardo. La paura più grande, anche superiore alla stessa idea di entrare in relazione con i deficit sensoriali esaminati sembra un'altra: è quella di pensarsi *con* una disabilità sensoriale. È come se i futuri docenti percepissero sé stessi come relativamente inefficienti nell'esercitare il controllo non tanto sugli eventi professionali, ma soprattutto su quelli di vita.

Gli specializzandi, infatti, in questo viaggio emozionale hanno verbalizzato emozioni e sensazioni largamente ego-riferite, vivendo sé stessi come succedanei dei propri alunni.

È infatti emerso il timore degli stessi docenti di pensare di perdere quella normalità-efficienza rappresentata dalla vista e dall'udito; la paura, cioè, di immaginarsi ciechi o sordi (Ravenscroft et al., 2019; Ajuwon et al., 2015).

Anche la compassione, il pietismo fanno parte dello stesso meccanismo.

Scriva Pontiggia: “Molte volte il disabile è commiserato e con ciò discriminato proprio da quelli che hanno paura di riconoscersi in lui, direttamente o indirettamente”.

In questo modo, invece che provare una forte empatia e immedesimazione nella situazione presentata dallo strumento di ricerca, gli specializzandi hanno riportato delle percezioni emotive ego-centrate che non raffiguravano le disabilità sensoriali, ma invece il timore di perdere quella normalità-efficienza rappresentata dalla sensorialità. Ecco allora che in un gioco perverso di una serie di “e se io fossi così?” l'angoscia ha trovato espressione attraverso emozioni e sensazioni torbide ed oscure.

Nel loro complesso, i risultati della ricerca suggeriscono l'importanza di coinvolgere i futuri insegnanti di sostegno in percorsi formativi che possano supportare l'analisi, la comprensione e la gestione dei loro vissuti emotivi. Nello sviluppo di tali programmi – si pensi allo stesso corso ministeriale di specializzazione sul sostegno - potrebbe essere prevista una formazione specifica per la promozione di un atteggiamento autoriflessivo che agevoli l'accesso a un livello di metaconsapevolezza sul significato personale del loro lavoro di prossimità e di relazione. Il tutto per diminuire i sentimenti di incontrollabilità, ansia e paura. Lavorare su questi aspetti è un grande investimento per il futuro, un modo per combattere concezioni rigide e negative della disabilità, un passo fondamentale verso un utilizzo virtuoso delle proprie risorse emotive.

Riferimenti bibliografici:

Ajuwon, P.M., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D., & Zhou, L. (2015). Including Students Who Are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*.

Avramidis, E., & Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Becker, E.S., Keller, M.M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 635.

Boscolo, P. (2012), *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET Università.

- Brunsting, N.C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37, 681–711.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1–23.
- Chambers, D. (2017). Changing Attitudes of Pre-Service Teachers Towards Inclusion Through Service-Learning. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 195-214.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799–817
- Chang, M., & Davis, H. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 95–127). New York, NY: Springer.
- Cunti, A., & Priore A. (2019). Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente. *Pedagogia Oggi*, 17(2), pp. 525-539.
- Dato, D. (2019). *L' insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Dessemontet R.S., Benoit V., Bless G., & SermierDessemontet R. (2011). Schulische Integrazione von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur integrations. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Dias, P., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 111- 123.
- EADSNE (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Emam, M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407–422.
- Emmer, E.T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.
- Fabbri, M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 6(2); pp. 161-178.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.

- Fiorucci, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 8(2); pp 110-125.
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 69-81.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Greene, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The index of teaching stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35, 239–259.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 79–89.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 115–136.
- Ianes, D. & Demo H. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- Jones, S.M., & Bouffard S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4): 3-22.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793–807.
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 2, pp. 429–461). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1442.
- Kobak, R., Little, M., Race, E., & Acosta, M. C. (2001). Attachment disruptions in seriously emotionally disturbed children: Implications for treatment. *Attachment & Human Development*, 3, 243–258.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381–394.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 228- 246.
- Kristeva, J. & Vanier, J. (2011). *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*. Roma: Donzelli.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171–190.

- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2014). *Introduction to emotions in education*. New York-Londra International Handbook of Emotions in Education, Routledge.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24, 367–380.
- Meyer, D.K., & Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2): 107-114.
- Morganti, A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Morganti, A. (2016). "Insegnanti emotivamente intelligenti". M. Sibilio (Ed.). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento* (pp. 353-365). Brescia: La Scuola-
- Morvan J.S. (1988). Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation. Paris: Ctnerhi-Mire.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175–190.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150–160.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 1- 30.
- OMS (2011). World Report on Disability. World Health Organization. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf.
- OMS (1993), "Life Skills Education in Schools", *Skills for Life*, 1, Genève.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 199e234). Hoboken: Wiley.
- Piazza, V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*. Trento: Erickson.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 9(1), pp. 538-556.
- Ravenscroft J., Davis J., Bilgin M., & Wazni K. (2019) Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 629-656.
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29, 219–233.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Riva, M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529.
- Rossi, B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari Laterza.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990), Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9 (3) 185-211.
- Sausse, S. (2006). *Specchi infranti. Uno sguardo psicoanalitico sull’handicap, il bambino e la sua famiglia*. Torino: Ananke.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers’ lives*. Dordrecht, NL: Springer.
- Schwartz, E., & Davies, A. S. (2006). Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the School*, 43, 471–479.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers’ beliefs to teach in in-clusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50, 363–378.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, 51, 185–196.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.
- Spilt, J., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential for relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305-318
- Stefanini A. (2013). *Le emozioni: Patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial and Special Education*, 23, 258–267.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Tschannen-Moran, M., Uline, C., Hoy, A. W., & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*, 38, 247–271.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children’s academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67–77.
- Yan, E.M., Evans, I.M., & Harvey, S.T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1): 82-97.