



Scuola.  
Come riconoscere per  
accogliere i  
comportamenti a  
carattere  
esternalizzante  
e internalizzante

19/02/2024

Claudia Munaro



Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio Scolastico  
Regionale per la Lombardia

1

## MI PRESENTO ...



**Team Teach – Intermediate Trainer**



**MI – Membro Comitato paritetico nazionale D.D. n. 717 25/06/2020**



**MI – Docente Individuata D.D. n.5 24/03/2020**



**MI – USR del Veneto – Docente Individuata Legge 107/2015,  
articolo 1, comma 65**



**UFFICIO VIII Ambito Territoriale  
di Vicenza**

Referente Inclusione provinciale  
Coordinatrice Tavoli Interistituzionali  
Coordinatrice Sportello Autismo e Servizio Disturbi  
Comportamento  
Fondatrice Gruppo nazionale Sportelli Autismo Italia

Claudia Munaro

2

2



# PER CONTATTARMI



[claudia.munaro@gmail.com](mailto:claudia.munaro@gmail.com)

Claudia Munaro

3

3



# USEREMO...

[menti.com](https://www.menti.com)



Inserisci il codice per  
iscriverti

È sullo schermo di fronte a te

1234 5678

Claudia Munaro

4

4

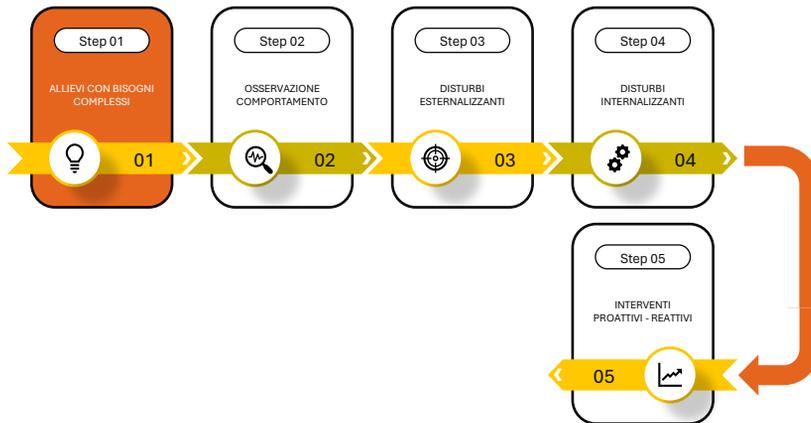
# PRECISO CHE ...

- IL TERMINE «ALLIEVO» È QUI UTILIZZATO CON ACCEZIONE AMPIA A INDICARE NEL CONTEMPO, LE BAMBINE E I BAMBINI LE RAGAZZE E RAGAZZI CHE NOI ACCOGLIAMO NELLE NOSTRE SCUOLE NEL RISPETTO DEL LORO GENERE E FASE DI SVILUPPO

Claudia Munaro

5

## SCUOLA - CONOSCERE & INTERVENIRE



Claudia Munaro

6

6

**Ma prima di iniziare ...**

Claudia Munaro

7



**Sintonizziamoci ...**

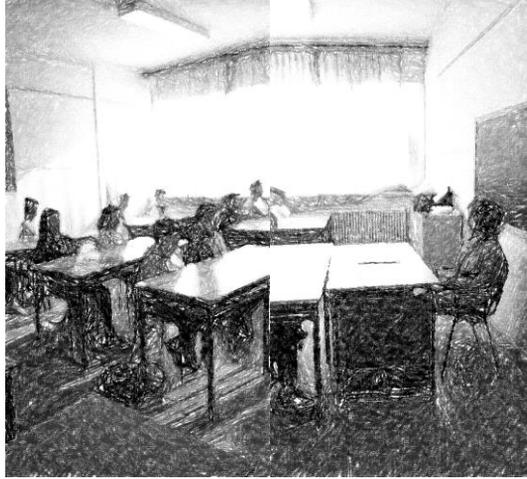


Claudia Munaro

8



## Sintonizziamoci in classe ...



Claudia Munaro

9

9

## Alcune RIFLESSIONI e SUGGERIMENTI...

Abbiamo bisogno di tecnici capaci di leggere non ciò che manca, ma di capire quali sono i punti "vivi" sui quali poter costruire un progetto comune

**A. Canevaro**

Claudia Munaro



10



## Alcune RIFLESSIONI e SUGGERIMENTI...



**Parlare bene dei bravi è facile.**  
**Parlare male di quelli meno bravi**  
 (i monelli, quelli con difficoltà di apprendimento, gli  
 iperattivi, quelli goffi, ecc.) **è ancor più facile.**  
**Parlare bene di questi ultimi è la cosa più  
 difficile.**  
 Ma è quello che dovrebbe fare l'educatore  
 bravo.

Daniele Fedeli

11

11

## Alcune RIFLESSIONI e SUGGERIMENTI ...



**E allora il compito di ogni adulto con funzioni educative (genitore,  
 insegnante, allenatore ... ) dovrebbe essere proprio quello di**

- **partire da ciò che di buono fa il bambino più STRAMPALATO**
- **(e qualcosa di buono la fa sempre, basta saperlo osservare).**

Claudia Munaro

Daniele Fedeli

12

12

## Alcune RIFLESSIONI e SUGGESTIONI ...




---

Perché se non siamo in grado di vedere noi il positivo nel bambino strampalato, quest'ultimo non sarà in grado di farlo da solo:

---

- e si convincerà di non essere capace.
- 
- Questo è il danno maggiore che possiamo fare ai bambini: non vedere il positivo che c'è... ma non solo in quelli bravi (le "eccellenze", si direbbe), ma anche e soprattutto negli strampalati.

Claudia Munaro

Daniele Fedeli

13

13




---

## Alcune RIFLESSIONI e SUGGESTIONI ...

---

Nella **STORIA** dei nostri **ALLIEVI** la **DIFFERENZA** la facciamo **NOI ADULTI EDUCATORI!**

Daniele Fedeli

14

14

## Alcune RIFLESSIONI e SUGGERIMENTI...



*Spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e come faccio ad averla piena...Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola. Non è questione di metodi, ma solo di modo di essere e di pensare.*

*Don Lorenzo Milani*

Claudia Munaro

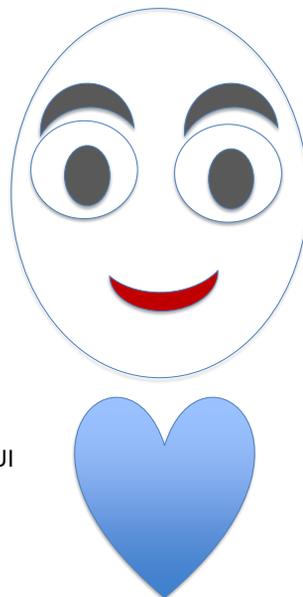
15

15

## Alcune RIFLESSIONI e SUGGERIMENTI ...

Quando al mattino entriamo nelle nostre classi RICORDIAMOCI di ...

1. GUARDARLO negli OCCHI
2. SORRIDERGLI
3. CHIAMARLO per NOME
4. MOSTRARE CHE CREDIAMO IN LEI/LUI
5. CREDERE E DARE SPERANZA AL CAMBIAMENTO



Claudia Munaro

16

16

## Alcune RIFLESSIONI e SUGGERIMENTI ...

- Tutti coloro che si occupano di insegnamento dovrebbero ricordare continuamente l'antico motto latino «*ludendo docere*», cioè «**insegnare divertendo**». Se si riesce infatti a inserire l'aspetto del «**gioco**» (nel senso dell'«**interesse**») eccitando così le **motivazioni** individuali e accendendo i cervelli, si riesce a moltiplicare in modo altissimo l'efficienza dell'informazione, dell'insegnamento, della comunicazione. **Perché l'interessato «ci sta». È stimolato, partecipa, ricorda. E impara.**

Claudia Munaro

Piero Angela (a cura di, 1983), La macchina per pensare, Milano Garzanti

17

17

## LA DIFFERENZA SIAMO NOI!

- [https://it.wikipedia.org/wiki/Kes\\_\(film\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Kes_(film))



6:02

[https://www.facebook.com/filmtrivista/videos/kes-di-ken-loach/10153094443733039/?locale=it\\_IT](https://www.facebook.com/filmtrivista/videos/kes-di-ken-loach/10153094443733039/?locale=it_IT)


18

Claudia Munaro

18

Collegatevi a menti.com | ed utilizzate il codice 7213 0197

Il comportamento [Casper/Compagni/Insegnante] che mi ha particolarmente colpito è ...  
1000 risposte

Claudia M

19

19

## LA DIFFERENZA SIAMO NOI!

INSEGNANTE Cosa ci insegna	CASPER Cosa ci insegna
• PARTIRE DAGLI INTERESSI	• CONOSCERE
• VALORIZZARE GLI INTERESSI	• OSSERVARE
• RICONOSCERE DI NON SAPERE	• VALORIZZARE GLI INTERESSI
• CERCARE NELL'ALTRO CONOSCENZE ... ANCHE SE ALLIEVO	• CREARE IL BISOGNO
• PROMUOVERE UNA DIDATTICA PERSONALIZZATA E ADATTIVA	• USARE IL RINFORZO
• PROMUOVERE FORME DI VERIFICA E DI VALUTAZIONI PERSONALIZZATE	• PROCEDERE CON GRADUALITÀ (TECNICA ABITUAZIONE)
• USARE IL RINFORZO SOCIALE	• AVERE PAZIENZA
• ALTRO: ...	• AVERE AMORE
	• PROMUOVERE LA LIBERTÀ, L'AUTONOMIA E L'INDIPENDENZA
	• ALTRO: ...

Claudia Munaro

20

20

## PER FARE NOI LA DIFFERENZA BISOGNA

avere cura

- di sè
- degli altri



progettare

- in modo sartoriale



utilizzare

- la tecnica 5W+3Q



Claudia Munaro

21

21

## TECNICA - 5W + 3Q

- PER FARE NOI LA DIFFERENZA BISOGNA

APPLICARE AD OGNI INTERVENTO – AZIONE EDUCATIVO-DIDATTICA

Claudia Munaro

22

22

## TECNICA DELLE 5W + 3Q

Tommaso d'Aquino (sec. XII), da Summa Theologiae: 8 elementi fondamentali nella struttura dell'azione morale

n°	Latino	5 W	Italiano
1.	QUIS	"Who"	«Chi»
2.	QUID	"What"	«Che cosa»
3.	QUANDO	"When"	«Quando»
4.	UBI	"Where"	«Dove»
5.	CUR	"Why"	«Perché»
6.	QUANTUM	assente	«Quanto»
7.	QUOMODO	assente	«In che modo»
8.	QUIBUS AUXILIIS	assente	«Con quali mezzi»

Claudia Munaro

23

23

## TECNICA DELLE 5W + 3Q

n°	5 W	3Q	Descrizione
1.	«Chi»		A chi è rivolta l'attività di osservazione comportamentale? <i>A Francesco con ADHD o ASD o a Eleonora con DI ...</i>
2.	«Che cosa»		Qual è il comportamento bersaglio/meta? Cosa deve controllare, estinguere e cosa deve imparare...
3.	«Quando»		In quale momento della giornata, settimana emette quel comportamento? <i>Osservazione quantitativa/qualitativa</i>
4.	«Dove»		In quale luogo/ghi di apprendimento propongo l'intervento abilitativo? <i>Condizioni</i>
5.	«Perché»		Ciò che gli insegno a cosa gli servirà per essere «domani» autonomo e incluso socialmente? <i>Pensami adulto</i>
6.		«Quanto»	Per quanto tempo dovrà ripetere quel comportamento perché possa essere definito acquisito? <i>Criterio di padronanza</i>
7.		«In che modo»	Quali sono i nuovi comportamenti-azioni che dovrà automatizzare? <i>Uso della Task Analysis</i>
8.		«Con quali mezzi»	... lo posso aiutare? <i>Tecniche cognitivo-comportamentali, coinvolgimento dei pari, ...</i>

24

24

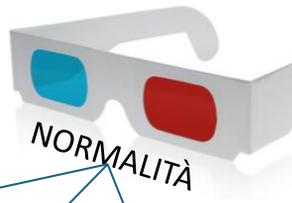
# Tipologia di allievi

Claudia Munaro



SCUOLA - 3D

25



DIFFICOLTÀ

DISTURBO

DISABILITÀ

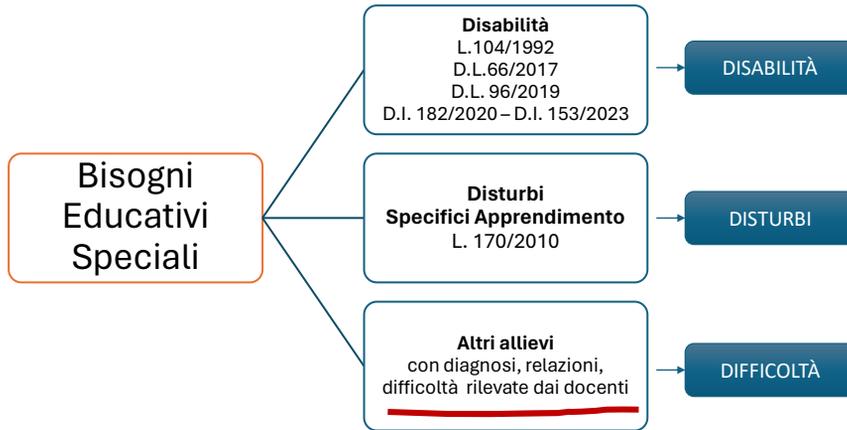
SCUOLA - 3 D

Claudia Munaro

26

26

### BES - MIUR DIR/2012– CM 8/2013

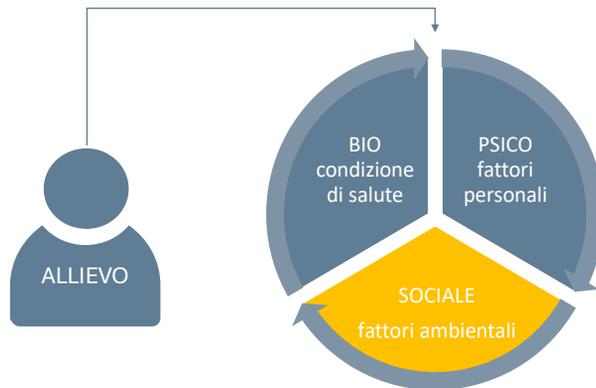


Claudia Munaro

27

27

### INCLUSIONE A SCUOLA su base ICF-CY



Claudia Munaro

28

28

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/view/2022-12-31/217>

# Italian Journal of Special Education for Inclusion

X n. 2 2022



Claudia Munaro



## INCLUSIONE A SCUOLA su base ICF



**Daniele Fedeli**  
Professore Ordinario di Pedagogia Speciale Università degli Studi di Udine, daniele.fedeli@uniud.it  
**Claudia Munaro**  
USR del Veneto - Ufficio VII Ambito Territoriale di Vicenza

L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti

ICF as a space for inclusive co-design at school: critical issues and strengths from teachers' perspective

Sezione Monografica

### ABSTRACT

Recent innovations in the legislative field have introduced the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) in the Italian school, as a basis for the preparation of the Functioning Profile and then the Individualized Education Plan. The article first presents data of a survey on a group of teachers, relating to the knowledge and usefulness of the ICF in the school settings. Then, five keywords on the use of the ICF as a shared design space among clinicians, teachers and parents are presented.

Keywords: ICF, IEP, inclusion, barriers, facilitators

29

29



**Daniele Fedeli**  
Professore Ordinario di Pedagogia Speciale Università degli Studi di Udine, daniele.fedeli@uniud.it  
**Claudia Munaro**  
USR del Veneto - Ufficio VII Ambito Territoriale di Vicenza

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/view/2022-12-31/217>

L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti

ICF as a space for inclusive co-design at school: critical issues and strengths from teachers' perspective

Sezione Monografica

### ABSTRACT

Recent innovations in the legislative field have introduced the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) in the Italian school, as a basis for the preparation of the Functioning Profile and then the Individualized Education Plan. The article first presents data of a survey on a group of teachers, relating to the knowledge and usefulness of the ICF in the school settings. Then, five keywords on the use of the ICF as a shared design space among clinicians, teachers and parents are presented.

Keywords: ICF, IEP, inclusion, barriers, facilitators

### Conclusioni

L'inclusione scolastica di allievi con disabilità certificata e più in generale con bisogni educativi speciali richiede una progettazione condivisa tra tutti i soggetti chiamati a comporre la rete di agenzie in cui si muove l'individuo: gli specialisti e il mondo della sanità; la scuola e in generale le figure educative; la famiglia e altri contesti informali extrascolastici. Affinché questi soggetti possano però collaborare in modo proficuo a una reale co-progettazione, è fondamentale che possano disporre di uno spazio inteso come insieme di linguaggi, strumenti di lettura dei bisogni, modalità di individuazione degli obiettivi, canali comunicativi flessibili, ecc. L'ICF, pur nella complessità globale del suo impianto e con specifico riferimento ad alcuni aspetti (come il sistema di codifica), può tuttavia risultare particolarmente utile in tal senso, essendo anche ormai ampiamente riconosciuto e conosciuto in ambito scolastico.

In base al framework fornito dall'ICF infatti è possibile condurre una progettazione mirata allo specifico

30

Claudia Munaro

30

## INCLUSIONE A SCUOLA su base ICF



Daniele Fedeli  
Professore Ordinario di Pedagogia Speciale Università degli Studi di Udine, daniele.fedeli@uniud.it  
Claudia Munaro  
USR del Veneto - Ufficio VIII Ambito Territoriale di Vicenza

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/view/2022-12-31/217>

L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti

ICF as a space for inclusive co-design at school: critical issues and strengths from teachers' perspective

Sezione Monografica

ABSTRACT

Recent innovations in the legislative field have introduced the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) in the Italian school, as a basis for the preparation of the Functioning Profile and then the Individualized Education Plan. The article first presents data of a survey on a group of teachers, relating to the knowledge and usefulness of the ICF in the school settings. Then, five keywords on the use of the ICF as a shared design space among clinicians, teachers and parents are presented.

Keywords: ICF, IEP, Inclusion, barriers, facilitators

In base al framework fornito dall'ICF, infatti, è possibile condurre una progettazione mirata allo specifico profilo di funzionamento individuale, soprattutto nei termini di una corretta lettura delle possibili barriere e dei possibili facilitatori. Rispetto ad essi, infatti, dovremmo porre una particolare attenzione sia progettuale sia di implementazione, tenendo conto delle peculiarità di funzionamento inter-sindromico e intra-sindromico. Ad esempio, le caratteristiche proprie di un allievo con sindrome di Down potrebbero chiedere

Claudia Munaro

OSSERVAZIONE CONSAPEVOLE

31

31



L'osservazione consapevole permette al professionista di rilevare proattivamente barriere da eliminare e facilitatori da attivare nel contesto scolastico per favorire il benessere dell'allievo e della comunità che lo accoglie

Claudia Munaro

OSSERVAZIONE CONSAPEVOLE

32

32

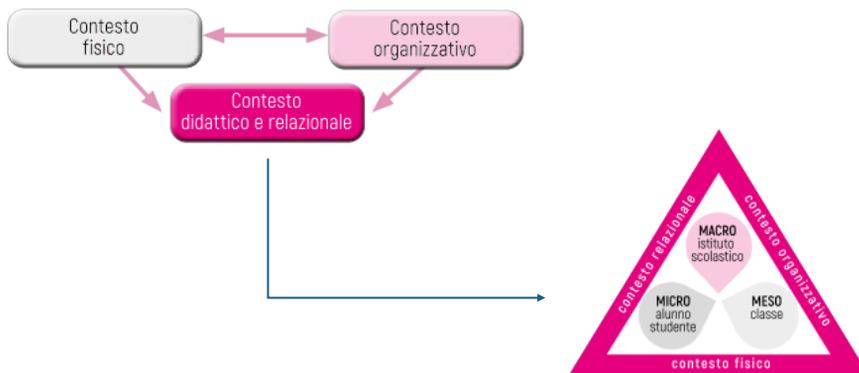


Figura 2.2 – Le tre dimensioni di analisi da privilegiare.

## OSSERVAZIONE CONSAPEVOLE

Claudia Munaro

Cottini, L., Munaro, C., Costa, F. (2021), Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione, Firenze, GiuntiEDU, p. 29, 30 33

33

- L'**OSSERVAZIONE CONSAPEVOLE** è riferita alla **DIMENSIONE MACRO** contesto dell'**ISTITUTO SCOLASTICO** o del **PLESSO**
- Tale dimensione deve essere esaminata per individuare **barriere e facilitatori** che, per **organizzazione, struttura e competenze comunicative** della **comunità scolastica**, **interferiscono positivamente o negativamente** nella realizzazione dell'**autodeterminazione non solo dell'allievo con difficoltà, disturbi o con disabilità, ma di tutti i membri che ne fanno parte**

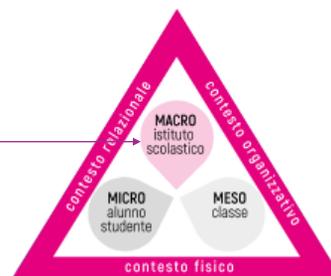


Figura 2.2 – Le tre dimensioni di analisi da privilegiare.

## dimensione MACRO

Claudia Munaro

Cottini, L., Munaro, C., Costa, F. (2021), Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione, Firenze, GiuntiEDU, p. 30 34

34

- L'**OSSERVAZIONE CONSAPEVOLE** è riferita alla **DIMENSIONE MESO** della **CLASSE** luogo di **privilegiato** dove **tutti** gli **allievi**, quindi anche con **difficoltà**, disturbi o con **disabilità**, **sperimentano una realtà sociale organizzata** che è propedeutica a quella futura da adulti
- È fondamentale **osservare** questa **dimensione** nelle sue **dinamiche relazionali strettamente connesse** con le scelte **organizzative, fisiche** degli **spazi e metodologiche**



**Figura 2.2** – Le tre dimensioni di analisi da privilegiare.

## dimensione MESO

Claudia Munaro

Cottini, L., Munaro, C., Costa, F. (2021), Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione, Firenze, GiuntiEDU, p. 30 35

35

- L'**OSSERVAZIONE CONSAPEVOLE** è riferita alla **DIMENSIONE MICRO** dell'**allievo** con **difficoltà, disturbi e disabilità** per individuare **barriere e facilitatori** presenti della **gestione organizzativa** personalizzata degli **spazi**, dei **tempi** e delle **attività**, nonché della qualità delle interazioni e delle **relazioni con gli adulti di riferimento e con i compagni di classe**



**Figura 2.2** – Le tre dimensioni di analisi da privilegiare.

## dimensione MICRO

Claudia Munaro

Cottini, L., Munaro, C., Costa, F. (2021), Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione, Firenze, GiuntiEDU, p. 30 36

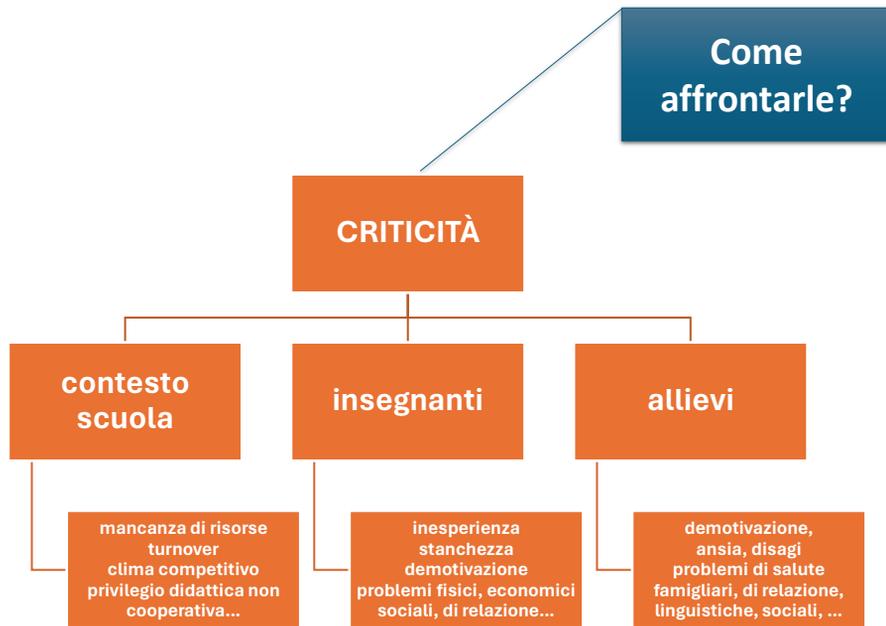
36

# Criticità solo dell'ALLIEVO?

Claudia Munaro

37

37



Claudia Munaro

38

38



Claudia Munaro

39

39



Claudia Munaro

40

40

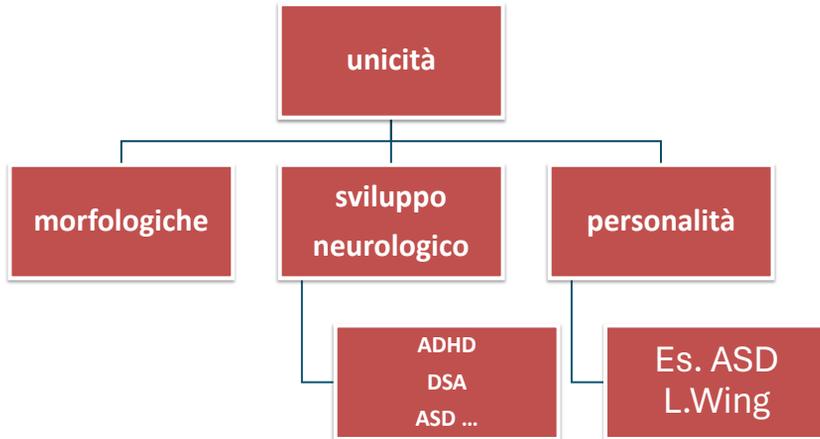
# ACCOGLIERE a scuola le UNICITÀ

Claudia Munaro

41

41

## UNICITÀ



Claudia Munaro

42

42

# Es. PERSONE/ALLIEVI con ASD



Fig. 4.1. Tre tipi di disturbo sociale.

Claudia Munaro



Lorna Wing

43

43



Claudia Munaro

44

44

# INCLUSIONE A SCUOLA

---



?

complicata...  
semplice...  
complessa...



Claudia Munaro

45

45

# INCLUSIONE A SCUOLA

---



sistema funzionamento  
**SEMPLICE**  
ETIMOLOGIA: *sine + plico, senza pieghe*



sistema funzionamento  
**COMPLICATO**  
ETIMOLOGIA: *cum + plico, con piegature, fenomeno che è possibile "s-piegare"*

Claudia Munaro

Claudio Albertini, Neuroscienze e Complessità. Il contributo delle Neuroscienze e delle Teorie della Complessità alla Metodologia di Allenamento - [www.figc.it/figclegacyassets/settoretecnico/allegati/1292017111636.pdf](http://www.figc.it/figclegacyassets/settoretecnico/allegati/1292017111636.pdf)

46

46

# INCLUSIONE A SCUOLA

## SISTEMA SOCIALE COMPLESSO



ETIMOLOGIA: *cum + plècto, intrecciato, tessuto insieme*

Il sistema di funzionamento **COMPLESSO** non è lineare in quanto caratterizzato da un insieme di **MOLTI ELEMENTI INTERCONNESSI TRA LORO e DIPENDENTI UNO DALL'ALTRO**, non ripetibile né prevedibile, senza quindi più nessun rapporto lineare di causa-effetto. È riferito in particolare ai fenomeni biologici e sociali

Claudia Munaro

47

47

# INCLUSIONE A SCUOLA

## SISTEMA SOCIALE COMPLESSO



... che **coinvolge una comunità scolastica costituita da persone con età, bisogni psico-fisici-relazionali, ruoli e aspettative diverse**, le cui **interazioni** determinano necessariamente una **costante rimodulazione del sistema di relazioni**

Claudia Munaro

48

48

## INCLUSIONE A SCUOLA

### SISTEMA SOCIALE COMPLESSO



... che porta con sé alcune **parole-azioni-comportamenti imprescindibili** da parte di tutti i membri della comunità scolastica:

- corresponsabilità
- mediazione
- interazione
- cooperazione
- aiuto
- ...

## INCLUSIONE A SCUOLA

### SISTEMA SOCIALE COMPLESSO



... che necessita:

- di un **intervento sistemico collegiale** d'istituto, improntato su una dichiarata e vera **filosofia inclusiva – PTOF & PI (Piano Inclusioni)**

## INCLUSIONE A SCUOLA

### SISTEMA SOCIALE COMPLESSO



... che necessita:

- di un «passaggio di stato» da gruppo a squadra ...

Claudia Munaro

51

51

## INCLUSIONE A SCUOLA



- una **self-leadership democratica, diffusa e riconosciuta**
- obiettivi comuni
- ruoli e compiti specifici
- micro e macro regole condivise
- metodi concordati di intervento
- auto-organizzazione: *ognuno è parte del tutto e agisce con responsabilità e non delega*
- sostegno e vicarianza nei momenti difficili
- **essere tutti autodeterminati ...**

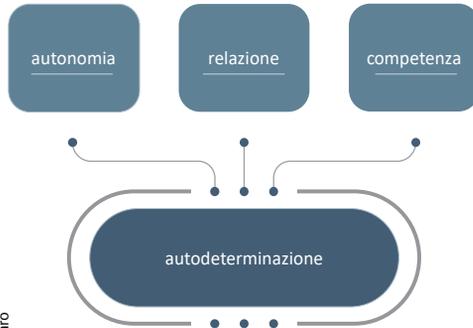
Claudia Munaro

52

52

# INCLUSIONE A SCUOLA

È PROMUOVERE L'AUTODETERMINAZIONE



... è un bisogno di tutti [Deci & Ryan, 1985]:

- avere il **controllo** dei **propri comportamenti** e dei propri **obiettivi**
- costituire e **mantenere legami** in ambito sociale ed **essere approvati**
- **sentirsi capaci e riconosciuti**

Claudia Munaro

53

53

# INCLUSIONE A SCUOLA

È SINCRONIZZARSI ...



<https://video.link/w/GTOEe>

Claudia Munaro

54

54

## BENESSERE PSICOFISICO



Jessica Joelle  
Alexander



[https://www.repubblica.it/rubriche/passaparola/2018/10/08/news/metodo\\_danese\\_bambini\\_felici-208481397/](https://www.repubblica.it/rubriche/passaparola/2018/10/08/news/metodo_danese_bambini_felici-208481397/)

La **Danimarca**, ha creato e diffuso in tutte le scuole della nazione il **programma Liberi dal bullismo**.

**Gli alunni dai 6 ai 16 anni svolgono per un'ora alla settimana attività di insegnamento di empatia.**

**Il programma ha fatto sì che negli ultimi dieci anni i numeri siano diminuiti, passando dal 25 al 7% dei ragazzi coinvolti.**

Claudia Munaro

55

55

## BENESSERE PSICOFISICO



L'**EMPATIA** favorisce la connessione con gli altri, incoraggia il lavoro di squadra, e si muove sugli stessi circuiti neuronali della nostra capacità di perdonare.

L'**INSEGNAMENTO** dell'**EMPATIA** è importante per un benessere a lungo termine e per il successo nella vita.

Alexander, Jessica Joelle. Il nuovo metodo danese per educare i bambini alla felicità a scuola e in famiglia (Italian Edition) (posizioni nel Kindle 592-593) (posizione nel Kindle 17). Newton Compton editori. Edizione del Kindle.



Jessica Joelle  
Alexander



56

Claudia Munaro

56

## BENESSERE PSICOFISICO



### ALCUNI CONSIGLI per SVILUPPARE L'EMPATIA...

- Cercate di lodare i bambini quando sono gentili tra loro
- Ogni alunno ha un secchiello personale dove i compagni inseriscono dei fogli con descritto l'azione gentile che hanno ricevuto da lui
- Appendere nella parete della classe dei foglietti con descritte le azioni gentili dei compagni ... quando la catena della gentilezza diventa abbastanza lunga la classe la legge tutta insieme
- Per i più piccoli: proporre "La sedia d'oro" dove i bambini a turno si siedono mentre i compagni dicono parole gentili su di lui.



Jessica Joelle  
Alexander



Alexander, Jessica Joelle. Il nuovo metodo danese per educare i bambini alla felicità a scuola e in famiglia (Italian Edition) (posizioni nel Kindle 909-916). Newton Compton editori. Edizione del Kindle.

Claudia Munaro

57

57

## BENESSERE PSICOFISICO



Jessica Joelle  
Alexander



In **Danimarca** il **bullismo non viene considerato** come una **responsabilità**, una **colpa individuale** come avviene, invece, nella maggior parte degli altri Paesi dove vengono puniti dei singoli bambini, **ma come conseguenza** di una **minor tolleranza** e come **effetto** delle **dinamiche gerarchiche del gruppo**.

Claudia Munaro

58

58

# BENESSERE PSICOFISICO



Jessica Joelle Alexander

In assoluto, i **danesi preferiscono investire** il loro **tempo a capire come gestire le cose prima che diventino un problema** che a scervellarsi su come riparare quando è già troppo tardi.

Claudia Munaro

Alexander, Jessica Joelle. Il nuovo metodo danese per educare i bambini alla felicità a scuola e in famiglia (Italian Edition), Newton Compton editori. Edizione del Kindle.

59

59

# BENESSERE PSICOFISICO



Jessica Joelle Alexander



Claudia Munaro

60

60

# BENESSERE PSICOFISICO



Jessica Joelle Alexander



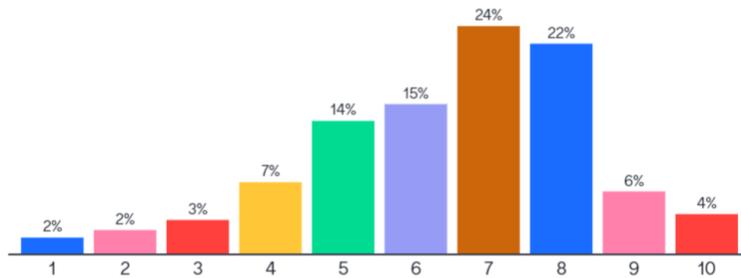
61

61

Join at menti.com | use code 8693 9851



## Da 1 a 10 quanto ti senti felice oggi?



Claudia Munaro



62

62

## BENESSERE PSICOFISICO



Jessica Joelle  
Alexander

Utilizzano strumenti come:

- [Questionari rilevazione del benessere](#)
- [Sociogrammi](#)

Claudia Munaro

Alexander, Jessica Joelle. Il nuovo metodo danese per educare i bambini alla felicità a scuola e in famiglia (Italian Edition), Newton Compton editori. Edizione del Kindle.

63

63

## BENESSERE PSICOFISICO



Jessica  
Joelle  
Alexander

**Più attività fisica** per i **bambini che non riescono a stare seduti**, sì alle grandi **palle** per il **pilates** in classe al posto delle **sedie** e ai **fidget spinner** per **scaricare l'ansia**. La **scuola** cerca **sempre di sostenere** gli **studenti invece che punirli**.

Claudia Munaro

Alexander, Jessica Joelle. Il nuovo metodo danese per educare i bambini alla felicità a scuola e in famiglia (Italian Edition), Newton Compton editori. Edizione del Kindle.

64

64

# BENESSERE PSICOFISICO



## FIDGET ANTISTRESS



Claudia Munaro

65

65

# BENESSERE PSICOFISICO



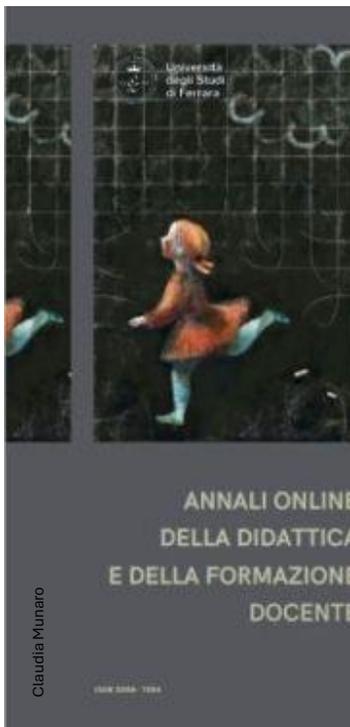
## FOOT FIDGET



Claudia Munaro

66

66



"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"  
Vol. 14, n. 23/2022, pp. 66-80 – ISSN 2038-1034

V. 14 N. 23 (2022): MISCELLANEA  
<https://annali.unife.it/adfd/issue/view/296>

### ***L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità***

Daniele Fedeli, Claudia Munaro

**Abstract** – Since the 1990s, emotions are no longer regarded as a disturbing factor with respect to learning mechanisms, but are conceptualized as a central dimension of any complex cognitive behavior. Moreover, their status as a scientific construct is affirmed, which can be studied like other individual variables, e.g. attention or memory. However, two issues remain open: the first concerns specific training on how to teach and assess emotional and social competences in children and young people. The second issue concerns the most effective ways of incorporating emotional competences into teacher planning. In this article, an exploratory study is presented on a sample of teachers belonging to different school orders: the aim is to investigate how emotions and emotional competences enter the teacher's professional profile and his or her educational planning in the classroom.

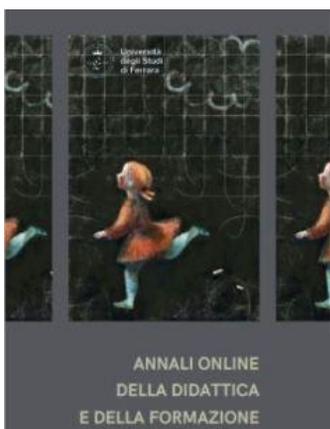
**Riassunto** – A partire dagli anni Novanta, le emozioni non sono più considerate un fattore di disturbo rispetto ai meccanismi dell'apprendimento, ma vengono concettualizzate come una dimensione centrale di qualsiasi condotta cognitiva complessa. Inoltre, si afferma il loro status di costrutto scientifico, che può essere studiato come altre variabili individuali, ad esempio l'attenzione o la memoria. Tuttavia, rimangono aperte due questioni: la prima riguarda la formazione specifica su come insegnare e valutare le competenze emotive e sociali nei bambini e nei ragazzi. Il secondo aspetto riguarda le modalità più efficaci per inserire le competenze emotive nell'azione progettuale dell'insegnante. Nel presente articolo, viene presentato uno studio esplorativo su un campione di insegnanti appartenenti ai diversi ordini di scuola: l'obiettivo è quello di indagare come le emozioni e le competenze emotive entrano nel profilo professionale del docente e nella sua progettualità didattica in classe.

**Keywords** – emotions, emotional competence, school, teachers, professional role

**Parole-chiave** – emozioni, competenze emotive, scuola, insegnanti, ruolo professionale

67

67



"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"  
Vol. 14, n. 23/2022, pp. 66-80 – ISSN 2038-1034

V. 14 N. 23 (2022): MISCELLANEA  
<https://annali.unife.it/adfd/issue/view/296>

### ***L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità***

Daniele Fedeli, Claudia Munaro

evidenza che le competenze emotive sono considerate all'interno di quelle definite, ad esempio, nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012<sup>5</sup>, **competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune.** Tali competenze sono nel documento descritte come utili per attivare **esperienze di cittadinanza attiva che devono essere promosse in tutte le unità di apprendimento, usufruendo e finalizzando a tale scopo gli elementi conoscitivi ed esperienziali di tutte le discipline.**

68

68



"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"  
Vol. 14, n. 23/2022, pp. 66-80 – ISSN 2038-1034

V. 14 N. 23 (2022); MISCELLANEA  
<https://annali.unifa.it/adfd/issue/view/296>

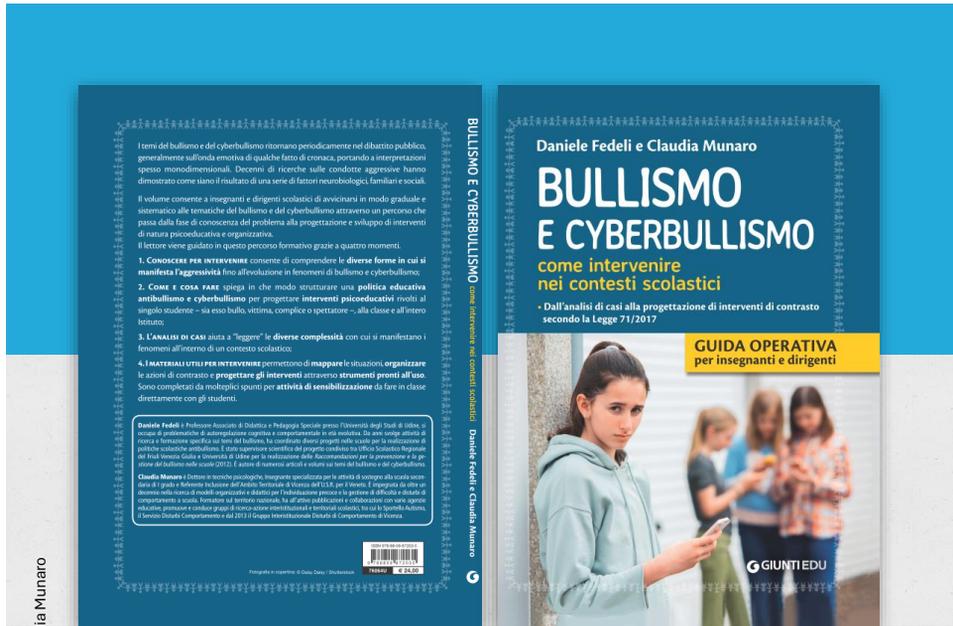
### L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità

Daniele Fedeli, Claudia Munaro

E ancora, nelle recenti indicazioni delle **Linee di Orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di Bullismo e Cyberbullismo**<sup>6</sup>, è significativa l'importanza assegnata ad attività educative per promuovere preventivamente azioni utili a **responsabilizzare il gruppo classe attraverso la promozione della consapevolezza emotiva e dell'empatia verso la vittima, coinvolgendo gli allievi in iniziative di sensibilizzazione e adottando approcci e strategie, come ad esempio Hackathon, che li impegnano in esperienze del fare con e per gli altri** nell'ottica della **valorizzazione delle competenze di cittadinanza e della loro creatività** (pagina 6). Dalla lettura del documento si evince che per la **prevenzione dei fenomeni di bullismo e di cyberbullismo diventa quindi centrale promuovere per gli allievi attività educative e didattiche utili a rafforzare le loro life skills.** Tra queste in particolare **l'autoconsapevolezza, la gestione delle proprie emozioni, l'empatia verso il compagno con diversità o con difficoltà,** il saper ascoltare e comunicare in modo efficace le proprie paure o i propri bisogni agli amici e alle figure adulte di riferimento e il saper affrontare gli eventi scolastici con senso critico e costruttivo e aver la capacità di stabilire relazioni corrette e serene<sup>17</sup>.

69

69



Claudia Munaro

70

70

Introduzione p. 8

**Sezione 1. CONOSCERE PER INTERVENIRE**

**1. L'universo dell'aggressività**

- Cos'è l'aggressività? p. 14
- È un comportamento... p. 14
- ... che procura un danno a persone, animali o cose... p. 15
- ... in modo intenzionale e consapevole p. 17
- Universo dell'aggressività p. 19
- La forma aggressività fisica, verbale o relazionale p. 20
- La mediazione: aggressività diretta o indiretta p. 22
- L'espressione: aggressività aperti o coverti p. 23
- La tipologia: aggressività afferma o predatoria p. 24
- La funzione: aggressività offensiva o difensiva p. 25
- Il mosaico aggressivo p. 27

**2. Dal bullismo al cyberbullismo**

- Il bullismo p. 29
- Cos'è il bullismo p. 29
- Dall'aggressività al bullismo: dal singolo alla relazione. I segnali di rischio p. 30
- Indicatori di bullismo p. 32
- Tipologie di bullismo p. 37
- Particolari tipi di bullismo p. 40
- I protagonisti del bullismo p. 42
- I bulli p. 42
- Le vittime p. 44
- Il bullo-vittima p. 44
- I complici p. 45
- Di spettatori p. 45
- La mappa dei ruoli p. 46
- Il cyberbullismo p. 48
- Cos'è il cyberbullismo p. 49
- Il cyberbullismo in pratica: le attività p. 49
- Bullismo e cyberbullismo: le differenze p. 53
- Ruoli e protagonisti nel cyberbullismo p. 54
- Perché occuparsi di bullismo e cyberbullismo? p. 54

**3. Il rischio di bullismo e vittimizzazione**

- Il rischio di bullismo e vittimizzazione p. 59
- I fattori di rischio per il bullismo p. 61
- I fattori di rischio per la vittimizzazione p. 66
- Bullismo e vittimizzazione nel cyberspazio p. 70
- Prevenire il rischio di vittimizzazione: indicazioni pratiche p. 71
- Prevenire bullismo e cyberbullismo: prime indicazioni generali p. 72

**INDICE**

**Sezione 2. COME E COSA FARE: UN MODELLO DI INTERVENTO**

**4. L'organizzazione scolastica di fronte al bullismo e al cyberbullismo**

- Il benessere a scuola come fattore di protezione dal bullismo e dal cyberbullismo p. 78
- Il primo passo: la definizione della vision p. 80
- Il secondo passo: la definizione della mission p. 82
- La politica educativa antibullismo e cyberbullismo a scuola p. 83
- 7 dimensioni per creare un ambiente scolastico proattivo e protettivo p. 84

**5. Come strutturare una politica educativa antibullismo e cyberbullismo**

- La politica educativa antibullismo e cyberbullismo a indirizzo esterno p. 97
- Il contenimento interistituzionale p. 97
- Gruppi di Lavoro Interistituzionali p. 99
- Il ruolo istituzionale dei poli scolastici specializzati territoriali p. 99
- Il Servizio Antibullismo e Cyberbullismo: una proposta di modello organizzativo p. 101
- La politica educativa antibullismo e cyberbullismo a indirizzo interno p. 104
- I livelli di intervento educativo: "macro", "meso" e "micro" p. 104
- Il livello di intervento "macro": gli organi collegiali p. 105
- Il livello di intervento "meso": il Team PEAC p. 106
- Il livello di intervento "micro": la classe p. 107
- Gli interventi proattivi p. 109
- Gli interventi reattivi p. 124
- Le strategie per gestire problemi di bullismo a scuola p. 125
- L'organizzazione di classe p. 132

**Bibliografia** p. 134

**Normativa** p. 135

**Sezione 3. LE STORIE DI BULLISMO: I CASI**

**Caso 1**

- La storia di Lucia: l'alba dei comportamenti aggressivi alla scuola dell'infanzia p. 141
- La storia di Lucia p. 141
- Profilo psicopedagogico p. 142
- Analisi delle condotte aggressive p. 143
- Il piano di intervento p. 145
- I risultati raggiunti p. 147
- Un commento finale p. 147

**Caso 2**

- La storia di Marco: il bullismo fisico alla scuola primaria p. 148
- La storia di Marco p. 148
- Profilo psicopedagogico p. 149
- Analisi delle condotte aggressive e degli episodi di bullismo p. 150
- Il piano di intervento p. 153
- I risultati raggiunti p. 156
- Un commento finale p. 157

**Caso 3**

- La storia di Luigi: il cyberbullismo alla scuola secondaria di I grado p. 158
- La storia di Luigi p. 158
- Analisi delle condotte aggressive e degli episodi di bullismo p. 160
- Il piano di intervento p. 162
- I risultati raggiunti p. 168
- Un commento finale p. 168

**INDICE**

**Caso 4**  
 La storia di Sandro: bullismo e disabilità alla scuola secondaria di II grado p. 169  
 • La storia di Sandro p. 169  
 • Analisi delle condotte aggressive e degli episodi di bullismo p. 171  
 • Piano di intervento p. 174  
 • I risultati raggiunti p. 176  
 • Un commento finale p. 176

**Conclusioni** p. 177

**Sezione 4: STRUMENTI**  
 Materiali per i docenti e il Team

**Utili per mappare**  
 • Schema di analisi delle condotte aggressive p. 183  
 • Scheda di rilevazione di episodi di bullismo e/o cyberbullismo p. 184  
 • Scheda di descrizione del comportamento p. 185  
 • Checklist sull'auto determinazione dell'alunno p. 187  
 • Scheda per la mappatura dei ruoli p. 188  
 • Foglio di segnalazione degli episodi di bullismo e/o cyberbullismo p. 189  
 • Foglio di registrazione settimanale degli episodi di bullismo p. 190

**Utili per organizzare**  
 • Scheda per la definizione della vision e della mission di Istituto p. 191  
 • Scheda di presentazione del Team per la politica educativa antibullismo e cyberbullismo (PEAC) p. 192  
 • Scheda per l'analisi organizzativa p. 193  
 • Come realizzare una piattaforma di Istituto e un'App per gli studenti Antibullismo e Cyberbullismo p. 198

**Utili per intervenire**  
 • Studio del "Team Empowered Peer Educators" p. 201  
 • Scala di valutazione delle abilità socio-comunicative per la selezione dei Peer Educators p. 203  
 • Schema di formazione per gli alunni come mediatori nei conflitti p. 204  
 • Schema di supervisione per gli alunni come mediatori nei conflitti p. 205  
 • Giochi da fare in classe: le Happy Cards p. 206

**Schede per attività con gli studenti**  
 • Scheda 1. I fondamenti del rispetto p. 209  
 • Scheda 2. Del rispetto al bullismo p. 210  
 • Scheda 3. La consapevolezza emotiva p. 211  
 • Scheda 4. La flessibilità emotiva p. 212  
 • Scheda 5. La capacità di osservare p. 213  
 • Scheda 6. La capacità di ascoltare p. 214  
 • Scheda 7. Cooperare e aiutare p. 215  
 • Scheda 8. Questionario per rilevare gli indici di rischio p. 216  
 • Scheda 9. Attività di sensibilizzazione specifica su bullismo e cyberbullismo p. 219

Claudia Munaro



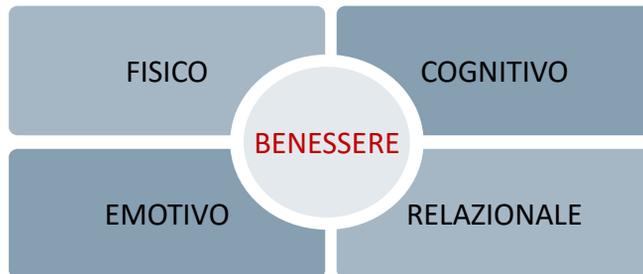
Claudia Munaro



# INCLUSIONE A SCUOLA

---

È PROMUOVERE IL BENESSERE ... DI TUTTI



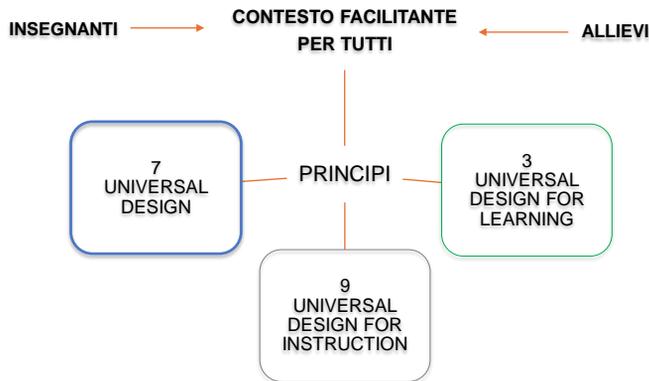
# INCLUSIONE A SCUOLA



77

77

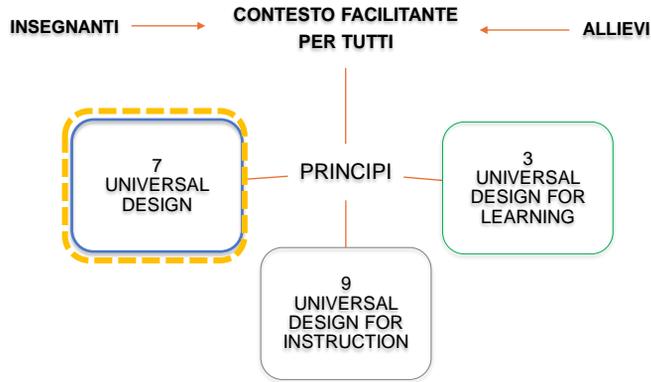
# Scuola contesto apprendimento



78

78

# Scuola contesto apprendimento



Claudia Munaro

79

79

## 7 PRINCIPI UNIVERSAL DESIGN

PRESUPPONGONO

[...] **Includere delle alternative nella fase progettuale**, piuttosto che fare degli adattamenti successivi, in modo tale **che i prodotto e gli ambienti costruiti siano piú accessibili e funzionali per tutti**

- 1 **EQUITÀ**
- 2 **FLESSIBILITÀ**
- 3 **SEMPLICITÀ**
- 4 **PERCETTIBILITÀ**
- 5 **TOLLERANZA all'ERRORE**
- 6 **CONTENIMENTO dello SFORZO FISICO**
- 7 **MISURE e SPAZI SUFFICIENTI**

Claudia Munaro

Savia, G. (2016), Universal Design for Learning. Trento Erickson, p. 29

80

80

# 7 PRINCIPI UNIVERSAL DESIGN

- QUINDI ...
- È NECESSARIO porre ATTENZIONE e CURA nell'ADATTARE l'ambiente fisico della classe alle UNICITÀ degli ALLIEVI:
  - Arredi
  - Strumenti
  - Materiali

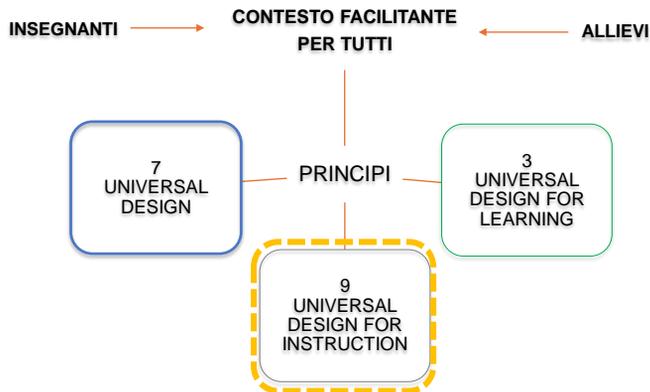
- 1 **EQUITÀ**
- 2 **FLESSIBILITÀ**
- 3 **SEMPLICITÀ**
- 4 **PERCETTIBILITÀ**
- 5 **TOLLERANZA all'ERRORE**
- 6 **CONTENIMENTO dello SFORZO FISICO**
- 7 **MISURE e SPAZI SUFFICIENTI**

Claudia Munaro

81

81

# Scuola contesto apprendimento



Claudia Munaro

82

82

# UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTION

- **QUANDO**                      **primi anni del 2000**
  - **CHI**                              un gruppo di lavoro dell'**Università del Connecticut (USA)**, afferente al **Center on Postsecondary Education and Disability 10**
  - **COSA**                            ha provato a rileggere e riapplicare i sette principi della Progettazione Universale al campo dell'educazione e in particolare alla formazione universitaria, dando origine al framework noto come **Universal Design for Instruction (UDI)**
- I principi UDI sono dunque in tutto **9**

Claudia Munaro

83

83

## 9 UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTION

- I principi dell'**Universal Design for Instruction (UDI)** proposti da **Sally Scott, Joan McGuire e Stan Shaw nel 2001** hanno l'obiettivo di creare un ambiente di apprendimento inclusivo e accessibile per tutti gli studenti
- I principi dell'UDI **tengono conto e sviluppano i principi dell'Universal Design dal punto di vista dell'istruzione**

1	EQUITÀ
2	FLESSIBILITÀ
3	SEMPLICITÀ
4	PERCETTIBILITÀ
5	TOLLERANZA all'ERRORE
6	CONTENIMENTO dello SFORZO FISICO
7	MISURE e SPAZI SUFFICIENTI
8	COMUNITÀ DISCENTI
9	CLIMA DIDATTICA

Claudia Munaro

[https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD\\_Instruction\\_06\\_15\\_20.pdf](https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD_Instruction_06_15_20.pdf)

84

84

## 9 UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTION

- In particolare **UDI** con i principi:
  - **8 - L'ambiente didattico promuove l'interazione e la comunicazione tra gli studenti e tra studenti e docenti**
  - **9 - L'istruzione è progettata per essere accogliente e inclusiva. Ci sono grandi aspettative per tutti gli studenti**

1	EQUITÀ
2	FLESSIBILITÀ
3	SEMPLICITÀ
4	PERCETTIBILITÀ
5	TOLLERANZA all'ERRORE
6	CONTENIMENTO dello SFORZO FISICO
7	MISURE e SPAZI SUFFICIENTI
8	COMUNITÀ DISCENTI
9	CLIMA DIDATTICA

Claudia Munaro

[https://www.washington.edu/dot/sites/default/files/atoms/files/UD\\_Instruction\\_06\\_15\\_20.pdf](https://www.washington.edu/dot/sites/default/files/atoms/files/UD_Instruction_06_15_20.pdf)

85

85

## UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTION

### 8. UNA COMUNITÀ DI DISCENTI

•L'**ambiente didattico, sia fisico che digitale**, deve essere il più possibile di **supporto nella comunicazione e nello scambio tra studenti**, ma anche **tra studenti e insegnanti**. Ci sono diversi casi documentati di **aule "a geometria variabile"** (Ferri, 2008) dove la **disposizione dei banchi può essere riorganizzata con grande frequenza**, inoltre è possibile seguire questa linea guida istituendo canali e momenti di comunicazione, sincrona e asincrona (attraverso rispettivamente forum o sistemi di chat e messaggistica istantanea).

### 9. CLIMA DELLA DIDATTICA

•L'indicazione data da quest'ultimo **principio** è quella di **favorire una didattica "accogliente ed inclusiva"**, **dove nessuno si senta ai margini**. Tutti gli studenti devono essere incoraggiati ad avere alte aspettative, per evitare il più possibile il rischio di non sviluppare il potenziale di ciascuno. In questo la **tecnologia può aiutare** ad esempio attraverso la **creazione** da parte degli **alunni di artefatti digitali da condividere**.

Claudia Munaro

86

86

# 9 UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTION

Universal Design for Instruction: The Paradigm, Its Principles, and Products for Enhancing Instructional Access

Joan M. McGuire, Ph.D.  
Kelly S. Smith, Ph.D.

Center for Postsecondary Education and Disability  
University of Connecticut

*Abstract*  
Universal Design for Instruction (UDI) is a research-based approach to the design of instruction for the work of all learners. It is a design approach that is grounded in the science of learning and is based on the principle of universal design. It is a design approach that is grounded in the science of learning and is based on the principle of universal design. It is a design approach that is grounded in the science of learning and is based on the principle of universal design.

In the 20 years after 1970, the first year of postsecondary disability studies reported by the American Council on Education, the number of college students with disabilities increased from 1.6 million in 1970 to 5.6 million in 2010. The number of students with disabilities in postsecondary education has increased from 1.6 million in 1970 to 5.6 million in 2010. The number of students with disabilities in postsecondary education has increased from 1.6 million in 1970 to 5.6 million in 2010.

- 1 EQUITÀ
- 2 FLESSIBILITÀ
- 3 SEMPLICITÀ
- 4 PERCETTIBILITÀ
- 5 TOLLERANZA all'ERRORE
- 6 CONTENIMENTO dello SFORZO FISICO
- 7 MISURE e SPAZI SUFFICIENTI
- 8 **COMUNITÀ DISCENTI**
- 9 **CLIMA DIDATTICA**

Claudia Munaro

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875999.pdf>

[https://www.washington.edu/dot/sites/default/files/atoms/files/UD\\_Instruction\\_06\\_16\\_20.pdf](https://www.washington.edu/dot/sites/default/files/atoms/files/UD_Instruction_06_16_20.pdf)

87

87

# 9 UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTION

Didattica senza barriere  
Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili



<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875999.pdf>

- 1 EQUITÀ
- 2 FLESSIBILITÀ
- 3 SEMPLICITÀ
- 4 PERCETTIBILITÀ
- 5 TOLLERANZA all'ERRORE
- 6 CONTENIMENTO dello SFORZO FISICO
- 7 MISURE e SPAZI SUFFICIENTI
- 8 **COMUNITÀ DISCENTI**
- 9 **CLIMA DIDATTICA**

Claudia Munaro

88

88

## 9 UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTION



Claudia Munaro

1	EQUITÀ
2	FLESSIBILITÀ
3	SEMPLICITÀ
4	PERCETTIBILITÀ
5	TOLLERANZA all'ERRORE
6	CONTENIMENTO dello SFORZO FISICO
7	MISURE e SPAZI SUFFICIENTI
8	COMUNITÀ DISCENTI
9	CLIMA DIDATTICA

89

89

## 9 UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTION

### Ripensare al proprio ruolo

**TALVOLTA** è dunque **OPPORTUNO FERMARSI a RIFLETTERE** e porsi alcune domande, per esempio: quando mi sfugge la **GESTIONE della CLASSE** cerco solo di affermare la mia autorità oppure provo disagio e cerco di entrare in sintonia con gli allievi? Mi arrabbio e divento aggressivo? Oppure mi sento disorientato e confuso?



Claudia Munaro

90

90

# 9 UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTION

Ripensare al proprio ruolo ... vuol dire individuare e mettere in atto strategie di insegnamento personali che rendono gli ambienti di apprendimento:

- Rispettosi delle unicità degli allievi
- Coinvolgenti
- Favorenti in tutti gli allievi la competenza «di imparare a imparare»



Claudia Munaro

(UE - RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TX/1/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TX/1/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)))

Di via Claudia Munaro - Università  
Materiale tratto e adattato da D'Alonzo L. (2016), Come fare per gestire la classe nella pratica didattica, GIUNTI EDU, pp. 22,23.

**COME È IL MIO STILE DI INSEGNAMENTO?**  
Cerca tra questi lo stile di insegnamento (o gli stili) che ti sembra più vicino al tuo modo di fare lezione.

	Sempre	Spesso	A volte	Mai
• Stile verbale (uso della sola comunicazione verbale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Stile visivo (uso prevalente della scrittura)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Stile induttivo (uso di domande)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Stile sequenziale (programmazione dettagliata delle proposte per far assimilare i concetti alla classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Stile concettuale (uso di mappe concettuali)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Stile partecipativo (gli allievi lavorano in gruppo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Stile individuale (gli allievi lavorano da soli)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Il mio stile di insegnamento è ...

**COME AGISCO IN CLASSE?**

	Sempre	Spesso	A volte	Mai
• Sto sempre lo quasi seduto dietro la cattedra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Scaccio lezione in piedi davanti agli allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Giro spesso tra i banchi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Varie il mio modo di stare in sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sono rilassato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sono spesso teso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Il mio tono di voce è sempre alto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Raramente alzo la voce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Mi piace controllare l'apprendimento in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Propongo spesso di lavorare in gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Non mi piace lavorare in gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Mi piace variare le modalità di lavoro in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Seguo uno schema fisso per le mie lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Uso e sperimento le nuove tecnologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Faccio lezione in modo tradizionale (libri di testo e lavagna)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Il mio modo di agire è ...

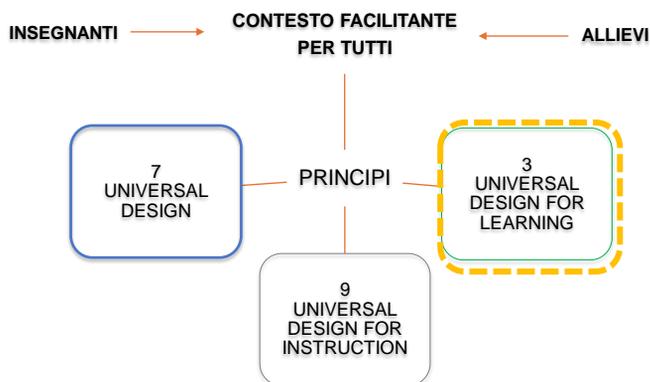
**QUALE STRATEGIA DI insegnamento adotto?**

	Sempre	Spesso	A volte	Mai
• Propongo continuamente testi, questionari, schede che implicano l'uso della scrittura per stimolare la concentrazione degli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Presento gli argomenti facendo uso di schemi, grafici e illustrazioni per favorire un approccio induttivo ai concetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Le mie lezioni sono perfette (orali, impostate sulla consegna di situazioni e sullo stimolo di discussioni)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Suggestivo riferimento al contesto e alle finalità dell'attività costruendo ampi quadri di sintesi per stimolare il confronto con altre esperienze e conoscenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sviluppo ogni argomento in maniera lineare e sequenziale evitando di proseguire col programma se ogni conoscenza non è stata pienamente interiorizzata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Imposto le attività su base individuale, sia nella ricezione che nello svolgimento dei compiti, aiutando se necessario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ogni qualvolta si presenta l'occasione, propongo lavori di gruppo per sostenere un clima collaborativo e sviluppare il dialogo e il rispetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La mia strategia d'insegnamento è ...

Claudia Munaro

# Scuola contesto apprendimento



Claudia Munaro

93

93

## UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

- **QUANDO** primi anni 80 a partire dal concetto "Universal Design" utilizzato nello sviluppo architettonico e del prodotto, proposto per la prima volta da Ronald Mace - Università della Carolina del Nord (USA)
- **CHI** Gruppo di lavoro con pedagogisti, neuroscienziati, professionisti dell'ambito dell'educazione e della tecnologia
- **COSA** I principi della PUA vanno più a fondo del semplice accesso fisico nella classe, essi **riguardano l'accesso a tutti gli aspetti dell'apprendimento**
- **EVOLUZIONE**
  - 1984** CAST – Centre for Applied Special Technology
  - 2009** National centre on Universal Design for Learning
  - 2011** UDL Guidelines – Versione 2.0

Claudia Munaro

94

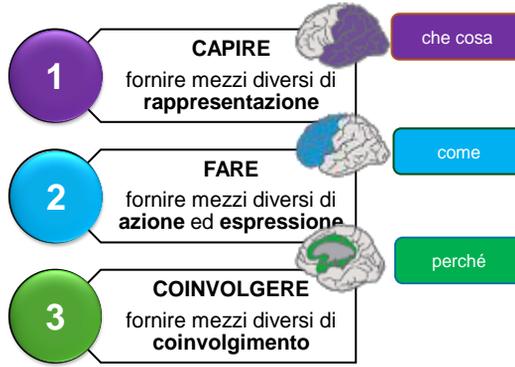
94

# 3 UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

[...] l'UDL, parte del più generale **movimento rivolto alla Progettazione Universale** (Rose e Gravel, 2010), **prevede la creazione di un curriculum più flessibile tale da soddisfare la sfida della variabilità individuale e della diversità**

Claudia Munaro

Savia, G.(2016), Universal Design for Learning, Trento Erickson, p. 29



95

95

# 3 UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING



## AREA POSTERIORE della CORTECCIA

Funzionale alla capacità di rilevazione e riconoscimento degli stimoli ambientali

Claudia Munaro

Fornire molteplici mezzi di rappresentazione	Principio 1		
<b>P. 1</b> Fornire opzioni alla <b>percezione</b>	Opzioni per la <b>personalizzare</b> la <b>visualizzazione</b> delle informazioni	Opzioni che forniscono delle <b>alternative</b> dell' <b>informazione uditiva</b>	Opzioni che forniscono delle <b>alternative</b> delle <b>informazioni visiva</b>

Linee guida dello Universal Design for Learning - <https://www.cast.org/>

Savia, G.(2016), Universal Design for Learning, Trento Erickson, p. 32

96

96

# 3 UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

## AREA FRONTALE della CORTECCIA

Che sostiene le capacità motorie ed esecutive



Fornire molteplici mezzi di rappresentazione	Principio 4		
<b>P. 4</b> Fornire opzioni alla <b>azione fisica</b>	Opzioni alla <b>modalità di risposta fisica</b>	Opzioni nei <b>mezzi di navigazione</b>	Opzioni per i <b>mezzi di accesso</b> e le <b>tecnologie di assistenza</b>

Claudia Munaro

Linee guida dello Universal Design for Learning – <https://www.cast.org>

Savia, G. (2016), Universal Design for Learning, Trento Erickson, p. 32

97

97

# 3 UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

## AREA MEDIANA del SISTEMA NERVOSO

Che sostiene le capacità affettive ed emotive



Fornire molteplici mezzi di rappresentazione	Principio 7		
<b>P. 7</b> Fornire opzioni per <b>suscitare interesse</b>	Opzioni che <b>aumentano</b> la <b>scelta</b> personale e l' <b>autonomia</b>	Opzioni che <b>aumentano</b> la <b>rilevanza</b> , il <b>valore</b> e l' <b>autenticità</b>	Opzioni che <b>diminuiscono</b> le <b>minacce</b> e le <b>distrazioni</b>

Claudia Munaro

Linee guida dello Universal Design for Learning – <https://www.cast.org>

Savia, G. (2016), Universal Design for Learning, Trento Erickson, p. 32

98

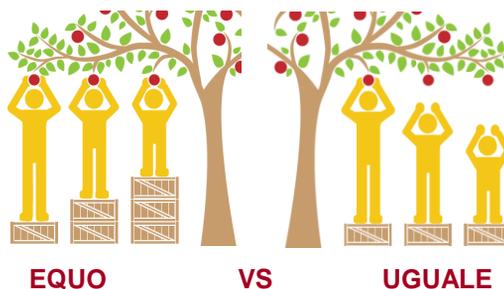
98

## RISPETTO delle UNICITÀ degli ALLIEVI

Claudia Munaro

Claudia Munaro

99



<http://www.youreduction.it/didattica-uguale-per-tutti-caterina-lo-gerfo/>

99

## RISPETTO UNICITÀ degli ALLIEVI

### **PRESUPPONE:**

- Attenta **OSSERVAZIONE** allievi
- Progettazione **AMBIENTI** di apprendimenti **EQUI** e **FACILITANTI**

Claudia Munaro



<http://www.youreduction.it/didattica-uguale-per-tutti-caterina-lo-gerfo/>

100

100

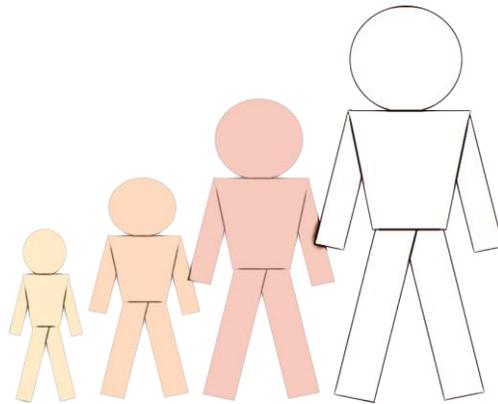
Ma quali APPROCCI  
raccolgono i principi  
UD-UDI-UDL?

---

Claudia Munaro

101

101



## DIDATTICA ADATTIVA

---

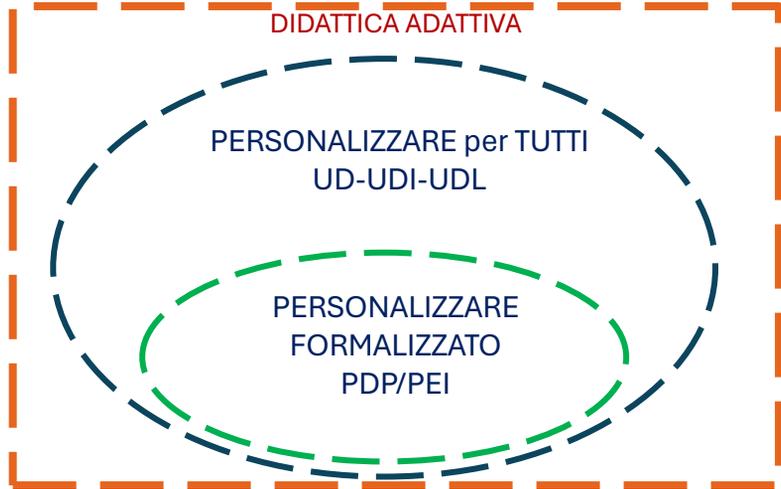
PER PROMUOVERE L'ADULTITÀ

Claudia Munaro

102

102

# PERSONALIZZARE a SCUOLA



Claudia Munaro

103

103

## ALCUNI RIFERIMENTI

Cottini, Munaro, Costa (GIUNTIEDU 2021, p. 48)



Claudia Munaro

104

104



• **Didattica adattiva**

Immaginiamo per un attimo di paragonare la classe al letto ristretto di un ruscello che accoglie all'interno di esso sassi di forme e di consistenze diverse (gli alunni con le loro differenze) e di riportare la didattica d'insegnamento all'acqua, che fluttua in modo tranquillo avvolgendoli e conformandosi alle loro specificità.

La didattica, per essere efficace, dev'essere quindi adattiva come l'acqua di un ruscello. Deve essere capace, perciò, di conformarsi ai bisogni specifici dei singoli alunni per permettere loro di sentirsi accolti e di imparare a imparare e anche ad adattarsi all'ambiente di apprendimento e a quello sociale.

La didattica adattiva è dunque quella pensata e declinata sui bisogni degli alunni più fragili e vulnerabili, che permette di creare ambienti di apprendimento ampi e variegati, fondati sui principi metodologici delle teorie Universal for Learning che favoriscono ambienti di apprendimento proattivi (Cottini, 2019; Fedeli e Munaro, 2019) e fiduciano la necessità di usufruire di metodologie, strategie e strumenti speciali, cioè per un solo e specifico allievo, per sostenere fin dall'inizio della progettazione il concetto di tutto per tutti.

# DIDATTICA ADATTIVA

Claudia Munaro

Cottini, L., Munaro, C., Costa, F. (2021), Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione, Firenze, GiuntiEDU, p. 48

105

105

# DIDATTICA ADATTIVA



- Lo **studente** ha un **ruolo attivo** nel prodotto e nei processi interconnessi ad esso
- L'**ambiente** e **attivazione personale** facilitano l'apprendimento (Edgar Dale)



Claudia Munaro

106



DIDATTICA ADATTIVA ... stare-fare-ridere ... con gli altri

Claudia Munaro

107

107

**Tabella 3.1 - Confronto degli approcci metodologici fondati sulla didattica adattiva**

APPROCCI DEL FARE – caratteristiche comuni								
	Spazio apprendimento interattivo	Arredi e strumenti (tipologia)	Tempi (realizzazione)	Comunicazione (realizzazione)	Ruoli (specifici)	Relazione (tipologia)	Attività (tipologia)	Ricadute (competenze didattiche e trasversali)
<b>Cooperative learning</b>	classe	in dotazione ma modulari	definiti	multi-espressiva*	definiti	piccolo gruppo	laboratoriale	personali interne alla classe
<b>Peer education</b>	aula dedicata	in dotazione	definiti	multi-espressiva*	definiti	coppia piccolo gruppo	supporto laboratoriale	personali interne all'istituto/plesso
<b>Peer tutoring</b>	classe corner specifici laboratori palestra...	in dotazione ma modulari	definiti	multi-espressiva*	definiti	coppia piccolo gruppo	supporto	personali interne alla classe
<b>Tinkering</b>	classe laboratori	in dotazione ma modulari materiali di recupero	definiti	multi-espressiva*	non definiti	piccolo gruppo classe	laboratoriale	personali interne alla classe
<b>Flipped classroom</b>	classe casa	in dotazione ma modulari	definiti	multi-espressiva*	non definiti	piccolo gruppo classe	classe laboratoriale	personali interne alla classe
<b>Role playing</b>	classe	in dotazione ma modulari	definiti	multi-espressiva*	definiti	classe	classe	personali interne alla classe
<b>Circle time</b>	classe	in dotazione ma modulari	definiti	verbale	non definiti	classe	classe	personali interne alla classe
<b>Service learning</b>	classe ambienti esterni alla scuola	in dotazione ma modulari	definiti	multi-espressiva*	non definiti	piccolo gruppo classe	laboratoriale	personali interne alla classe

\* oggettuale, gestuale, verbale, iconica.

DIDATTICA ADATTIVA – APPROCCI DEL FARE



Cottini, L., Munaro, C., Costa, F. (2021), Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione, Firenze, GiuntiEDU, p. 48)

Claudia Munaro

108

108



# DIDATTICA ADATTIVA VS DIDATTICA TRASMISSIVA

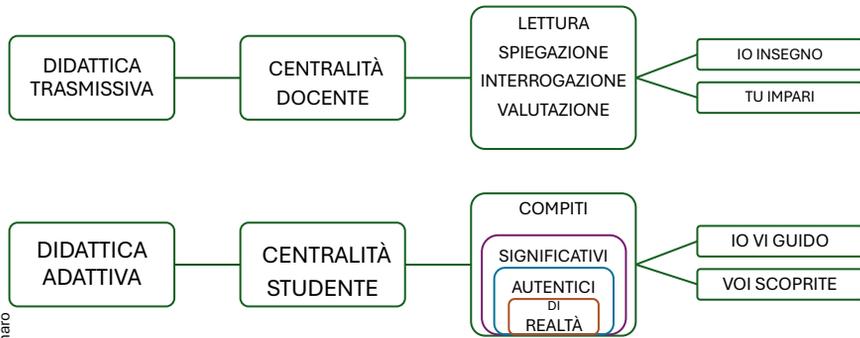


Claudia Munaro

109

109

## DIDATTICA ADATTIVA VS DIDATTICA TRASMISSIVA

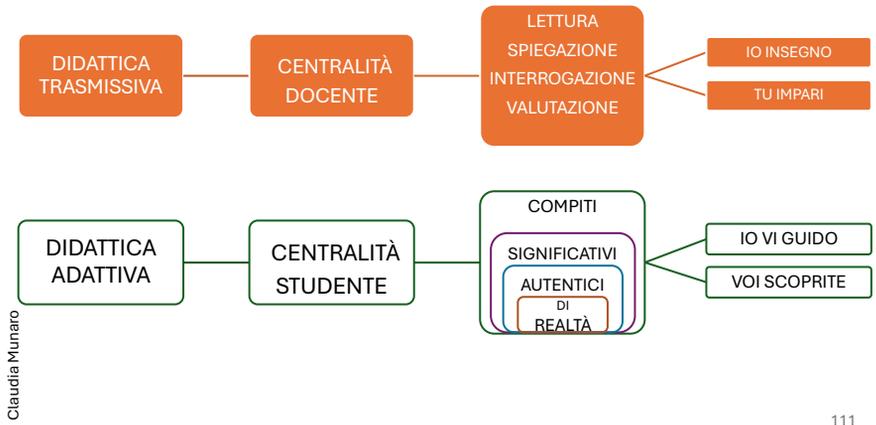


Claudia Munaro

110

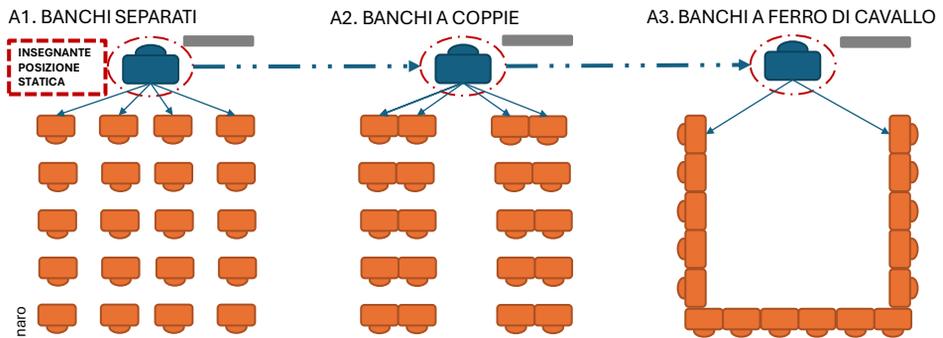
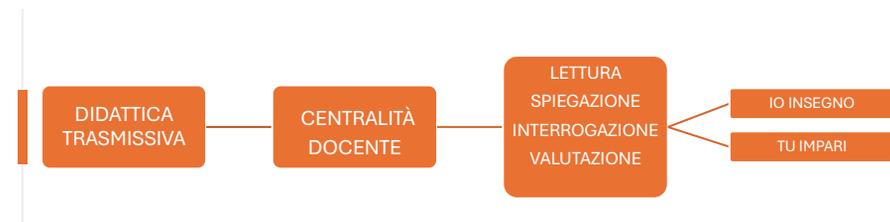
110

# DIDATTICA ADATTIVA VS DIDATTICA TRASMISSIVA



111

111

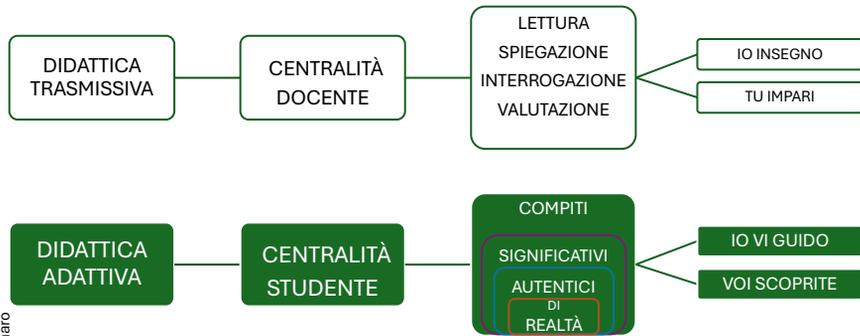


ES. SETTING CLASSE – IO INSEGNO TU IMPARI

112

112

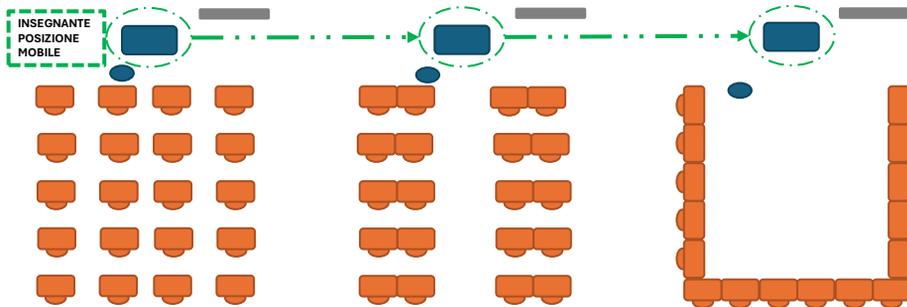
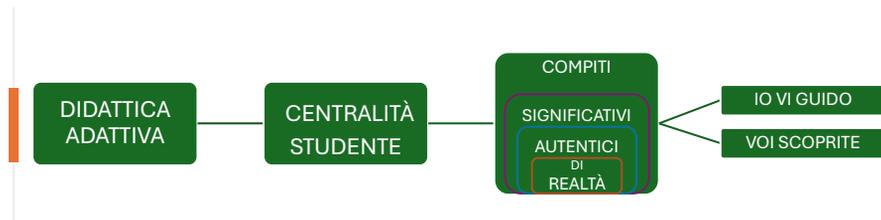
# DIDATTICA ADATTIVA VS DIDATTICA TRASMISSIVA



Claudia Munaro

113

113

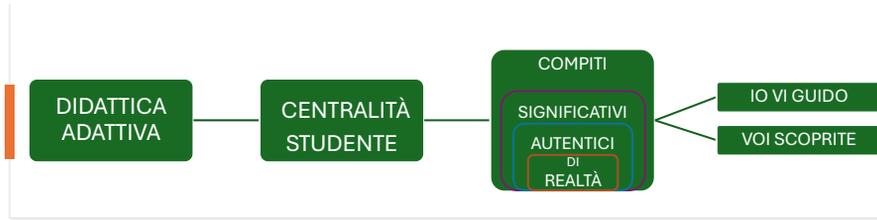


Claudia Munaro

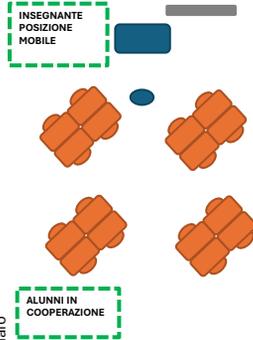
ES. SETTING CLASSE - IO VI GUIDO - VOI SCOPRITE

114

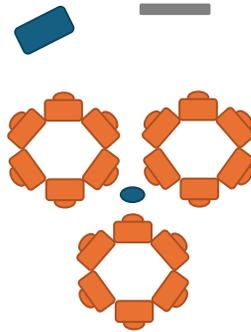
114



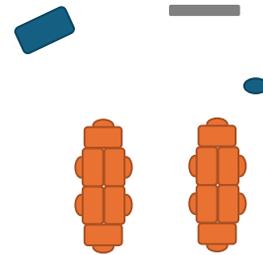
A1. BANCHI A GRUPPI



A2. BANCHI A ISOLE



A3. A CONFERENZA



Claudia Munaro

ES. SETTING CLASSE - IO VI GUIDO – VOI SCOPRITE

115

115



116

116