

PROTAGONISTI E NON SOLO PAZIENTI

**Insegnamento
a casa e all'ospedale
durante il COVID**

**Esperienze e riflessioni,
innovazioni e criticità**

A cura di
Gisella Paoletti
Roberta Gasperini
Patrizia Turina

**Due anni di Master sulla Scuola in Ospedale
e a casa raccontati dai protagonisti e dalle
protagoniste della formazione, docenti, medici,
genitori, studenti e studentesse.**

Scritti di:

E. Vezzosi
G. Paoletti
A. Tommasini
E. Bettinelli
G. Tornese
E. Bortolotti
C. Bembich
C. De Vita
S. Pellizzoni
M. Pieri
G. Baldassi
D. Mugittu
C. Militello
F. Dell'Antonia
R. Gasperini
N. Bagordo
C. Conti
C. Robol
F. Terrana
P. Turina
E. Tigani Sava



9 788855 114295 >

Euro 15,00



Le stanze in ospedale
prima del Master



La Scuola in Ospedale



Facciamo i piedini degli gnomi

I bambini e le bambine del reparto di oncoematologia del IRCCS Burlo di Trieste iscritti alla Scuola in ospedale hanno contribuito alla realizzazione degli gnomi dell'Associazione #IoTifoSveva dipingendo i piedini a forma di cuoricini. Si può collaborare a grandi progetti anche dalla stanza di un ospedale e sentirsi utili genera benessere.



Metterci il cuore sempre

Impaginazione
Elisa Widmar

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2023
Proprietà letteraria riservata

I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-5511-429-5 (print)
ISBN 978-88-5511-430-1 (online)

EUT Edizioni Università di Trieste
via Weiss 21, 34128 Trieste
<https://eut.units.it>
<https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste>

Protagonisti
e non solo pazienti.
Insegnamento a casa
e all'ospedale durante
il COVID.

Esperienze e riflessioni,
innovazioni e criticità

a cura di
Gisella Paoletti
Roberta Gasperini
Patrizia Turina

Indice

Premessa. "La Scuola in Ospedale": un intreccio tra cura e formazione	7
ELISABETTA VEZZOSI	
Introduzione alle tematiche del Master per la Scuola in Ospedale, chi ha scritto questo libro e perchè	11
GISELLA PAOLETTI	
1. La Scuola in Ospedale ai tempi del COVID-19: che cosa ci portiamo dietro	27
ALBERTO TOMMASINI	
2. Studiare all'Ospedale. Come aiutare la comprensione in situazioni di impegno cognitivo e affettivo	43
GISELLA PAOLETTI	
3. Il bambino al centro. Agency, corpo e consapevolezza fra modelli familiari e riferimenti culturali	55
ELENA BETTINELLI	
4. Disforia di genere	69
GIANLUCA TORNESE	
5. Promuovere il benessere nel contesto ospedaliero infantile	81
ELENA BORTOLOTTI	
6. Interazione e relazione didattica nei percorsi di apprendimento vulnerabili	93
CATERINA BEMBICH	
7. Competenza genitoriale e gestione dello stress nella condizione di ospedalizzazione pediatrica: uno studio esplorativo su genitori di bambini nati con malformazioni uro-genitali	105
CHIARA DE VITA, SANDRA PELLIZZONI	
8. Scuola in Ospedale e tecnologie	125
MICHELLE PIERI	

9. Formarsi ai tempi della pandemia da COVID-19: un nuovo modo di svolgere l'attività di tirocinio GIULIO BALDASSI, CHIARA DE VITA	137
10. Uno dei risultati del Master: il primo Protocollo di Istruzione Domiciliare DANIELA MUGITTU, CESIRA MILITELLO, FABIA DELL'ANTONIA	147
11. Il primo Protocollo della Scuola in Ospedale, tra relazioni e buone pratiche CATERINA CONTI, ROBERTA GASPERINI, FABIA DELL'ANTONIA, CESIRA MILITELLO	173
12. La Scuola in Ospedale, parte integrante di una rete per la cura e il benessere ROBERTA GASPERINI	193
13. Diabete e scuola si incontrano in ospedale NICOLETTA BAGORDO	217
14. La Scuola in Ospedale: un'esperienza della speranza che germoglia CATERINA CONTI	221
15. Racconto di una esperienza di master: da Trento a Trieste CATERINA ROBOL	229
16. Esperienza Master SIO 2021/2022 FEDERICA TERRANA	235
17. Tecnologia e pandemia al Master, un resoconto fedele PATRIZIA TURINA	239
18. Coordinamento amministrativo e organizzativo del Master di II livello "Insegnare in ospedale e istruzione domiciliare: competenze, metodologie, strategie" e... qualche divagazione ELISABETTA TIGANI SAVA	253
Allegato: presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste attivato un nuovo Master Universitario di II livello "Insegnare in ospedale e istruzione domiciliare: competenze, metodologie, strategie" ROBERTA GASPERINI	267
Biografie	273

6. Interazione e relazione didattica nei percorsi di apprendimento vulnerabili

CATERINA BEMBICH

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Trieste
cbembich@units.it

La relazione insegnante/alunno è considerata uno degli elementi di protezione nei percorsi scolastici degli studenti e delle studentesse più vulnerabili e rappresenta un fattore cruciale nel determinare un esito positivo delle traiettorie di apprendimento (Painta, 2001; Mantovani, 2004; Longobardi, 2013).

La vulnerabilità nei percorsi di apprendimento è infatti un processo che non può essere considerato in modo disgiunto dai contesti di crescita e dalle esperienze relazionali che i giovani sperimentano nei diversi sistemi di vita (Milani, 2019). La costruzione della relazione tra insegnante e alunno è il risultato di un complesso intreccio di fattori che può innescare dinamiche più o meno favorevoli all'apprendimento. Approfondire il tema della relazione nei contesti di apprendimento significa dunque riflettere su processi complessi, che mettono in gioco aspetti personali, competenze trasversali e che richiedono una capacità di autoriflessione rispetto a sé e all'altro. La comprensione di queste dinamiche può aiutare gli insegnanti ad individuare le motivazioni e i processi che hanno strutturato dei pattern relazionali disfunzionali, che se protratti nel tempo possono diventare ostacoli difficili da superare.



1. INTRODUZIONE

La dimensione relazionale è un aspetto che è strettamente connesso ai percorsi di apprendimento dei ragazzi e delle ragazze. La qualità della relazione che si costruisce in un contesto di apprendimento, rappresenta un fattore cruciale nel determinare un esito positivo nelle traiettorie scolastiche soprattutto per gli alunni e le alunne che si trovano in condizioni di vulnerabilità (Longobardi, 2013; Mantovani, 2004; Pianta, 2001).

Secondo una prospettiva ecologico-culturale, l'apprendimento viene inteso come un processo complesso e multifattoriale, che può essere compreso soltanto attraverso una prospettiva che consideri l'insieme di fattori che ne influenzano la traiettoria (Bronfenbrenner e Morris, 2007; Vygotskij, 1987; Bruner, 2000). L'apprendimento non viene dunque considerato come un aspetto solamente interno all'individuo, ma come un processo che si sviluppa in interazione con l'ambiente e i contesti sociali. Le esperienze che i bambini e le bambine fanno nei diversi contesti di vita determinano opportunità che possono supportare il loro percorso, ma anche possibili vincoli

che possono agire come ostacoli al successo scolastico. Le competenze che i bambini e le bambine possiedono possono evolvere e cambiare in relazione alle opportunità di apprendimento a cui sono esposti. La teoria ecologico-culturale pone l'attenzione dunque sulle condizioni contestuali in cui avvengono le esperienze di apprendimento e sugli aspetti relazionali che caratterizzano le dinamiche di partecipazione.

Le interazioni che avvengono all'interno degli ambiti di esperienza, sono processi che intercorrono in maniera diretta tra l'individuo e il contesto sociale. A questo livello si parla di processi prossimali, per identificare i fattori che influenzano direttamente il percorso di apprendimento. Si definiscono invece processi distali i fattori che agiscono in maniera indiretta sui percorsi di crescita. Essi sono determinati dalle condizioni sociali e culturali che costituiscono un insieme di valori, credenze e politiche che guidano poi le scelte in materia di istruzione, inclusione sociale e partecipazione, mettendo a disposizione risorse e opportunità (Bronfenbrenner e Morris, 2007).

Il percorso di crescita e di apprendimento è dunque determinato da un complesso intreccio di interazioni che avvengono tra aspetti individuali e fattori ambientali e sociali, e può essere compreso solo attraverso uno sguardo integrato, che sappia mettere in relazione le caratteristiche personali, gli aspetti contestuali e le relazioni, considerando ad esempio:

- la risposta soggettiva che l'individuo dà in relazione al contesto e alle esperienze che avvengono al suo interno;
- il modo in cui l'individuo attribuisce significato all'esperienza;
- la qualità della dimensione relazionale vissuta nei contesti di vita significativi;
- la qualità dei sistemi educativi, le risorse e le opportunità da essi offerte;
- la struttura della partecipazione promossa all'interno dei contesti di apprendimento.

2. LA VULNERABILITÀ NEI PERCORSI DI APPRENDIMENTO

Secondo la teoria ecologico-culturale, il concetto di "vulnerabilità" nei percorsi di apprendimento può essere definito soltanto mettendo in relazione l'individuo con i contesti di crescita e con il sistema di relazioni in cui fa esperienza.

Seguendo questa prospettiva, la vulnerabilità e la resilienza si collocano nella reciprocità delle interazioni tra la persona, i sistemi di vita e il contesto sociale allargato.

La vulnerabilità nei percorsi di apprendimento è dunque un processo che non può essere considerato in modo disgiunto dai contesti di crescita e dalle esperienze relazionali (Milani, 2019). La vulnerabilità non deve essere intesa come un fattore unicamente determinato da aspetti di fragilità individuali. Deve esser letta e compresa attraverso uno sguardo integrato che sappia mettere in relazione le componenti individuali con i fattori contestuali. È proprio la risposta che il contesto dà ai bisogni educativi speciali dei ragazzi e delle ragazze a influire in modo significativo sulle traiettorie di apprendimento. Il contesto può infatti agire sia in termini positivi e offrire opportunità che facciano emergere aspetti di resilienza, ma può anche agire in senso contrario e acuire una situazione di difficoltà iniziale se le risposte date non riescono a rispondere a quei specifici bisogni. La condizione di vulnerabilità non rappresenta pertanto un percorso già tracciato e incontrovertibile, ma una strada che può prendere diverse vie, anche virtuose, in relazione alle dinamiche di interazione e di relazione che si andranno a stabilire tra individuo e le opportunità offerte dai contesti.

Gli eventi critici possono agire come fattori di rischio e aumentare la probabilità che una condizione iniziale di fragilità si strutturi nel tempo in termini negativi. Si parla dunque di una situazione probabilistica, non deterministica, che può sfociare in esiti molto differenti. L'impatto che una condizione di rischio iniziale può avere sullo sviluppo dei ragazzi e delle ragazze varia in base a diversi fattori:

- rispetto al momento evolutivo che il giovane sta attraversando;
- rispetto alla situazione contestuale che caratterizza il suo ambiente di vita;
- rispetto alla situazione familiare e alla rete di supporto allargata;
- rispetto alle risorse presenti negli ambienti di apprendimento.

Quando i contesti relazionali e sociali riescono ad attivare risorse che possono sostenere il momento di fragilità, esse diventano fattori di protezione che agiscono diminuendo la probabilità che un problema si strutturi stabilmente. Si tratta di lavorare con i ragazzi e le ragazze per sviluppare resilienza e aiutarli ad ampliare e rafforzare abilità e competenze che li aiutino a fronteggiare situazioni di difficoltà.

La risposta al rischio viene dunque definita come una "finestra di opportunità" (Bove e Frigerio, 2019; Pianta, 2001), considerando fondamentale

come il momento temporale si giochi nel rapporto tra vulnerabilità e meccanismi di protezione. Il "timing" diventa un aspetto essenziale: lo sviluppo e i processi di apprendimento sono infatti processi dinamici, che cambiano e si modificano lungo il percorso di vita degli individui.

La dimensione temporale influisce sui percorsi di apprendimento a vari livelli (Bronfenbrenner e Ceci, 1991): nel qui ed ora, nel momento in cui si coinvolge il discente in qualche forma di interazione; in termini di frequenza con cui le attività vengono proposte; infine in una prospettiva più ampia, quando pensiamo ad esempio all'impatto di specifici eventi che si verificano in determinati momenti del ciclo di vita del bambino (Bronfenbrenner e Ceci, 1991).

3. LA RELAZIONE COME ELEMENTO DI PROTEZIONE

La relazione insegnante/alunno è considerata uno degli elementi di protezione nei percorsi scolastici degli studenti e delle studentesse più vulnerabili (Painta, 2001; Mantovani, 2004; Longobardi, 2013).

Nei primi anni dello sviluppo, i bambini e le bambine sperimentano le prime relazioni attraverso i momenti di interazione con gli adulti significativi; queste esperienze precoci creano una sorta di infrastruttura di base che costituisce un modello di riferimento per le relazioni che si costituiranno nel corso dello sviluppo futuro. Questo modello rappresenta una struttura flessibile, che si modifica e si sviluppa nel corso del tempo, grazie alle diverse opportunità relazionali che il bambino incontra nei diversi contesti esperienziali. Con l'ingresso nei contesti educativi formali, i bambini e le bambine hanno dunque l'opportunità di ampliare le loro competenze e di sviluppare nuovi modelli di relazione, sia attraverso l'interazione con gli insegnanti, sia attraverso l'interazione con i loro pari. Queste opportunità possono modellare il percorso evolutivo e di apprendimento sia in termini positivi, qualora si crei un contesto di relazione dove si sperimenta calore, comunicazione e coinvolgimento costruttivo; ma anche in termini negativi, se invece si attivano elementi conflittuali, di non coinvolgimento, di scarsa comunicazione o di rabbia.

Gli aspetti relazionali diventano ancor più salienti per gli studenti e le studentesse che a causa di particolari condizioni mediche non possono frequentare regolarmente la scuola e intraprendo per questo motivo un percorso di scuola in ospedale. Questa fascia di popolazione studentesca

si trova in una condizione di particolare vulnerabilità e di rischio elevato di insuccesso scolastico, a causa di un intreccio di fattori che possono ostacolare una positiva riuscita negli apprendimenti (Shiu, 2001). Stabilire una relazione costruttiva tra insegnante e alunno nel contesto ospedaliero assume sicuramente un aspetto centrale, al fine di creare una base di fiducia e di accoglienza dei bisogni del minore, non solo dal punto di vista didattico, ma anche rispetto agli aspetti emotivi e sociali (Kanizsa, 2013). È importante infatti che per i bambini e le bambine il periodo di ospedalizzazione non si traduca in un'esperienza di isolamento e che vengano tutelati in particolar modo gli aspetti psico-sociali e relazionali. È infatti attraverso la relazione con l'insegnante che gli alunni possono continuare a costruire un progetto formativo e di crescita che li pone in una prospettiva di progettazione e di investimento futuro, che sicuramente da un punto di vista psichico, risulta protettiva e terapeutica.

3.1 QUALI SONO I FATTORI CHE POSSONO INFLUIRE SULLA RELAZIONE INSEGNANTE - ALUNNO/A?

La qualità della relazione tra insegnante e alunno è dunque considerata un aspetto determinante nei percorsi di apprendimento degli studenti e delle studentesse, soprattutto quando essi si trovano in una condizione di maggior fragilità e di conseguenza sono esposti ad un rischio maggiore di fallimento scolastico. Gli insegnanti quotidianamente sperimentano quanto sia centrale l'aspetto relazionale nella didattica. Non sempre infatti le relazioni sono processi semplici, vanno costruite nel tempo, si modificano, subiscono fluttuazioni. Alle volte si possono incontrare ostacoli che inficiano la relazione e la strada per costruire una relazione positiva e costruttiva con gli alunni può sembrare molto difficile da raggiungere. Possono insorgere dei dubbi rispetto all'efficacia della modalità relazionale e nascere interrogativi rispetto alla qualità della relazione instaurata. Parlare dunque di relazione nei contesti di apprendimento significa aprire la riflessione su processi che sono complessi proprio perché mettono in gioco molti aspetti personali, competenze trasversali e richiedono una capacità di autoriflessione rispetto a sé e all'altro.

Durante un percorso di formazione condotto con un gruppo di insegnanti, in cui è stato approfondito il tema della relazione insegnante-alunno come aspetto centrale dell'apprendimento, è stato chiesto ai partecipanti di individuare i fattori che ritenessero fondamentali nel determinare la qualità della relazione.

Le parole chiave che sono emerse durante le riflessioni condivise con gli insegnanti toccano i seguenti temi: fiducia, rispetto, empatia, condivisione, reciprocità, crescita, percorso, ascolto, guida.



Ad esempio alcuni insegnanti definiscono così il concetto di relazione:

“un rapporto a doppia direzione, che coinvolge tutte le dimensioni del sé (emotiva, cognitiva, sociale...)”.

“Un rapporto di reciproca conoscenza, che si fonda sulla fiducia reciproca”.

La relazione viene concepita come un processo bidirezionale, che coinvolge entrambi gli attori in gioco, un rapporto che richiede una reciproca conoscenza e la costruzione di una dimensione basata sulla fiducia e sul rispetto delle individualità.

Secondo Pianta (2001), la costruzione della relazione tra insegnante e alunno è un processo complesso che coinvolge diversi fattori. Pianta parla di relazione diadica, proprio per sottolineare come essa sia determinata da fattori che riguardano aspetti individuali (sia dell'insegnante che dell'alunno) e che determinano un particolare equilibrio nelle dinamiche relazionali. Nella costruzione della relazione tra insegnante e alunno entrano infatti in gioco caratteristiche personali (quali ad esempio temperamento, personalità, sensibilità ai fattori ambientali, risposta allo stress), che possono creare dinamiche più o meno funzionali nella costruzione della relazione. Inoltre la storia personale e le esperienze pregresse vissute nei contesti di apprendimento influenzano il modo in cui la realtà viene percepita ed interpretata. Questo bagaglio storico personale, ha dunque un im-

patto sulla costruzione delle nuove relazioni: crea da una parte un'aspettativa legata a ciò che è stato già esperito in passato; ma anche una sorta di modello relazione che viene agito all'interno dei contesti educativi.

Pianta (2001) richiama il concetto di modello operativo interno per indicare come le relazioni che si creano all'interno dei contesti scolastici sono influenzate dalla rappresentazione interna che l'individuo si è costruito nel corso del tempo rispetto alle esperienze scolastiche vissute in precedenza. Il modello operativo agisce come una sorta di mappa interna, di rappresentazione che determina delle regole comportamentali e i modelli relazionali che guideranno l'individuo nella costruzione delle nuove relazioni. L'insieme di credenze, ricordi ed esperienze vanno a formare un modello interno che non rappresenta tuttavia un riferimento statico e immutabile, ma invece è caratterizzato da aspetti di variazione nel corso del tempo. Infatti i modelli operativi interni sono sistemi aperti che possono modificarsi attraverso nuove esperienze. Dunque anche se le esperienze del passato influenzano il modo di agire nell'interazione presente, rimangono pur sempre modelli flessibili, e risentono dei cambiamenti e delle nuove possibilità incontrate. Questo aspetto rispecchia entrambi i versanti della relazione: sia quello dell'adulto che quello del bambino. Gli insegnanti sviluppano infatti nel tempo dei modelli operativi interni rispetto alle modalità relazionali considerate più adeguate al contesto scolastico per sostenere i percorsi di apprendimento degli studenti e delle studentesse. Al tempo stesso i giovani formano un'idea di relazione insegnante-alunno, che si struttura sulla base delle esperienze che essi hanno vissuto nel corso della loro crescita con gli adulti di riferimento e con le esperienze relazionali vissute a scuola. È importante pertanto riflettere sui modelli operativi, sia degli insegnanti che degli alunni per capire come essi influenzino la qualità della relazione. Spesso infatti le relazioni disfunzionali nascono proprio da una mancata comprensione reciproca e da un insieme di preconcetti che guidano le modalità di interazione.

Alcuni insegnanti hanno poi messo in luce come attraverso la relazione avvenga un passaggio di conoscenze ma anche di emozioni, utilizzando diversi canali comunicativi:

“Rapporto tra due persone in cui avviene un passaggio di conoscenze, esperienze educative ed emozioni” (lo dicono gli insegnanti?).

“La relazione insegnante-alunno avviene attraverso la consapevolezza, la comunicazione verbale e non verbale, la gestione delle emozioni, l'osservazione, l'uso degli spazi condivisi, lo scambio socio-culturale...”

Pianta (2001) parla di “processi di scambio delle informazioni” proprio per indicare come la costruzione della relazione tra insegnante e alunno avvenga

anche attraverso le modalità di comunicazione instaurate. L'insieme di gesti, parole, azioni, comportamenti interattivi determinano infatti dei pattern di comunicazione che influenzano le percezioni reciproche. La comunicazione non passa soltanto attraverso il verbale, ma molte informazioni vengono veicolate da aspetti non verbali della comunicazione, come l'uso della voce, della postura, della vicinanza. Questi aspetti trasmettono molte informazioni che vengono percepite in maniera implicita e che nel tempo concorrono a determinare dei pattern comportamentali stabili e ripetuti, che formano delle aspettative reciproche. Si creano quindi delle routine comunicative nel corso del tempo, che strutturano un pattern riconoscibile rispetto a come il discente comunica i suoi bisogni e come l'insegnante vi risponde. In questo processo intervengono aspetti soggettivi, sia rispetto al piano interpretativo (cioè come vengono lette certe dinamiche relazionali), sia rispetto ai margini di tolleranza dell'adulto e alle reazioni che si considerano tollerabili o meno. Alcuni comportamenti infatti possono essere considerati accettabili da alcuni insegnanti, mentre per altri possono risultare intollerabili. Ad esempio, l'espressione dell'emotività e la sua accettazione in un contesto scolastico può essere molto variabile: il livello di espressione dell'emotività e l'intensità considerata ammissibile può essere molto diversa per le emozioni che veicolano stati d'animo positivi rispetto a quelli negativi.

La costruzione della relazione tra insegnante e alunno riflette diversi processi e aspetti di funzionamento personale, che si intrecciano in modo complesso e che possono creare situazioni più o meno favorevoli all'apprendimento. È importante dunque sviluppare una capacità riflessiva e approfondire le "storie di relazione" che sono state instaurate nel tempo, per comprendere come i pattern relazionali si sono strutturati e se effettivamente siano stati di supporto per gli studenti e le studentesse, soprattutto nel sostenerli nei periodi di maggior fragilità.

4. CONCLUSIONI

L'esperienza relazionale vissuta all'interno dei contesti di apprendimento è uno degli aspetti considerati centrali nell'influenzare i percorsi di apprendimento degli studenti e delle studentesse, soprattutto quando essi si trovano in una condizione di fragilità.

Le ricerche evidenziano come i migliori risultati scolastici sono associati alla capacità degli insegnanti di stabilire un clima emotivo positivo, alla loro sensibilità ai bisogni degli studenti e delle studentesse, alle modalità di

strutturazione della classe e delle lezioni in modo da riconoscere i bisogni degli adolescenti favorendo un senso di autonomia e un ruolo attivo nel loro apprendimento (Allen e altri, 2013; Hamre e Pianta, 2005; Pianta e altri, 2008).

Gli insegnanti possono migliorare le proprie capacità relazionali, riflettendo in modo critico e costruttivo sulle modalità di interazione instaurate con i propri studenti e studentesse, individuando sia aspetti positivi, che evidenziano comprensione e vicinanza, sia aspetti di criticità, quando invece nella relazione si sperimentano conflitto e distanza (Liverta-Sempio e altri, 2002; Pianta e altri, 1999).

Questi studi sottolineano dunque quanto l'esperienza relazionale ed emotiva vissuta a scuola sia un fattore rilevante. Se gli insegnanti concordano nel ritenere questi aspetti fattori cruciali della loro professione, non sempre viene dato sufficiente spazio e tempo per una riflessione approfondita rispetto a questi temi. Riflettere sull'esperienza relazionale vissuta nel rapporto con i propri allievi significa comprendere in che modo il piano delle rappresentazioni e dei modelli interni abbia influito sul modo in cui quella relazione si è strutturata nel tempo. Riflettere sulla relazione tra percezione e interpretazione soggettiva delle dinamiche relazionali può aiutare gli insegnanti ad individuare le motivazioni e i processi che hanno strutturato dei pattern disfunzionali, che se protratti nel tempo possono diventare ostacoli difficili da superare.

La riflessione va guidata attraverso strumenti che possono aiutare l'insegnante a ricostruire il proprio percorso relazionale, ma anche individuare degli elementi riconoscibili che possono essere considerati fattori cardine nella relazione (Bove e Frigerio, 2019).

BIBLIOGRAFIA

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., e Pianta, R. (2013). *Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary*, *School psychology review*, 42(1), pp. 76-98.
- Bove, C., e Frigerio, V. (2019). *Apprendere dall'esperienza relazionale nella scuola multiculturale. La "Teacher Relationship Interview" come strumento per la formazione degli insegnanti*, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), pp. 69-84.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (2007). *The bioecological model of human development*, *Handbook of child psychology*, New York, Wiley.

- Bruner, J.S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli Cortina Editore.
- Hamre, B.K., e Pianta, R.C. (2005). *Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?*, *Child development*, 76(5), pp. 949-967.
- Kanizsa, S. (2013). *La paura del lupo cattivo. Quando un bambino è in ospedale*, Milano, Raffaello.
- Liverta-Sempio, O., Marchetti, A., e Lecciso, F. (2002). *L'Intervista sulla Relazione del Bambino con l'Insegnante (IRBI)*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano - Brescia - Piacenza.
- Longobardi, C. (2013). *Misurare e valutare la qualità della relazione nel contesto educativo e scolastico*, Psicologia dell'Educazione.
- Mantovani, S. (2004). *La relazione insegnante-bambino nel contesto istituzionale*. Nigris, E. (a cura di) *La formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci
- Pianta, R.C. (2001). *La relazione bambino-insegnante: aspetti evolutivi e clinici*, R. Cortina.
- Pianta, R.C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., e Morrison, F.J. (2008). *Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school*, *American educational research journal*, 45(2), pp. 365-397.
- Pianta, R.C., Bunosky, L., Fitz, M., Hamre, B., Kraft-Sayre, M., e Steimberg, D. (1999). *Teacher Relationship Interview Coding Manual*, University of Virginia.
- Shiu, S. (2001). *Issues in the education of students with chronic illness*, *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 48, n. 3.
- Vygotskij, L.S. (1930). *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, trad. it. di C. Ranchetti, 1987.