



HEY!
TEACHERS,
DON'T LEAVE
THE KIDS ALONE.

GUIDA

102 STRUMENTI PER LA FORMAZIONE



Erasmus + KA2 Strategic Partnership
School Education

Hey, Insegnanti! Non lasciate da soli i bambini

Guida

102 Strumenti per la formazione



Indice

Introduzione.....	5
Il gruppo di ricerca.....	7
Mappa della Guida.....	9
PARTE 1 Quadro teorico.....	10
L'educazione inclusiva.....	11
I termini: un glossario condiviso.....	16
Lavorare per una educazione inclusiva.....	20
Valori e competenze degli insegnanti inclusivi.....	23
PARTE 2 Schede strumenti.....	29
Gli strumenti per l'inclusione.....	30
Area: Promozione Cultura Inclusiva.....	32
Mappa della Cultura Inclusiva.....	33
Strumento: il gioco di ruolo.....	34
Strumento: Testimonianze.....	38
Strumento: Biografie – Storie di persone.....	40
Area: Alleanza Scuola-Famiglia.....	43
Mappa Scuola Famiglia.....	43
Strumento: Gioco dell'immagine.....	45
Strumento: Gioco della discussione.....	48
Strumento: La scatola della comunicazione.....	50
Strumento: L'ora del the.....	54
Strumento: Contratto educativo nella Scuola Primaria.....	58
Area: Didattica Inclusiva.....	62





Mappa Didattica Inclusiva	63
Strumento: Organizzazione dei tavoli	64
Strumento: Spazio "Agorà"	67
Strumento: Piano annuale della comunità scolastica.....	70
Strumento: Responsabilità/Scheda delle mansioni.....	72
Strumento: Definizione degli obiettivi.....	76
Strumento: Aiuto reciproco	78
Strumento: Gli Scacchi	81
Strumento: Robotica educativa.....	83
Strumento: Monografia	88
Strumento: Piano Educativo Individualizzato	98
Bibliografia	111
Appendice.....	113
QUALITA' DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA	113
Dimensione A: L'organizzazione inclusiva.....	112
Dimensione B: Didattica inclusiva.....	114
<u>Scuola senza zaino: il nostro viaggio.....</u>	<u>118</u>





Introduzione

Questo manuale è il frutto di un lavoro comune tra i membri dei Paesi europei di Slovenia, Polonia, Cipro, Lituania e Italia, svolto all'interno del progetto Erasmus plus "Hey teachers, don't leave the kids alone",.

La finalità del progetto consiste nell'accompagnare gli insegnanti di allievi tra i 9 e gli 11 anni ad adeguare gli approcci di formazione in relazione alle principali tendenze del cambiamento sociale in atto, con particolare attenzione all'evoluzione dell'educazione inclusiva e al rapporto con diversi tipi di famiglie.

"Le disparità persistono nei sistemi educativi europei. Gli alunni provenienti da contesti socio-economici poveri hanno prestazioni peggiori a scuola rispetto ai loro coetanei in tutti i paesi dell'UE. I bambini provenienti da contesti di immigrati, disabili e bambini Rom sono tra i gruppi più vulnerabili colpiti. Allo stesso tempo, ci sono grandi differenze tra i paesi nella misura in cui il background familiare influenza i risultati dell'apprendimento".

(Fonte: Commissione EU).

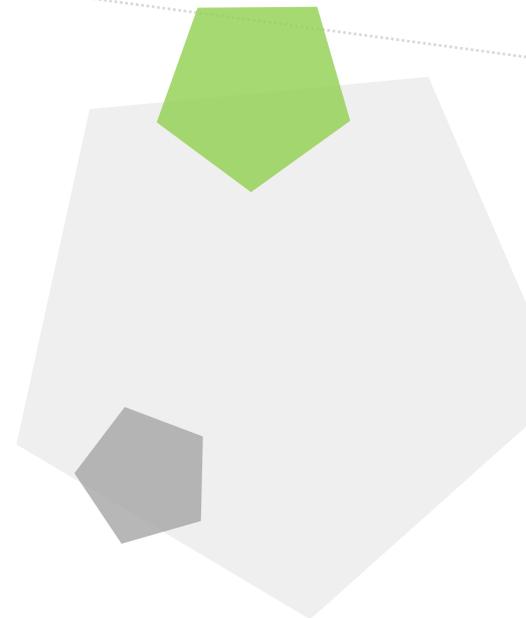
La scuola è, in questo contesto, uno dei principali pilastri contro la progressiva molecolarizzazione sociale in atto ma, al fine di agire efficacemente, occorre che gli insegnanti siano abili a impegnarsi con diversi interlocutori rispetto a quelli del passato, diversi tra di loro per bisogni, aspettative, valori, modelli di formazione.

La metodologia tipica della prospettiva inclusiva propone: una forte collaborazione tra insegnanti e dirigenti scolastici; gli studenti che sviluppano le loro capacità e mettono in campo attivamente le loro conoscenze; una forte struttura di relazioni solidali tra i compagni; una modalità didattica che fornisce livelli eterogenei di elaborazione delle informazioni e di espressione delle emozioni e motivazioni, in una forma integrata che valorizza positivamente le risorse di tutti gli alunni, per sviluppare il potenziale di tutti; il coinvolgimento della famiglia; la costruzione di un piano educativo individualizzato collegato alla programmazione della classe.



Questa guida contiene il lavoro svolto nella prima fase del progetto e in particolare i risultati del percorso di ricerca/formazione realizzato presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Bologna con dodici insegnanti della scuola primaria (due per partner). Nella guida si propongono una metodologia e degli strumenti innovativi utili ad affrontare in modo sistematico e globale le sfide didattiche nell'ottica dell'inclusione, prendendo in considerazione in particolare le influenze contestuali, secondo l'approccio dell'International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2000), valorizzando il ruolo della famiglia e la formazione continua e permanente degli insegnanti.

L'inclusione scolastica può essere possibile solo se tutta la comunità educante è sensibilizzata, condivide i presupposti dell'inclusione e si attiva intenzionalmente per realizzarla.





Il Gruppo di ricerca

Il gruppo di ricerca del progetto Erasmus Plus "Hey, teachers! Don't leave the kids alone" è costituito da:

- Regina Bacevičiūtė (Faculty of Pedagogy-Vilniaus kolegija/Vilnius University of Applied Sciences-Lithuania)
- Daiva Burkauskiene (Faculty of Pedagogy-Vilniaus kolegija/Vilnius University of Applied Sciences-Lithuania)
- Marta Chruściel (Instytut Psychologii- Uniwersytet Łódzki - Poland)
- Stefania Della Corte (Department of Educational Sciences - University of Bologna - Italy)
- Giovanna Di Pasquale (Department of Educational Sciences - University of Bologna - Italy)
- Eva Evangelou (26th Primary school Limassol – Cyprus)
- Maurizio Fabbri (Department of Educational Sciences - University of Bologna - Italy)
- Justina Jancauskaite (Faculty of Pedagogy-Vilniaus kolegija/Vilnius University of Applied Sciences-Lithuania)
- Vaiva Juskiene (Faculty of Pedagogy-Vilniaus kolegija/Vilnius University of Applied Sciences-Lithuania)
- Barbara Gasparella (European Institute for Research, Training and Professional Orientation - IERFOP Onlus- Cagliari- Italy)
- Foteini Massou (26th Primary school Limassol – Cyprus)
- Alessandro Melillo (European Institute for Research, Training and Professional Orientation - IERFOP Onlus- Cagliari- Italy)
- Lina Narkeviciene (Faculty of Pedagogy-Vilniaus kolegija/Vilnius University of Applied Sciences-Lithuania)
- Metod Pavšelj (Razvojno izobraževalni center Novo mesto – Slovenija)
- Cristina Poli (European Institute for Research, Training and Professional Orientation - IERFOP Onlus- Cagliari- Italy)
- Patrizia Sandri (Department of Educational Sciences - University of Bologna - Italy)
- Giuliana Santarelli (Department of Educational Sciences - University of Bologna - Italy)
- Ausra Simoniukstyte (Faculty of Pedagogy-Vilniaus kolegija/Vilnius University of Applied Sciences-Lithuania)
- Paulina Szymańska (Instytut Psychologii- Uniwersytet Łódzki - Poland)
- Katarzyna Wałęcka-Matyja (Instytut Psychologii- Uniwersytet Łódzki - Poland)





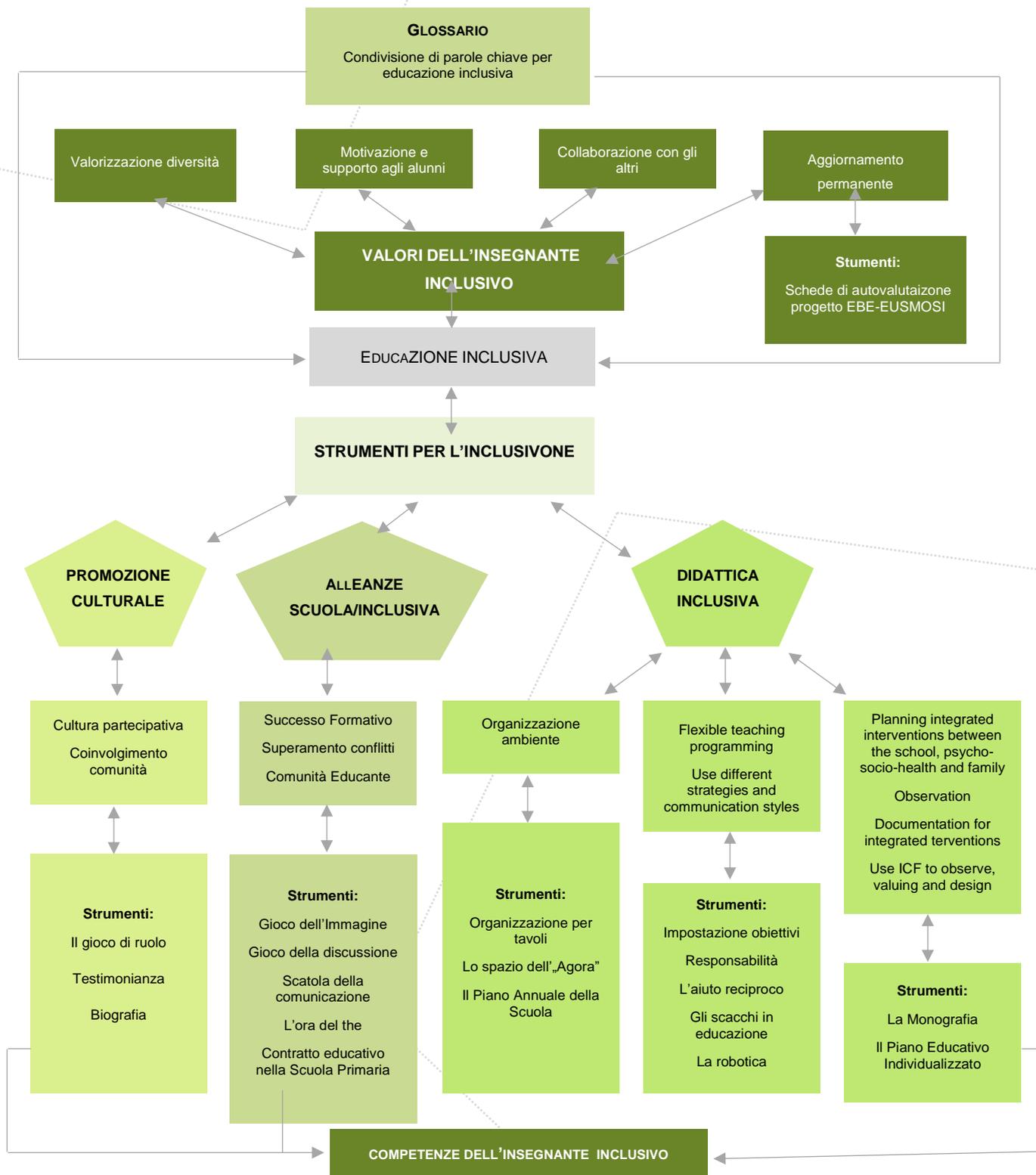
In particolare, i partecipanti al gruppo di lavoro che hanno contribuito all'implementazione della guida sono:

- Zivile Aleksionaite (Lyfu Help to Fit – Lithuania)
- Tatjana Badovinac (OŠ Smihel – Novo Mesto – Slovenija)
- Ornella Bartolotti (Comprehensive Institute of Vado – Monzuno -Bologna- Italy)
- Daniela Belletti (Comprehensive Institute of Vado Vado – Monzuno -Bologna- Italy)
- Gaia Bevilacqua (Comprehensive Institute 10 – Bologna- Italy)
- Rossella Cestari (Comprehensive Institute Carpi3 – Modena- Italy)
- Lilia Delle Donne (Comprehensive Institute of Vado – Monzuno -Bologna- Italy)
- Rosa di Matteo (Comprehensive Institute of Vado – Monzuno -Bologna- Italy)
- Giovanna Di Pasquale (Department of Educational Sciences - University of Bologna - Italy)
- Eva Evangelou (26th Primary school Limassol – Cyprus)
- Maurizio Fabbri (Department of Educational Sciences - University of Bologna - Italy)
- Karmen Krčjan (OŠ Grm – Novo Mesto – Slovenija)
- Renata Kondrataviciene (Faculty of Pedagogy-Vilniaus kolegija/Vilnius University of Applied Sciences- Lithuania)
- Inga Kreivenaite (Lyfu Help to Fit – Lithuania)
- Agnieszka Matynka (Primary school no 36 – Poland)
- Sara Moretti (Comprehensive Institute of Vado – Monzuno -Bologna- Italy)
- Foteini Massou (26th Primary school Limassol – Cyprus)
- Klaudia Oberg (Primary school no 36 – Poland)
- Marinella Pagnotta (Comprehensive Institute of Vado – Monzuno -Bologna- Italy)
- Metod Pavšelj (Razvojno izobraževalni center Novo mesto – Slovenija)
- Cristina Poli (European Institute for Research, Training and Professional Orientation - IERFOP Onlus- Cagliari- Italy)
- Patrizia Sandri (Department of Educational Sciences - University of Bologna - Italy)
- Cristina Sarti (Comprehensive Institute of Vado – Monzuno -Bologna- Italy)
- Ausra Simoniukstyte (Faculty of Pedagogy-Vilniaus kolegija/Vilnius University of Applied Sciences- Lithuania)
- Paulina Szymańska (Instytut Psychologii- Uniwersytet Łódzki - Poland)
- Katarzyna Wałęcka-Matyja (Instytut Psychologii- Uniwersytet Łódzki - Poland)





Mappa della Guida





PARTE 1

Il Quadro teorico



Erasmus+

Project N° 2016-1-IT02-KA201-024342

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



The inclusive education

L'Unione Europea, nel quadro strategico di Europa 2020, ha fissato, tra i cinque obiettivi da raggiungere entro il 2020, quelli dell'istruzione e dell'inclusione sociale. In particolare rispetto all'Istruzione e alla formazione, lo scopo è quello di migliorare i sistemi nazionali in modo da garantire a tutti i cittadini l'acquisizione delle competenze fondamentali e le condizioni per realizzare pienamente le proprie potenzialità d'apprendimento in una prospettiva di life long learning, in un contesto di incremento dell'occupabilità e di crescita economica sostenibile. All'interno di questo quadro, l'educazione inclusiva rappresenta lo strumento fondamentale per superare le situazioni di handicap, di svantaggio e di emarginazione, garantire equità e promuovere i principi democratici della coesione sociale, della cittadinanza attiva e del dialogo interculturale (2009, Council conclusion, p.3).

L'obiettivo legato alla realizzazione e al rafforzamento di un contesto scolastico inclusivo ha bisogno, per essere raggiunto, di produrre miglioramenti per tutti gli allievi e una crescita complessiva della qualità dell'intero sistema scuola: l'evoluzione degli stili educativi e le sue ripercussioni sulla qualità dei rapporti fra scuola e famiglia evidenziano un incremento della complessità anche rispetto all'inserimento di bambini cosiddetti „a sviluppo tipico”, che non rientrano nella sfera della disabilità e del disagio sociale. Emerge, pertanto, come sempre più diffusa l'opportunità di sviluppare una cultura dell'inclusione valida per tutti i soggetti del contesto scolastico e non solo per coloro che rientrano in determinate fasce di categorizzazione del bisogno.

Per avere società più inclusive, più serene e rispettose delle differenze, è essenziale che gli studenti abbiano l'opportunità di sperimentare questi valori nel corso della loro istruzione, sia scolastica che informale.” (p.11).

Come già affermato nella relazione della Conferenza Internazionale sull'istruzione (ICE), La scuola inclusiva: Il Modo del Futuro, del 2008, impegnarsi per l'inclusione implica necessariamente l'attuazione di una serie di idee e di valori che riguardano il tipo di società da costruire (e dunque anche il tipo di scuola).





L'inclusione è un principio che comporta l'attuazione di un approccio educativo e didattico basato sul rispetto delle diversità e dei diritti di uguaglianza e di partecipazione. Per far sì che questo processo si attui nella scuola, i principi posseduti da ogni docente sono determinanti, in quanto alla base del realizzarsi della sua professionalità.

Per questo sono necessari percorsi adeguati di formazione iniziale o in servizio che favoriscano lo sviluppo delle necessarie competenze riflessive. Ovviamente tali competenze esigono la capacità di decostruire il proprio immaginario pedagogico di partenza e le rappresentazioni a esso legate oltre che di leggere e interpretare il contesto scolastico e formativo (Canevaro, D'Alonzo, Caldin, Ianes, 2011).

La scuola può essere vista, secondo l'approccio sistemico relazionale, come un contesto, a sua volta in relazione con altri contesti, le famiglie in primo luogo: queste ultime non costituiscono un sistema omogeneo, ma si fanno portatrici di differenti rappresentazioni culturali, identitarie e di genere che veicolano anche diverse concezioni dell'esperienza formativa. Si comprende pertanto come le logiche inclusive siano valide per tutti i soggetti coinvolti e non solo per quelli depositari di bisogni particolari, più facilmente categorizzabili (Bronfenbrenner, 1979).

L'alleanza scuola-famiglia si configura come un obiettivo di medio-lungo periodo, che esige l'attraversamento di fasi più o meno lunghe di conoscenza reciproca e di gestione dei conflitti.

Le ricerche realizzate negli ultimi dieci anni evidenziano l'emergere di una differenza nelle percezioni sempre più frequente tra genitori e insegnanti in merito alla personalità e alle capacità dei bambini (Contini, Manini, 2007; Fabbri, 2008; Contini, 2011). A volte queste differenze sono la conseguenza di processi di idealizzazione positiva, che riflettono, secondo gli insegnanti, la tendenza dei genitori a sovrastimare il reale potenziale del bambino; o di idealizzazione negativa, che riflette, secondo i genitori, la tendenza degli insegnanti a sottovalutarli. In altri casi, quel conflitto non si basa sui processi di idealizzazione, ma sul fatto che i bambini manifestano, nel fare la stessa attività, maggiori difficoltà nel contesto scolastico, rispetto a quelli che incontrano nel contesto familiare.

Gli strumenti proposti in questa guida hanno come loro caratteristica quella di agevolare la comunicazione fra scuole e famiglie, fra colleghi, fra insegnanti e allievi in modo tale da prevenire le situazioni di fraintendimento e di chiusura reciproca alla risoluzione dei problemi.



Sfortunatamente, gli insegnanti non sempre riconoscono alle famiglie il diritto di intervenire sui problemi dei loro figli ed entrare nel merito, discutendo le valutazioni che essi hanno espresso: spesso richiedono un atteggiamento di fiducia e di delega alla scuola. È quindi più che mai necessario, in questo momento storico, estendere al management di tutta la classe quella cultura partecipativa dell'inclusione che è stata realizzata, in alcuni territori, in relazione a studenti con disabilità o in situazioni di svantaggio sociale.

Questa concezione dell'inclusione affonda le proprie radici in un percorso che viene da lontano, che non si è realizzato compiutamente e che, pur continuando a progredire e a evolvere, non può trovare piena attuazione, poiché l'obiettivo dell'inclusione risulta efficace solo se funge da meta in grado di imporre nuovi step al processo di inclusione medesimo, innalzandone gli obiettivi e le corrispondenze forme di esperienza. Per certi aspetti può essere concepito come un'istanza regolativa di valore utopico che deve la propria efficacia al fatto di essere sempre perfettibile e generatore di ulteriori esperienze. Ne consegue che è un processo di lungo periodo che passa attraverso fasi differentemente caratterizzate, nelle quali a volte ci si limita ad operare per l'inserimento di un soggetto vulnerabile, con deficit o con svantaggio socio-culturale, in un contesto già dato e non facilmente modificabile.

Il limite di queste esperienze è quello di non valorizzare appieno il diritto di cittadinanza dei soggetti coinvolti e il pieno riconoscimento della loro dignità di persone: perché quell'ideale di inclusione si realizzi in forme più avanzate e innovative è necessaria una cultura partecipata

Da questo punto di vista, la lettura dei dati raccolti dai questionari sottoposti nei vari paesi partecipanti a questo progetto conferma come si sia ancora lontani dal raggiungimento completo di questi obiettivi e come tuttavia essi si stiano radicando sul territorio anche se in modo ancora personale e selettivo.



La maggior parte dei genitori sembra risultare poco orientata sui significati dell'inclusione e sulle prassi necessarie da attivare. Vi sono infatti comportamenti di base, quali per esempio la disponibilità all'accoglienza degli alunni con bisogni educativi speciali, in particolare con deficit intellettivo o psichico, nel contesto scolastico e comunitario, che ancora non possono essere dati per scontati in base alle risposte che questi genitori hanno fornito.

Il 30% si dichiara comunque favorevole alla presenza nelle classi regolari dei bambini con bisogni educativi speciali, a conferma di un cambiamento in atto che ha bisogno di essere supportato anche grazie allo scambio di buone pratiche tra Paesi diversi. All'estremo opposto una percentuale del 58% dichiara semplicemente: "Non so".

Solo il 2,4% dei genitori coinvolti nell'indagine sembra essere in linea con la concezione più innovativa di educazione inclusiva, ritenendo che l'inclusione comporti "adattare il processo d



I genitori risultano più orientati sulla complessità del fenomeno quando sono chiamati a pronunciarsi sull'aiuto psicologico e pedagogico agli allievi in difficoltà: coloro che non sanno scendono al 32%, il 41% considera gli interventi attuali in modo tendenzialmente positivo e un restante 27% ritiene che si dovrebbe poter fare molto di più.

Le famiglie dei ragazzini con bisogni educativi speciali si esprimono favorevolmente sulla cooperazione tra scuola/famiglia in una percentuale molto alta del 75%, anche se questo dato è riconducibile soprattutto alla specificità del contesto scolastico italiano. Inoltre il 66% dei genitori ritiene ci sia un processo di evoluzione in atto che può favorire il superamento delle antiche barriere tra le persone. Essi dicono testualmente: "la società è, o è diventata, un buon posto in cui vivere per tutte le persone".

Viene confermata l'esigenza dei genitori di forme di sostegno e di supporto alla genitorialità da parte della scuola, che non è propria solo di genitori di bambini con bisogni educativi speciali, ma che, come emerge da altre ricerche (Contini, Manini, 2007), è comune alla maggior parte delle famiglie.

Il 68% circa degli insegnanti a questo proposito ritiene di essere un punto di riferimento e il 74% svolge questa funzione, fornendo loro istruzioni nel caso di difficoltà a svolgere i compiti.

A conferma di un trend tendenzialmente positivo, ma non generalizzato, è interessante incrociare il dato relativo alle risposte dei bambini con Bisogni Educativi Speciali, il 51% dei quali dichiara di andare a scuola volentieri, con quello relativo alle percezioni degli insegnanti, l'82% dei quali ritiene che tali allievi si sentano diversi dai loro compagni.

La qualità del lavoro volto all'inclusione è data invece da una gestione progettuale condivisa del processo formativo, da una corresponsabilità di tutti gli attori coinvolti, implicando necessariamente il "superamento dell'individualismo" tanto dei docenti quanto delle famiglie. La consapevolezza che il sistema scuola risulta tanto più efficace tanto più diviene in grado di corrispondere a tutti i bisogni formativi emergenti al suo interno esige la capacità di rinunciare ad atteggiamenti autoreferenziali, interamente centrati sul proprio allievo o sul proprio figlio.

Superare il modello medico significa essere in grado di cogliere il valore che ogni esperienza di inclusione ha per l'intero contesto di classe e, in senso lato, per l'intero contesto scolastico. Significa lavorare per trasformarla in una risorsa per tutti piuttosto che in un elemento da stigmatizzare come problematico. Un atteggiamento ancora frequente tra gli insegnanti è invece quello di percepire l'integrazione di una persona con bisogni educativi speciali come un problema e non come una risorsa per il contest





I termini: un vocabolario condiviso

Riconoscersi nell'orizzonte comune della educazione inclusiva non può essere dato per scontato. Molte delle energie e dell'impegno dei partner del progetto sono stati, soprattutto nelle fasi iniziali, dedicati alla chiarificazione dei termini utilizzati e all'interpretazione del loro significato nei rispettivi contesti di appartenenza. Questo confronto è continuato lungo tutto il fruttuoso e impegnativo lavoro di scambio reciproco che ha caratterizzato l'andamento del progetto e ha portato alla realizzazione di un glossario condiviso. Parole chiave che diventano strumenti per riconoscersi nell'obiettivo comune di orientare concretamente il lavoro degli insegnanti

La chiarezza terminologica e concettuale è considerata un aspetto fondamentale per riconoscere le buone pratiche all'interno di un'idea di educazione inclusiva

(da Output 1 p. 37).



Disabilità

Diversi sono i modelli di disabilità a cui si può fare riferimento (Biggeri, 2010):

Il modello medico

intende il concetto di disabilità come divergenza rispetto a una normalità. In questa prospettiva, la disabilità è una condizione biologica intrinseca all'individuo che riduce la sua qualità di vita e la sua partecipazione alla società, rispetto ad un funzionamento umano "nella norma" (Pfeiffer, 2001; Amundson, 2000). L'adozione di questo modello porta l'insegnante a focalizzarsi sul deficit, sugli aspetti che "non funzionano" del bambino, a scapito di una visione globale degli aspetti che possono concorrere nel creare una situazione di disabilità.

proposto dai movimenti delle persone con disabilità (Convenzione dei Diritti delle persone con disabilità, ONU, 2006), si focalizza sulle barriere, sugli ostacoli che sono presenti nel contesto sociale e impediscono a una persona con deficit di esprimere tutte le sue potenzialità, i suoi funzionamenti. Un insegnante che aderisce a questo modello ritiene che sia responsabilità della scuola di attrezzarsi in modo adeguato per accogliere i differenti funzionamenti degli alunni ed evitare che i deficit si trasformino in disabilità.

Il modello sociale

Il modello bio-psico-sociale *Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* (WHO, 2001)

è basato sull'assunto che ogni individuo, in un continuum di stati di salute, nel succedersi delle varie età della vita, può presentare alcune deficienze nei suoi funzionamenti. La disabilità da questo punto di vista è il risultato di una combinazione di almeno due fattori: i fattori ambientali (legati all'ambiente fisico e sociale, all'influenza dei comportamenti delle persone) e i fattori personali (legati alla personalità e alle caratteristiche dell'individuo). Un insegnante che aderisca a questo modello nell'analisi delle situazioni, cercherà di individuare i fattori che fungono da ostacolo e quelli che facilitano gli apprendimenti e lo stato di benessere di ogni alunno.



Il gruppo di lavoro ha condiviso la visione del modello bio-psico-sociale dell'ICF.

Bisogno Educativo Speciale

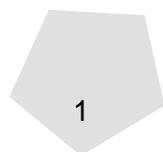
In senso ampio e generale, la parola *Bisogno* può significare un sentimento interno di deficienza, che attiva la percezione, il pensiero e l'agire per trasformare lo stato esistente che è considerato come insoddisfacente in una specifica sfera di funzionamento dell'essere umano: biopsichico, sociale o culturale.

Il concetto di bisogno educativo speciale va oltre a quello di deficit, per estendersi a quegli studenti che non riescono a progredire negli apprendimenti in modo ottimale per diversi altri motivi. Già nel 1997, l'UNESCO cercò di definire il Bisogno Educativo Speciale con un concetto più ampio di quello che tradizionalmente includeva le categorie di deficit.

Il bisogno educativo speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, nel campo educativo e/o di apprendimento, che consiste in un funzionamento problematico derivante dalla reciproca interrelazione tra le sette aree di salute, secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Il funzionamento è problematico per l'alunno in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e necessita di un'educazione/insegnamento individualizzato speciale.

Bambini con Bisogni Educativi Speciali

All'interno della macro-categoria degli studenti con "Bisogni Educativi Speciali" possiamo identificare



Studenti con deficit, per l'individuazione dei quali è richiesta la presentazione di una certificazione;



Alunni con disturbi specifici di apprendimento o di sviluppo, rispetto ai quali è necessario presentare una diagnosi (dislessia, deficit di linguaggio, di iperattività, ecc);

Studenti con svantaggio sociale, culturale e linguistico.





Nell'attuale evoluzione del dibattito in una prospettiva europea, il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) sta volgendo verso una possibilità aperta, dinamica e anche temporanea, per includere tutte le situazioni di funzionamento problematico per la persona, che è ostacolata da tali difficoltà nell'ottenere risposte soddisfacenti ai suoi bisogni. Il concetto di BES si allontana quindi da una prospettiva puramente clinica, per racchiudere la domanda di equità nel riconoscimento, a fianco della scuola e dei sistemi di welfare, delle varie situazioni di funzionamento che devono essere "arricchite" di interventi speciali, di individualizzazione e personalizzazione.

Esclusione Sociale

Una situazione che rende impossibile o difficile per un individuo o un gruppo di svolgere i propri ruoli sociali, utilizzare i beni pubblici e le infrastrutture sociali, raccogliere risorse e guadagnarsi da vivere in modo dignitoso. Questa situazione è il risultato della stigmatizzazione, dell'etichettamento di certe categorie di persone e dell'imposizione di una certa prospettiva sul proprio modo di percepire se stessi e la propria vita.

Bambini socialmente svantaggiati

Possono essere definiti rispetto alle caratteristiche del gruppo sociale delle loro famiglie. Esiste una forte correlazione statistica tra lo status socioeconomico basso di un gruppo e gli svantaggi sociali dei bambini appartenenti a tale gruppo, incluso il fallimento a scuola. La situazione dei bambini Rom soprattutto in Lituania e in Slovenia ne è un esempio .



Lavorare per una scuola inclusiva

Per realizzare l'inclusione occorre innanzitutto interrogarsi rispetto a quale tipo di scuola ci si intenda impegnare con consapevolezza e responsabilità. In questo senso, risulta indispensabile che ogni insegnante acquisisca competenze di analisi del sistema di cui fa parte, consapevolezza delle proprie credenze e del proprio atteggiamento, per monitorare l'andamento del processo di integrazione/inclusione e contribuire alla sua realizzazione, producendo i cambiamenti necessari.

Gli insegnanti dovrebbero riflettere sulle proprie convinzioni in merito, per esempio, all'influenza della gravità del deficit sulla possibilità di inclusione dell'allievo, all'efficacia degli interventi educativi e didattici per produrre una modificabilità cognitiva (Vygotsky, 1924; Feurstein, Rand, Rynders, 1988), all'opportunità rappresentata dalla presenza in classe dell'allievo con bisogni educativi speciali per rinnovare la didattica e promuovere un arricchimento culturale, scientifico, relazionale a beneficio di tutti, poiché tali convinzioni incidono notevolmente sul proprio agire educativo (Sandri, 2014).

Il progetto in corso ha avviato un processo di conoscenza reciproca e circolazione delle pratiche tra i diversi paesi coinvolti, che ha un forte potenziale innovativo. L'uso innovativo di strumenti di formazione per prevenire forme di esclusione e dispersione scolastica da parte degli studenti più vulnerabili per ragioni diverse (sociali o economiche, o per deficit cognitivi, motori, sensoriali, psichici) è volto a creare una scuola più inclusiva, in cui ognuno può sentirsi appartenente, valutato nel suo potenziale e portare il proprio contributo al bene comune.

Solo il 43%, neanche la metà dei docenti coinvolti, risponde di sentirsi preparata per l'insegnamento degli allievi con bisogni educativi speciali
(da: Output 1 page 44).

L'esigenza di formazione è avvalorata dai dati di risposta alla domanda posta agli insegnanti nella prima fase di ricerca transnazionale relativa alla percezione di adeguatezza nella propria preparazione.

Secondo numerose esperienze maturate in ambito internazionale, i metodi, le strategie di insegnamento utilizzate in classe da insegnanti curricolari competenti possono essere utili per la maggioranza degli studenti con bisogni educativi speciali e viceversa, molte strategie utilizzate per soggetti con bisogni educativi speciali possono essere efficacemente estese a tutti .

(Florian, 2009, 2012; Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009)



Anche per questo è importante prevedere una formazione che valorizzi le competenze educative e didattiche già possedute dai docenti in servizio onde evitare che gli insegnanti, sentendosi inadeguati a rispondere alle differenti caratteristiche individuali di apprendimento degli allievi, richiedano interventi specializzati con possibile conseguente produzione di categorizzazioni che stigmatizzano le diversità invece di promuovere “l’unità nella diversità” dell’umano, come afferma Morin (2001).

Storicamente le differenze individuali tra gli studenti sono state pensate associate a deficit o a specifici disturbi di apprendimento e si è ritenuto che fosse sufficiente un’educazione di compensazione, di potenziamento delle abilità soggiacenti.

Dal nostro punto di vista, occorre invece spostare il fuoco dell’attenzione dal tentativo di “rimediare” alle funzioni cognitive carenti nel soggetto, all’analisi delle strategie necessarie per garantire gli apprendimenti.

Il cambio di prospettiva comporta di accettare le differenze degli studenti come aspetti ordinari del funzionamento umano e di comprendere meglio le risposte che ognuno dà alle attività proposte (Sandri, 2014).

Centrale risulta la relazione che il docente instaura con ogni allievo e l’attenzione ad accompagnare quest’ultimo verso il successo scolastico e formativo. Si tratta, prima di tutto, di riconoscerlo come persona, come bambino, e non come “portatore di un deficit” o di un “bisogno speciale”, incluso in una categoria clinica. Occorre rilevare i suoi punti di forza, i “so fare da solo” e i “so fare, se aiutato”, comprendere la natura delle difficoltà, difficoltà non determinate esclusivamente da sue caratteristiche fisiche o personali, ma anche dalle interazioni presenti nei contesti di appartenenza (famiglia e scuola in primo luogo).

Saper gestire la classe e guidarla a diventare una comunità di apprendimento, inclusiva e solidale, necessita da parte dell’insegnante di impadronirsi di molteplici competenze, tra cui quelle di avere cura, nel senso pedagogico del termine, delle dinamiche relazionali che si sviluppano tra il docente e gli alunni e tra gli alunni. Si tratta inoltre di attivare ogni allievo a diventare sempre più responsabile e autonomo nel proprio apprendimento, un soggetto “attivo”, capace di riflettere sui propri processi cognitivi, emotivi, motivazionali, di auto-valutarsi e di confrontarsi con gli altri.



L'*individualizzazione* e la *personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento*, fondamentali per promuovere inclusione, richiedono al docente capacità di flessibilità organizzativa, di collaborazione con i colleghi, di progettazione didattica differenziata, di adattamento dei materiali, di valutazione,... sostenute da una ricerca costante di equità e da uno sguardo che va oltre il deficit del bambino, che va oltre le tecniche specialistiche fini a se stesse, per immaginare l'adulto, il cittadino che quell'alunno potrà essere in futuro, se accompagnato da insegnanti/educatori intenzionalmente volti a valorizzare l'umanità di ciascuno.

La professionalità del *docente inclusivo* implica la disponibilità a porsi in un'ottica di ricerca/azione, al lavoro in collaborazione tra colleghi, con i famigliari e i professionisti degli ambiti socio-educativo-sanitari, alla riflessione continua sulle proprie convinzioni, sul proprio linguaggio e sulle proprie pratiche educative e didattiche.

Un percorso, questo, che può essere percepito come faticoso e non sostenuto all'interno della propria realtà scolastica. La *cultura* della scuola, che comprende, tra altri aspetti, la struttura organizzativa e la stessa terminologia usata per riferirsi alla diversità, esercita del resto un'influenza sulle credenze e sulle azioni dei docenti e particolarmente all'inizio della loro carriera (Stanovich, A. Jordan, 2002). Per questo motivo il gruppo di insegnanti partecipanti al corso di ricerca/formazione organizzato all'Università di Bologna ha deciso di utilizzare uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione all'interno della scuola e della classe per promuovere processi inclusivi "strutturali", rilevabili grazie a precisi indicatori, condivisi a livello internazionale.

Si tratta di uno strumento, contenuto nell'Appendice di questo manuale, redatto in occasione di un progetto di ricerca triennale finanziato nell'ambito del programma ERASMUS+, KA2 Strategic Partnership for Schools, intitolato *Evidence Based Education: European Strategic Model for School Inclusion* (EBE-EUSMOSI) Rif. N. 2014-1-EN02-KA201-003578. Il progetto ha visto la partecipazione delle Università italiane di Perugia (Coordinatore) e di Udine, insieme all'Open University dei Paesi Bassi (NL), l'Università autonoma di Barcellona (ES), l'Università di Zagabria (HR) e l'Università di Lubiana (SL). Può essere considerato come uno strumento innovativo integrativo e correlato ai successivi strumenti proposti.



Valori e competenze degli insegnanti inclusivi

Il “Profilo dei docenti inclusivi”, elaborato dall’ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’ Istruzione degli Alunni Disabili nel 2012, dovrebbe essere tenuto come punto di riferimento per la formazione di ogni insegnante. Esso individua quattro *valori* essenziali della professione docente sulla base dell’osservazione del lavoro in classe: valorizzare le diversità degli alunni; sostenere gli alunni, lavorare con gli altri, sviluppo e aggiornamento professionale. Riprendiamo ogni *valore*, commentandolo sinteticamente.

1. Valorizzare la diversità degli alunni - La differenza è da considerarsi una risorsa e un valore.

L’educazione dovrebbe essere finalizzata a comprendere la nostra situazione nel mondo e a «far sì che l’idea di unità nella specie umana non cancelli l’idea della diversità e che l’idea della sua diversità non cancelli l’idea della sua unità. [...] Comprendere l’umano significa comprendere la sua unità nella diversità, la sua diversità nell’unità». Con queste parole Edgar Morin (2001, p. 56) ci avverte dell’importanza dell’incontro con “l’altro” e ci conferma la necessità di promuovere una cultura dell’integrazione e dell’inclusione.

„Si tratta di riconoscere l’altro «nel quotidiano come essere avente una dignità, che non può vivere come persona, se non nella sua relazione con gli altri. È in questo senso che la nozione di inclusione emerge in tutto il suo significato e la sua portata. Il futuro deve essere pensato come il tempo della presa in carico della complessità infinita del reale umano in tutti i campi della società, accettando di non poterla misurare né inquadrare in categorie. E’ la condizione prima affinché si possa aprire l’era del pieno riconoscimento del valore costruttivo della dissonanza, di un’educazione votata all’alterità e alla relazione, della considerazione effettiva dei desideri, dei bisogni e delle vulnerabilità che ci uniscono e ci diversificano, del passaggio da una visione che considera la persona disabile come un oggetto, a una visione che la riconosce come soggetto, del rifiuto di alienare un individuo in ragione della sua diversità e della lotta contro tutte le forme di disprezzo»

(Gardou, 2006, p. 50).

In un contesto sociale e culturale sempre più caratterizzato dalla presenza di istanze molteplici, derivanti da fenomeni di immigrazione, da diverse modalità di organizzazione familiare, da differenze di genere e di caratteristiche individuali, da vulnerabilità legate ai deficit a svantaggio socioculturale e linguistico, accettare questa sfida richiede prima di tutto una consapevole scelta valoriale propria di un’etica della reciprocità e della solidarietà. Comporta inoltre l’adesione a un modello che abbia come presupposto la possibilità di educazione, di apprendimento, di modificabilità





cognitiva, nonostante la presenza di deficit, di disturbi di apprendimento o di possibili condizioni di disagio o svantaggio, postulando una scuola attenta ai bisogni formativi, di sviluppo e alle caratteristiche dei singoli allievi, al fine di assicurare a tutti la piena padronanza di competenze ritenute necessarie per partecipare costruttivamente al vivere sociale.

Fondamentale è l'apporto professionale dei docenti nella costruzione di una scuola, di una classe in cui vi sia il rispetto di ognuno, indipendentemente dalle caratteristiche fisiche, psichiche, di genere, culturali.

2. Sostenere gli alunni – coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli allievi, adottando approcci didattici efficaci per promuovere l'apprendimento disciplinare, ma anche sociale e affettivo, in una classe eterogenea.

L'etichetta della diagnosi rischia di essere più dannosa che utile in ambito educativo per molti motivi, tra i quali il fatto che porta a focalizzare lo sguardo sui deficit o sui disturbi dell'allievo, a scapito dell'analisi di altri, spesso più significativi fattori, quali le influenze contestuali. La "centratura" sulla diagnosi clinica può portare, inoltre, ad abbassare le aspettative rispetto al futuro del soggetto. È difficile, infatti, che un allievo, in particolare se con deficit intellettivo, possa sentirsi "sostenuto" se il docente ritiene, più o meno esplicitamente, che il successo scolastico e formativo dipenda deterministicamente dalle dotazioni cognitive innate del soggetto, oppure che avere attenzione per i suoi apprendimenti in classe comporti una perdita di tempo, un rischio di banalizzazione degli apprendimenti per i compagni o che sia necessario aprioristicamente elaborare una programmazione semplificata o differenziata.

Sostenere gli alunni nel percorso di apprendimento comporta "guardare oltre" il loro eventuale deficit, il loro disturbo, la loro difficoltà, e individuare le loro risorse, i loro punti di forza, nella prospettiva di una loro "adulità" futura. Vuol dire prestare attenzione agli aspetti emotivi, motivazionali, al clima della classe, avendo consapevolezza di quanto possano influenzare i processi di identificazione le interazioni, "gli sguardi" dei genitori, dei docenti, dei compagni

Se la rappresentazione di sé percepita negli altri, rimanda costantemente al soggetto l'immagine di colui che "non è capace", tale giudizio è probabile che si possa trasformare in una profezia che si auto-avvera. Ogni studente, anche se in situazione di disabilità, è l'artefice della propria crescita intellettuale, civile, morale e perché questa si sviluppi positivamente ha bisogno di



vivere in contesti che promuovano la
sua autostima e il suo senso di
autoefficacia.

Per questo motivo, le progettazioni didattiche ed educative, dovrebbero prevedere sia un'attenta valutazione formativa di ogni allievo, senza precludere, a priori, il raggiungimento di livelli ottimali, sia la cura di altri fattori contestuali. Fondamentale risulta, in particolare, “gestire la classe” promuovendo l'inclusione e il rispetto delle differenze attraverso una didattica meta cognitiva e inclusiva che solleciti negli allievi una riflessione sui processi di apprendimento, sui comportamenti agiti, propri e dei compagni, e attivi diversi tipi di collaborazione.

3. Lavorare con gli altri - la collaborazione con i genitori e con le famiglie, con i colleghi e con gli altri professionisti dell'educazione, il lavoro di gruppo e “di rete” sono essenziali per realizzare l'integrazione/inclusione

Gli attori protagonisti del processo formativo, oltre ai docenti e ai professionisti dell'educazione in genere, sono gli allievi e le famiglie ed è dunque necessario che siano coinvolti soprattutto in caso di rilevazione di “bisogni educativi speciali”.

Avere cura dello sviluppo e del benessere di ogni allievo dovrebbe comportare, sempre, avere un dialogo con lo studente stesso e con la sua famiglia, in modo da comprendere le percezioni soggettive riguardo alle situazioni che si stanno vivendo e, in caso di difficoltà, riflettere insieme sulle possibili strategie di superamento.

Questa “alleanza” non è sempre attuabile facilmente per molteplici motivi, ma la sua realizzazione, alla luce delle indicazioni dell'ICF, richiede, in ogni caso, da parte dei docenti, la consapevolezza della necessità di superare un'interpretazione delle difficoltà che rimandi esclusivamente ad aspetti cognitivi, emotivi o motivazionali insiti nello studente o a influenze del contesto familiare, per aprirsi anche all'analisi dei fattori del contesto scuola che possono “facilitare” od “ostacolare” le condizioni di crescita formativa dell'allievo, prendendo in considerazione le stesse modalità di insegnamento, la relazione instauratasi tra docente e allievo e le rispettive “attese” più o meno consapevoli ed esplicite, il clima della classe, ecc.



Ai fini di un'effettiva integrazione/inclusione, è inoltre indispensabile che i docenti, in particolare l'insegnante curricolare e l'insegnante specializzato nelle attività di sostegno, condividano le finalità, gli obiettivi da perseguire e le modalità di intervento da attivare. Solo attraverso questa corresponsabilità formativa tra docenti è possibile rendere "speciale" l'operatività quotidiana, prestando attenzione e cura alle esigenze formative di ogni allievo, con o senza deficit, e alla costruzione di una comunità di pratiche inclusiva

Più precisamente, grazie a questa collaborazione, è possibile elaborare un'unica programmazione educativa e didattica rivolta a tutti gli allievi della classe, con o senza bisogni educativi speciali, declinata in percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati, e coinvolgere direttamente ogni studente nel perseguimento delle competenze da raggiungere, accompagnandolo in una riflessione metacognitiva verso la consapevolezza delle proprie percezioni di efficacia nello studio di una determinata materia, delle proprie attribuzioni in merito alla causa delle sue difficoltà, del proprio stile di apprendimento, ecc. L'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi formativi dovrebbero essere poste infatti a fondamento del lavoro didattico per tutti gli allievi, non solo per coloro che presentano Bisogni Educativi Speciali.

4. Sviluppo e aggiornamento professionale: insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita.

Il docente inclusivo è chiamato a riflettere costantemente sul proprio ruolo e sul proprio operato, nell'ottica del lifelong learning.

Questi valori trovano espressione nelle modalità d'utilizzo degli strumenti presentati in questa guida, descritti nella seconda parte. Il loro uso richiede agli insegnanti di padroneggiare le seguenti competenze:

Competenze comunicative e relazionali

- Sapere essere empatici
- Saper implementare una comunicazione empatica e non formale
- Sapere creare un'atmosfera piacevole e cordiale, ispirando fiducia e non distacco
- Sapersi aprire a nuove opinioni
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare
- Saper sostenere i bambini e dare un feedback motivazionale
- Sapere promuovere il rispetto delle regole



- Sapere creare un clima di fiducia e comunicazione che favorisca l'apprendimento
- Sapersi porre in ascolto attivo
- Sapere decentralizzare il proprio punto di vista
- Sapere sviluppare abilità sociali come: rispettare le diverse opinioni, convincere, spiegare, ...
- Sapere gestire e superare i conflitti
- Sapere prestare attenzione agli aspetti relazionali nell'allestimento dei tavoli per incoraggiare l'apprendimento
- Saper collaborare e lavorare in gruppo
- Saper condividere informazioni e competenze con il gruppo di insegnamento.

Competenze metodologiche e didattiche trasversali

- Saper produrre osservazioni mirate e integrate
- Sapere condurre un'osservazione delle interazioni comunicative verbali e non verbali
- Sapere osservare i comportamenti dei bambini per migliorare il loro apprendimento
- Sapere documentare i comportamenti
- Sapere attivare un processo di autovalutazione dei propri comportamenti inclusivi
- Sapere promuovere la capacità dello studente di autovalutare il proprio apprendimento
- Sapere guidare i gruppi
- Sapere interpretare le dinamiche di gruppo
- Essere disponibile e in grado di coordinare attività di classe con grandi gruppi, piccoli gruppi, lavoro individuale
- Saper aumentare il livello di responsabilità degli studenti
- Saper svolgere un ruolo educativo di regia educativa
- Saper programmare e valutare un'azione formativa inclusiva
- Saper progettare le capacità secondo l'approccio della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (WHO, 2000)
- Saper stabilire obiettivi comprensibili chiari e misurabili
- Saper facilitare l'apprendimento di tutti i bambini
- Sapere attivare la conoscenza implicita
- Sapere trasferire le conoscenze disciplinari in modo inclusivo
- Sapere monitorare il rispetto del contratto formativo
- Conoscere e saper utilizzare tecnologie informatiche per l'inclusione
- Saper promuovere riflessioni sul percorso delle attività inclusive svolte durante l'anno.

Competenze organizzative





- Sapere preparare gli spazi e organizzare i tempi per attività di classe inclusive
- Sapere pianificare le attività in modo integrato con la programmazione di classe
- Sapere coordinare le attività di classe in modo integrato con la pianificazione scolastica annuale
- Sapere organizzare azioni di formazione inclusive
- Sapere assegnare ruoli e compiti, distribuendoli a tutti a rotazione
- Sapere organizzare le risorse del territorio (contatti con associazioni che si occupano di problemi sociali, con le biblioteche, ...) per promuovere la cultura inclusiva
- Sapere pianificare le riunioni
- Sapere trovare forme efficaci di informazione e pubblicizzare le riunioni
- Sapere organizzare un "Archivio della memoria", dove viene raccolta la documentazione delle "migliori pratiche inclusive".



PARTE 2

Schede strumenti



Erasmus+

Project N° 2016-1-IT02-KA201-024342

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Gli strumenti per l'inclusione

Rispetto agli strumenti elaborati dal gruppo di ricerca/formazione per promuovere l'educazione inclusiva, è doverosa una premessa sulla relatività del concetto di innovazione: i paesi coinvolti nel progetto hanno storie ed esperienze diversificate in materia di inclusione, e ciò che risulta innovativo su alcuni territori può corrispondere a prassi consolidate in altri.

Gli strumenti presentati in questo manuale sono il frutto di un lavoro comune tra i referenti scientifici e gli insegnanti-formatori (due per ogni paese) partecipanti al progetto, basato sia su quanto già conosciuto e sperimentato, perché collegarsi alle radici consente di procedere con maggior sicurezza, sia su quanto ritenuto possibile attuare nelle diverse realtà. Il dato innovativo di uno strumento deve essere infatti contestualizzato all'interno dei vari Paesi ed è bene che risulti in continuità con quanto fa già parte dell'esperienza dell'insegnante.

Uno strumento conosciuto può essere utilizzato con obiettivi e modalità diverse e per questo può avere un effetto più o meno innovativo. Per attuare processi di inclusione del resto, come afferma la letteratura internazionale (Florian, 2009) non c'è tanto o solo bisogno di strumenti specializzati, straordinari, quanto soprattutto di professionalità didattica, di attenzione, cura e intenzionalità degli insegnanti di "non lasciare da soli i bambini" e di volerli includere tutti. Non è solo lo strumento infatti, ma sono soprattutto le modalità con cui è utilizzato a essere significative per l'inclusione.

Si è lavorato insieme per comprendere quali strumenti potessero essere condivisi e veramente resi operativi. Alcuni strumenti individuati sono già presenti in alcune realtà scolastiche, come per esempio quella italiana che da oltre 40 anni garantisce una inclusione "for all", ma o non sono utilizzati con una piena e consapevole intenzionalità inclusiva o solo in poche scuole vengono utilizzati all'interno di una chiara metodologia; altri strumenti invece o non sono conosciuti o lo sono scarsamente in tutte le realtà dei Paesi coinvolti nel progetto.

L'innovazione, dal nostro punto di vista, consiste soprattutto nel contribuire a strutturare un pensiero e un'azione educativa e didattica che possano agevolare una trasformazione e una riorganizzazione sociale in cui si realizzi pienamente l'inclusione.



L'analisi dei questionari rivolti agli insegnanti ha messo in luce elementi utili per l'individuazione delle aree di lavoro su cui sviluppare le proposte operative. La maggior parte degli insegnanti ritiene che per rafforzare un "curriculum di educazione inclusiva" occorrono azioni molto efficaci come: promuovere le idee di inclusione, di rispetto e di tolleranza; l'individualizzazione del processo educativo; la diversificazione del lavoro in classe; coinvolgere i genitori in diverse attività; informare regolarmente i genitori (da Output 1 pag.42). Coerentemente con queste indicazioni ci si è accordati sulla scelta di strumenti che intervengono su tre aree di riferimento: :

Area di Promozione Culturale Inclusiva, Area Alleanza Scuola-Famiglia, Area Didattica per l'inclusione.

Nella fase di sperimentazione in tutti i paesi sono stati utilizzati alcuni strumenti relativi alle aree indicate. È quindi utile riportare qui le chiare indicazioni emerse dai dati dello Strumento di valutazione del Corso internazionale di sperimentazione (Output 2), di come gli strumenti identificati siano stati in grado di influire sugli atteggiamenti modificandoli nel senso previsto dal progetto. Gli impatti menzionati più spesso sono:

- ✓ Maggiore attitudine positiva verso l'inclusione
- ✓ Maggiore empatia
- ✓ Atteggiamento più positivo e tollerante verso i bambini con BES
- ✓ Incoraggiamento all'amicizia tra bambini.

In questa seconda parte del manuale, gli strumenti elaborati sono descritti in modo tale da fornire una guida più chiara agli insegnanti. Non sono proposti in un ordine prescrittivo.

. Ogni insegnante può decidere in quale ordine usarli, basandosi sulla conoscenza e l'analisi delle caratteristiche del contesto a cui appartiene.

Un'altra informazione utile per capire meglio l'uso degli strumenti riguarda i destinatari. In generale, gli strumenti proposti sono rivolti a tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali. La Monografia e il Piano educativo individualizzato sono comunque utilizzati, specialmente nell'esperienza italiana, quando nel contesto scolastico c'è uno studente con deficit.



Area: Promozione della cultura Inclusiva

È importante sensibilizzare il contesto scolastico al rispetto delle differenze e promuovere una cultura inclusiva.

La nostra ricerca ha evidenziato che gli insegnanti ritengono che l'educazione inclusiva sia importante e benefica per l'intera società: l'88% di loro concorda con questa idea.

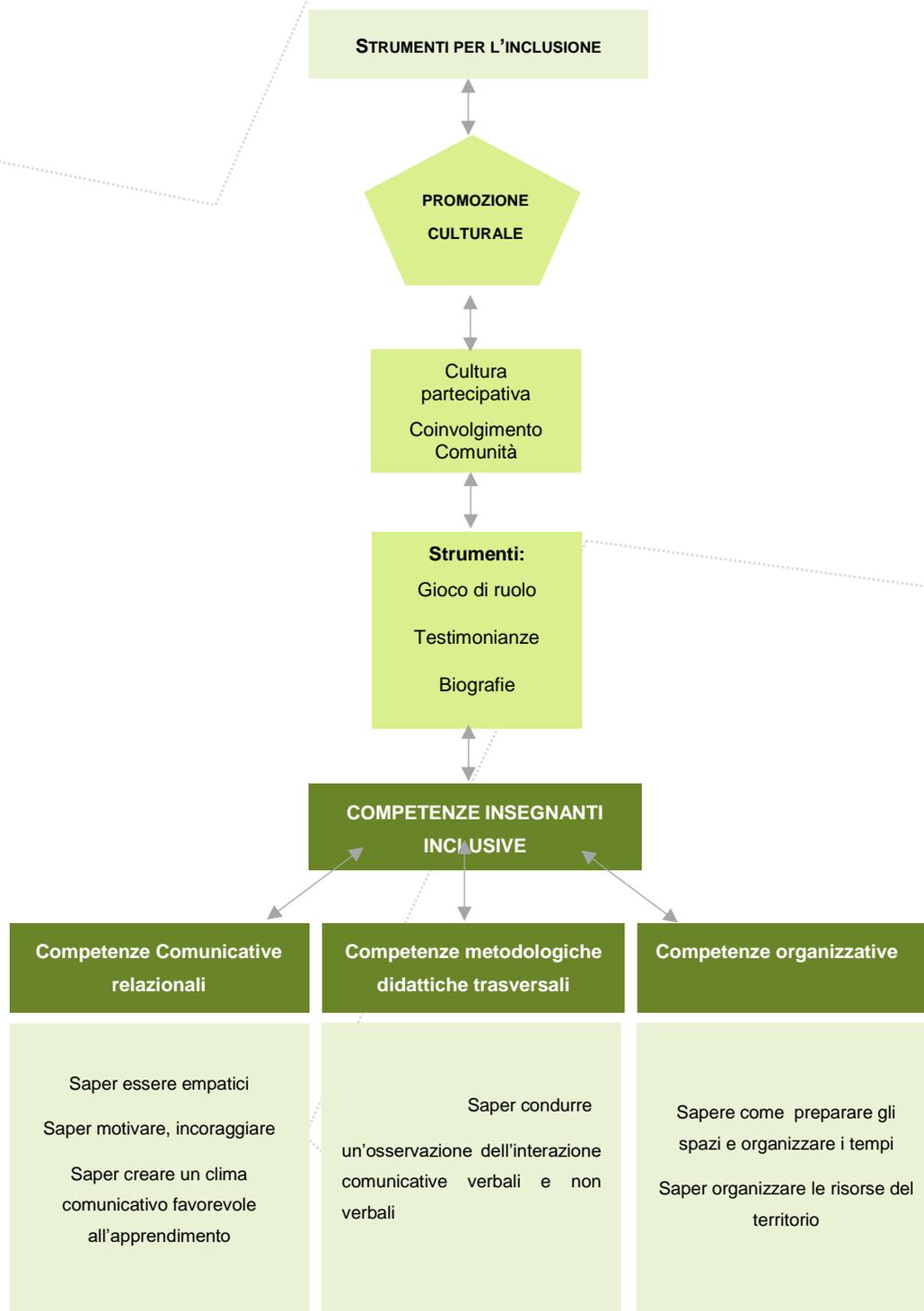
Pertanto, promuovere la cultura inclusiva sembra essere importante per il processo di sviluppo dell'ambiente scolastico (Output 1). A tal fine sono stati sviluppati i seguenti strumenti sulla base dell'esperienza degli insegnanti:

Stumenti

Il Gioco di ruolo
Le Testimonianze
Biografie
- Storie di persone



Mapa Promozione della cultura Inclusiva





Strumento: Il gioco di ruolo

Lo strumento del gioco di ruolo è innovativo rispetto alle consuete pratiche di formazione nei vari paesi coinvolti nel progetto e molto significativo, come emerge dalla lettura dei risultati del questionario presentato dopo la sperimentazione (Output 2), per promuovere la cultura inclusiva nei bambini, insegnanti e genitori stessi, attraverso il coinvolgimento attivo, creativo, emotivo e corporeo dei partecipanti e la sollecitazione della loro "intelligenza relazionale" e anche "cognitiva".

"Demolisce gli stereotipi, promuove l'empatia, aumenta la tolleranza e la fiducia negli altri" (Lituania); "Lo strumento migliore è stato il gioco di ruolo e la responsabilità. I bambini possono costruire la loro fiducia e sviluppare le loro abilità sociali. Inoltre, possono sentirsi parte importante della classe e sentirsi utili" (Output2, Polonia).

Lo strumento è finalizzato a rendere bambini adulti - insegnanti e genitori - maggiormente consapevoli della propria identità attraverso il confronto con l'"altro". La proposta mira a stimolare lo sviluppo di un'identità critica attraverso il dialogo e l'incontro.

In particolare **il gioco di ruolo** permette di sperimentare in prima persona i meccanismi in atto nell'incontro e nella relazione interpersonale con la persona che ha bisogni educativi e comunicativi speciali. Inoltre, in modo coinvolgente e giocoso, permette di esplorare i modi creativi per superare i limiti della comunicazione e della relazione.

Descrizione

Due partecipanti sono scelti all'interno di un gruppo. Il resto del gruppo è un osservatore attivo del gioco. Uno dei due giocatori esce dalla stanza per non sentire le indicazioni che il promotore del gioco dà all'altro giocatore, che viene posto su una sedia nel mezzo della stanza.

Il giocatore seduto dovrà rispettare le indicazioni fornite che sono equivalenti alla performance di un deficit: per esempio, lui/lei non può parlare, lui/lei può solo muovere il piede destro. Nonostante queste limitazioni/regole del gioco, il giocatore seduto deve comunicare una o due necessità all'altro giocatore: ad esempio, aprire la finestra, spegnere la luce, portare un oggetto nello spazio, ecc.





I due giocatori dovranno creare una comunicazione alternativa a quella normalmente utilizzata. Il giocatore in piedi, la persona "normodotata", dovrà fare domande per stimolare l'altro giocatore, colui che ha un deficit, affinché gli dia indicazioni usando le abilità rimanenti.

Il gioco termina quando è stato raggiunto l'obiettivo definito dal promotore del gioco.

Di seguito sono riportati esempi di altre indicazioni che il promotore del gioco può fornire:

- Hai braccia e gambe prive di forza
- Hai la testa reclinata a sinistra
- Puoi solo emettere suoni inarticolati
- Puoi spostare il mignolo sinistro.

Attenzione: è importante sottolineare che tutto ciò che non è stato espressamente indicato, è vietato.

Obiettivi

- Sperimentare l'incontro diretto e il rapporto con la differenza
- Sperimentare metodi di comunicazione non verbali
- Mettere i bambini nei panni di una persona con limiti di comunicazione e movimento
- Aumentare la consapevolezza di sé dell'alunno, in particolare delle proprie convinzioni e sentimenti
- Sviluppare empatia
- Formare un comportamento funzionale e socialmente accettato
- Rompere gli stereotipi.

Destinatari

Bambini, insegnanti e genitori.



Età e Numero dei bambini coinvolti

Il gioco di ruolo può essere svolto da bambini a partire dai 9 anni. Esso è proposto all'interno della classe; il numero di bambini coinvolto perciò varia da 20 a 25.

Tempi

Il gioco di ruolo ha una durata che varia da 1 ora e trenta a 2 ore. Il tempo include anche la riflessione finale sugli aspetti più importanti che il gioco di ruolo ha evidenziato.

Materiali

Il gioco di ruolo non richiede dei materiali specifici poiché è focalizzato sulle modalità mediante le quali le persone mettono in atto i comportamenti e le comunicazioni.

Spazi

A space suitable for arranging the chairs in a circle for the participants and for accommodating the couple of players inside.

Le competenze degli insegnanti



Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere essere empatici
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare

Competenze metodologiche e didattiche trasversali:

- Sapere condurre un'osservazione delle interazioni comunicative verbali e non verbali



Competenze organizzative

- Sapere preparare gli spazi e organizzare i tempi

Punti di attenzione

Prestare attenzione alla formazione della coppia di giocatori in modo che sia bilanciata dal punto di vista delle abilità.

Osservare le dinamiche e la modalità di comunicazione non verbale tra i giocatori.





Facilitare la discussione finale al fine di consentire il coinvolgimento di tutti i partecipanti e l'espressione delle considerazioni di ogni singolo studente.



Strumento: Le Testimonianze



Questo strumento è basato sull'esperienza che gli insegnanti hanno fatto della testimonianza di vita offerta da Claudio Imprudente¹, ed è finalizzato a porre gli studenti a contatto diretto in classe con persone con deficit o con svantaggio, per superare ogni pregiudizio o timore. Questo strumento altamente innovativo permette di lavorare sui concetti di diversità, uguaglianza, normalità, differenza, intelligenza, ... e di costruire percorsi didattici che, attraverso il confronto e la riflessione sulle strategie comunicative e di apprendimento di ognuno, promuovano negli studenti una maggiore consapevolezza circa "l'unità nella diversità" degli esseri umani

Descrizione

Si può chiedere a una persona di stare in classe un po' con i bambini e di insegnare loro qualcosa come per esempio la lingua dei segni o a svolgere un mestiere o giocare con loro.

Ciò può costituire una vera lezione per bambini che non hanno mai avuto occasione di stare vicino a persone con disabilità o con svantaggio, e che l'unico pensiero che hanno riguardo a loro è che sono diversi e si sentono dispiaciuti per questo.

Obiettivi

- Incontrare persone con disabilità o appartenenti a una minoranza
- Comunicare con persone con disabilità o appartenenti a una minoranza
- Trovare modi per comunicare in circostanze reali
- Comprendere che la loro disabilità (fisica, sociale, ecc.) non è un ostacolo per il loro benessere, ma il contesto sociale può essere un ostacolo
- Promuovere una cultura inclusiva.

¹ Prima persona con disabilità grave a ottenere una Laurea ad honorem all'Università di Bologna (18 maggio 2011), Claudio Imprudente è uno scrittore, un giornalista e un formatore. La sua storia è una lunga battaglia contro la discriminazione e gli stereotipi, usando sempre le armi dell'auto-ironia e dell'auto-critica. Per comunicare indica con lo sguardo le lettere alfabetiche stampate su una tavola di plaxiglass a un educatore che compone la parola e la frase.





Destinatari

Bambini

Età e Numero dei bambini coinvolti

Questo strumento può essere utilizzato con bambini dai nove anni. Le “Testimonianze” è proposto all’interno del gruppo classe, il numero di bambini coinvolti perciò varia da 20 a 25.

Tempi

Fra i 40 e gli 80 minuti.

Materiali

Testimonianze non richiede dei materiali specifici in quanto è focalizzato sull’incontro e l’ascolto tra le persone..

Spazi

Classe.

Competenze degli insegnanti

Communicative-relational skills:

- Sapere essere empatici
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare

Competenze metodologiche e didattiche trasversali:

- Sapere condurre un’osservazione delle interazioni comunicative verbali e non verbali

Competenze organizzative

- Sapere preparare gli spazi e organizzare i tempi
- Saper organizzare le risorse del territorio (contatti con le associazioni che si occupano di problemi sociali, biblioteche, ...) per promuovere la cultura inclusiva.

Punti di attenzione

Prestare attenzione al modo in cui si invita la persona e la si presenta alla classe.

Prestare attenzione a facilitare la comunicazione tra il visitatore e la classe.





Strumento: Biografie – Storie di persone



Questo strumento è collegato allo strumento precedente. La lettura di biografie di bambini o persone con disabilità o svantaggio può offrire numerose riflessioni e sollecitare gli studenti alla pro socialità. Molti sono i riferimenti in forma scritta o filmica che possono essere trovati in ogni paese come la storia di Nic Vujicic.

Descrizione

Ci sono molte biografie di persone con disabilità o svantaggiate che possono essere usate per sensibilizzare e potenziare i bambini a superare gli ostacoli e allo stesso tempo a contribuire con le loro azioni e i loro comportamenti ad aiutare altre persone a superarli, sostenendole nel loro contesto sociale.

Storie di personaggi famosi in tutto il mondo che hanno successo nella loro vita come atleti, scienziati, scrittori, ecc. Storie di disabilità estrema, di persone che rafforzano gli altri. Storie di persone nel nostro paese, regione, città.

La storia può essere la via per una discussione, per un saggio scritto, per una ricerca per comprendere meglio le persone svantaggiate e i loro problemi, per un'indagine sugli ostacoli ambientali, sugli ostacoli sociali o altri che le persone con disabilità incontrano vivendo nel loro contesto. È anche un modo per sensibilizzare i bambini riguardo ad altri problemi. Le storie vere sono fonte di ispirazione e forniscono importanti conoscenze di base, un modo di pensare diverso, la comprensione di un problema come quella degli ostacoli che la società crea o non risolve per far sì che tutti abbiano benessere. Storie di persone, disabili, immigrati, rifugiati e altri sollecitano e ispirano i bambini ad affrontare i propri ostacoli e allo stesso tempo a desiderare di creare un mondo migliore per le persone che li circondano.

Obiettivi

- Imparare da storie di vita reali



- Comprendere i limiti, le difficoltà delle persone con disabilità o di altre minoranze a vivere una buona vita
- Sottolineare la volontà e il desiderio di queste persone di superare gli ostacoli e riuscire nella loro vita.
- Evidenziare l'importanza del supporto sociale e di altro supporto a queste persone per far sì che abbiano successo nella loro vita
- Promuovere una cultura inclusiva.

Destinatari

Bambini, Insegnanti e Staff della scuola.

Età ed Numero dei bambini coinvolti

Questo strumento può essere utilizzato con bambini dai nove anni in su. È proposto all'interno del Gruppo classe, il numero dei bambini coinvolti varia perciò da 20 a 25.

Tempi

Tra i 40 e gli 80 minuti.

Materiali

Video, articoli, lavagna luminosa, proiettore, computer.

Spazi

Classe

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere essere empatici
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare

Transversal methodological and teaching skills:

- Sapere condurre un'osservazione delle interazioni comunicative verbali e non verbali

Organizational skills

- Sapere preparare gli spazi e organizzare i tempi.





Punti di attenzione

Prestare attenzione nella selezione della storia. È opportuno evitare una storia che sembra essere quella di una persona presente in classe.

Facilitare l'intero lavoro in classe durante le attività.

L'insegnante è libero di organizzare la sua classe e di lavorare con i bambini nel modo in cui si sente più a suo agio e competente.

Introdurre la lezione con un dipinto, una poesia, una storia, un articolo, un video che porti alla biografia di qualcuno.

Conoscere il lavoro delle persone può portare anche a conoscere i pensieri e le convinzioni riguardo alla loro vita, gli ostacoli che hanno affrontato e il modo in cui li superano.





Area: L'alleanza scuola - famiglia

Quest'area richiede un'attenzione particolare, anche perché l'analisi delle risposte dei questionari di Output 1, rivolti alle famiglie sui temi della collaborazione reciproca, evidenzia la necessità di un lavoro da rafforzare. Sebbene questa collaborazione sia molto diversificata nei paesi partner, c'è ancora un 25% dei genitori (1 su 4) che non mostra soddisfazione per l'andamento delle relazioni (Output 1 p.15).

Gli insegnanti riportano che tra le principali difficoltà nella collaborazione con la famiglia ci sono i problemi di comunicazione, la pianificazione degli incontri, la paura che i genitori vengano giudicati negativamente o in modo stereotipato (Output 1 p. 50).

Gli strumenti, condivisi dal gruppo di insegnanti e caratterizzati da una forte innovazione, sono stati rielaborati sulla base del riconoscimento di queste esigenze di incontro, di confronto e di crescita reciproca, aspetti considerati fondamentali per i bambini e per una positiva evoluzione dei loro percorsi di apprendimento.

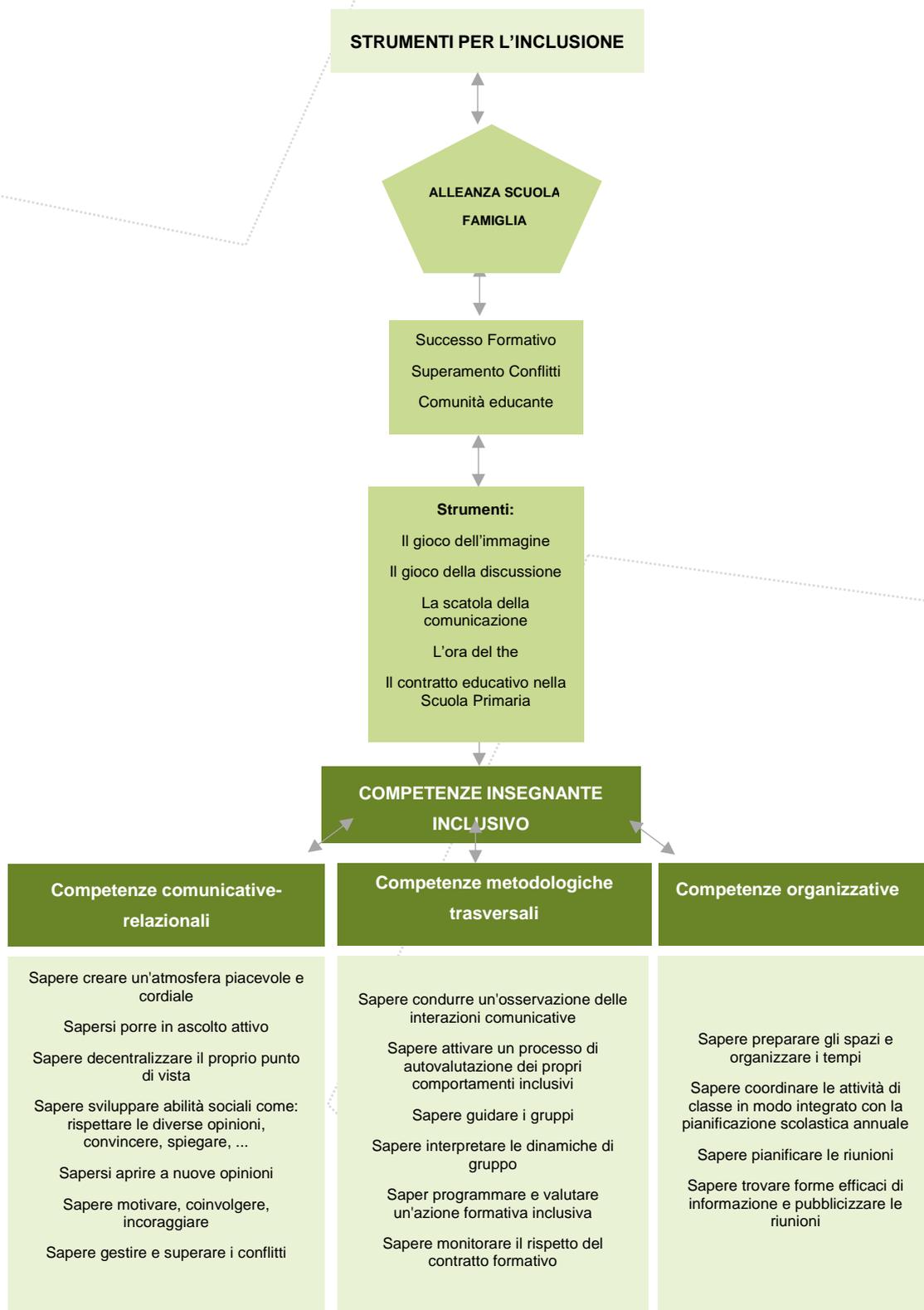
Per questo scopo sono stati sviluppati i seguenti strumenti:

Strumenti

Il Gioco dell'immagine
Il Gioco della Discussione
La scatola della Comunicazione
L'ora del the
Il contratto educativo nella Scuola Primaria



Mapa Alleanza Scuola-Famiglia





Strumento: Gioco dell'immagine

Questo strumento, insieme al **Gioco della discussione** e alla **Scatola della comunicazione**, ha, come punto di riferimento teorico, soprattutto le ricerche e gli studi di Gregory Bateson (1972) e di Paul Watzlawick con Janet Helmick Beavin e Don D. Jackson (1967), esponenti della Scuola di Palo Alto, anche se lo strumento è stato declinato e ripensato in chiave pedagogica dagli insegnanti (Contini, 1980, Fabbri, 1996, 2012, Gigli, 2004).

Descrizione

Il gioco dell'immagine aiuta gli insegnanti e i genitori a diventare consapevoli delle difficoltà di conoscere la personalità del bambino, senza caricarlo con le proprie aspettative e interferenze, positive o negative: di fronte all'emergere di percezioni diverse sullo stesso argomento, si può comunque scegliere se limitarsi a riaffermare la legittimità del proprio sguardo o se ascoltare il punto di vista degli altri.

Lo strumento consiste nel mostrare, a due o più giocatori/osservatori, la fotografia di una persona e di un ambiente in cui appare inserita, tendenzialmente sfocata e non immediatamente decifrabile, tale da imporre agli osservatori uno sforzo di descrizione e interpretazione. Ogni giocatore descrive ciò che vede nell'immagine. È essenziale che ogni osservatore non ascolti le descrizioni degli altri, in modo da non essere influenzato.

A seconda dei contesti in cui viene proposta, l'interpretazione dell'immagine ha effetti diversi: in alcune situazioni prevale l'omogeneità delle interpretazioni, nonostante l'ambiguità dell'immagine; in altri, gli osservatori percepiscono realtà molto diverse.

Obiettivi

- Dimostrare come ognuno di noi, quando interviene su situazioni di cui non ha sufficienti elementi di conoscenza, tende a riempire quel vuoto con informazioni, rappresentazioni, esperienze ed emozioni, legate alla sua storia personale che parlano dell'osservatore, piuttosto che del soggetto che si sta osservando
- Comprendere che le percezioni delle persone differiscono rispetto allo stesso problema a causa delle loro conoscenze, esperienze, ecc.
- Sensibilizzare a diversi punti di vista
- Migliorare le capacità di comunicazione





- Sottolineare la connessione tra la propria storia ed esperienza di vita e il suo modo di percepire la situazione
- Aumentare la consapevolezza rispetto alla scala dei valori individuali, ai bisogni, alle emozioni

Destinatari

Insegnanti e genitori.

Numero di insegnanti e genitori coinvolti

Il numero dei partecipanti, direttamente coinvolti nell'interpretazione dell'immagine, varia a seconda del tempo disponibile per l'attività.

Il numero dei genitori e degli insegnanti che osservano e discutono dovrebbe consentire un'attiva partecipazione di tutti.

Tempi

Esso varia a seconda del numero dei partecipanti direttamente coinvolti; con tre persone, al Massimo mezz'ora, quaranta minuti.

Materiali

Immagine scelta.

Spazi

Una classe di dimensioni variabili a seconda del numero degli osservatori.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Saper decentralizzare il proprio punto di vista
- Saper sviluppare abilità sociali come: rispettare le diverse opinioni, convincere, spiegare, ...

Competenze metodologiche e didattiche trasversali:

- Saper condurre un'osservazione delle interazioni comunicative verbali e non verbali
- Saper attivare un processo di autovalutazione dei propri comportamenti

Competenze Organizzative

- Saper preparare gli spazi e organizzare i tempi
- Saper pianificare le riunioni
- Saper trovare forme efficaci di informazione



- Sapere aprirsi a nuove opinioni
- Sapere gestire e superare i conflitti

e pubblicizzazione delle riunioni.

Punti di attenzione

Quando, nonostante l'ambiguità della foto, emergono rappresentazioni simili, diventa importante che i partecipanti e il pubblico riflettano sul ruolo che il contesto assume nel guidare lo sguardo dell'osservatore.

Esempio

Come già accennato più sopra, a seconda dei contesti in cui viene proposto il gioco, l'interpretazione dell'immagine ha effetti diversi: a volte prevale l'omogeneità delle interpretazioni, nonostante l'ambiguità dell'immagine; altre volte gli osservatori percepiscono realtà molto diverse.



Ad esempio, durante un'esperienza di formazione per insegnanti di scuola dell'infanzia (con condivisione della fede cattolica) tre su tre insegnanti hanno visto una ragazza accendere una candela.

Più spesso, gli sguardi sono diversificati e gli osservatori percepiscono un bambino di 10 anni sorpreso mentre mangia la marmellata in segreto, piuttosto che una giovane donna di circa vent'anni su un balcone, o che una ragazza di 15 anni che fa esperimenti in un laboratorio di chimica. Ovviamente lo sguardo è anche condizionato dall'atmosfera che si respira all'interno del gruppo, in merito a compiti, relazioni, obiettivi formativi.



Strumento: Gioco della discussione

Il gioco di discussione mostra come le differenze e i conflitti di opinione siano gestiti in termini di polarizzazione ed estremizzazione dei rispettivi punti di vista, piuttosto che di ascolto reciproco: per superare questa fase, è utile chiedere a tutti gli attori in gioco di impegnarsi nella gestione di una situazione operativa concreta, in cui è utile ascoltare tutti i punti di vista emersi durante la discussione, anche quando sembrano irriducibilmente opposti.

Lo strumento permette di testare le capacità di ascolto e di decentramento verso il punto di vista dell'altro. Ci si aspetta che due gruppi di persone si trovino di fronte a problemi particolarmente complessi ed etici, temi che minacciano l'identità delle persone coinvolte, i loro valori esistenziali, il loro senso di appartenenza, i punti di vista consolidati. Gli argomenti trattati spaziano dallo svantaggio, all'opportunità di iscrivere bambini con disabilità nelle scuole regolari, all'opportunità di consentire ai bambini con disabilità di partecipare alle attività pianificate per tutti i bambini,

Nella valutazione degli strumenti condotta nei paesi partecipanti al Progetto (Output 2), si evidenzia l'utilità di questo strumento per aumentare ed espandere le capacità comunicative sia nei genitori che negli insegnanti: "Il dibattito, il gioco di ruolo nella discussione; è stato molto affascinante cambiare posizione durante il dibattito ". (Output2, Lituania); "I genitori furono sorpresi quando dovettero discutere di credenze che non erano le loro. Hanno detto che era molto difficile. Tuttavia, più hanno pensato ad altre opinioni, meno hanno creduto che la loro visione fosse l'unica possibile o corretta." (Output2, Slovenia): "Una comunicazione più efficace, attiva e soprattutto attenta all'altra" (Output2, Italia) .

Descrizione

Il gioco prevede che due gruppi di persone si confrontino in una prima fase per discutere i loro punti di vista. Successivamente verrà loro chiesto di scambiare i ruoli, difendendo il parere opposto, e quindi di mescolarsi costituendo due gruppi eterogenei e di lavorare insieme per costruire un progetto operativo che tenga conto delle opinioni opposte discusse.

- Il gioco include varie fasi:
- 1. Il gruppo di partecipanti è diviso in due sottogruppi; viene stabilito un tema di discussione e a ogni sottogruppo viene fornito un punto di vista che si confronta con quello dell'altro.
- 2. I partecipanti, dopo aver discusso animatamente, sono chiamati a scambiarsi i ruoli.





3. Successivamente, i partecipanti sono chiamati a unirsi in due gruppi eterogenei, per collaborare alla costruzione di un progetto operativo che tenga conto dei punti di vista opposti, precedentemente discussi

Obiettivi

- ✓ Formare le capacità di ascolto e il decentramento verso il punto di vista dell'altro
- ✓ Evidenziare le difficoltà incontrate per entrare in sintonia con realtà diverse dalle proprie: difficoltà che spesso ostacolano il rapporto tra scuola e famiglia, tra insegnanti e studenti, ma anche tra bambini e genitori
- ✓ Sviluppare abilità sociali come: rispettare le rispettive opinioni, convincere, spiegare.

Destinatari

Insegnanti e genitori.

Numero di insegnanti e genitori coinvolti

- Il numero di partecipanti coinvolti nella discussione, per ogni gruppo, può variare da 6 a 10. Il numero di genitori e insegnanti che ascoltano e discutono dovrebbe consentire l'attiva partecipazione di tutti.

Tempi

Ciascuna delle tre fasi deve avere una quantità significativa di tempo, in modo tale che il gioco abbia un totale di circa due ore disponibili. Non è inoltre escluso che possa essere ripreso anche successivamente per verificare se il passare del tempo abbia favorito un processo di elaborazione emotiva e di riduzione delle distanze iniziali. In effetti, la conduzione veloce impedisce ai partecipanti di scavare a fondo nella parte e favorisce un'interpretazione tendenzialmente superficiale.

Materiali

Il "Gioco della discussione" non richiede materiali specifici perché è focalizzato sull'incontro e l'ascolto tra persone.

Spazi





La classe è di dimensioni variabili a seconda del numero delle persone che costituiscono i gruppi. Quando il numero è molto alto, oltre al gruppo di discussione, è necessario prevedere la presenza di un pubblico che partecipa alle prestazioni del gioco in tutte le sue fasi. Oltre al gruppo di discussione, è necessario prevedere la presenza di un pubblico che partecipa al gioco in tutte le sue fasi.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapersi porre in ascolto attivo
- Saper decentralizzare il proprio punto di vista
- Saper sviluppare abilità sociali come: rispettare le diverse opinioni, convincere, spiegare,
- Saper gestire e superare i conflitti
- Sapersi aprire a nuove opinioni

Competenze metodologiche e didattiche trasversali:

- Sapere condurre un'osservazione delle interazioni comunicative verbali e non verbali
- Sapere osservare i comportamenti, interpretare le dinamiche di gruppo e guidare i gruppi
- Sapere attivare un processo di autovalutazione delle proprie emozioni e comportamenti

Competenze organizzative

- Sapere preparare gli spazi e organizzare i tempi
- Sapere pianificare le riunioni
- Sapere trovare forme efficaci di informazione e di pubblicizzazione delle riunioni.

Attenzione al tempo: se viene eseguito in tempo contratto, i partecipanti rischiano di non attivare un livello appropriato di coinvolgimento nel cambiamento e di rimanere saldi nelle loro posizioni.

Seconda fase: è necessario indurre i partecipanti a superare l'atteggiamento di imitazione ironica per arrivare a una capacità di interpretazione recitativa e convincente che favorisca l'assunzione del punto di vista dell'altro.

Terza fase: è necessario verificare che tutti i punti di vista emersi durante la discussione siano utili per definire il progetto operativo di accoglienza e di inclusione: spesso i partecipanti tendono a trovare soluzioni veloci, che non tengono conto di tutte le fasi necessarie per il processo di inclusione.

Esempi

Lo strumento della discussione può essere utilizzato per sollecitare il confronto su problemi legati all'evoluzione del pensiero, delle abitudini e della mentalità collettiva.



Strumento: La scatola della discussione

La proposta di questo strumento si basa sulle dirette esperienze degli insegnanti rispetto alla difficile relazione con i genitori.

I timori sono reciproci e consistono prevalentemente, per gli insegnanti, nella paura di affrontare un conflitto, di essere influenzati nella loro autostima, nella loro indipendenza nella scelta del lavoro didattico da attuare, ecc. I genitori generalmente temono di esprimere il loro disaccordo rispetto a quanto previsto dagli insegnanti a causa di possibili ritorsioni sui loro figli, hanno paura di sentirsi inadeguati, ingiustamente accusati, che il loro bambino non sia compreso.

Questo strumento, mai usato precedentemente, permette di creare le condizioni per un progressivo graduale stabilirsi di un contatto costruttivo .

Descrizione

Lo strumento è costituito da una scatola da mettere a disposizione dei genitori in cui inserire i propri messaggi scritti entro un certo tempo (ad esempio, un giorno, al massimo una settimana). I messaggi scritti possono riguardare problemi incontrati nel contesto, difficoltà nel relazionarsi con singoli insegnanti o con l'intero gruppo operativo, ansie legate al rapporto con il bambino, grado di soddisfazione con il servizio ... I feed back devono essere anonimi, per facilitare l'espressione spontanea delle proprie emozioni.

Dopo averli letti, gli insegnanti hanno il tempo di riflettere insieme e individualmente su questi messaggi, per discutere il tipo di risposta e il ritorno da dare ai genitori durante una riunione/assemblea organizzata con questo obiettivo.

Obiettivi

Genitori:

- Suggestire alcune implementazioni o modifiche.

Insegnanti:

- Conoscere le opinioni degli altri e vedere il loro punto di vista
- Cambiare l'atteggiamento nei confronti dei genitori.





Destinatari

Insegnanti e genitori.

Numero di insegnanti e genitori coinvolti

Genitori e insegnanti della classe.

Tempi

La durata dell'incontro può avere una durata che, dipendendo dall'estensione dei problemi, varia da un minimo di un'ora a un massimo di tre ore.

Materiali

Scatola, è bene sia personalizzata dall'insegnante anche con il coinvolgimento del gruppo classe.

Spazi

Locale adibito allo svolgimento dell'assemblea: sarebbe preferibile che avesse caratteristiche tali da consentire una disposizione circolare, piuttosto che frontale

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere come porsi in ascolto attivo
- Saper decentralizzare il proprio punto di vista
- Saper sviluppare abilità sociali come: rispettare le diverse opinioni, convincere, spiegare,
- Saper gestire e superare i conflitti
- Sapersi aprire a nuove opinioni

Competenze metodologiche e didattiche trasversali:

- Sapere condurre un'osservazione delle interazioni comunicative verbali e non verbali
- Sapere osservare i comportamenti, interpretare le dinamiche di gruppo e guidare i gruppi
- Sapere attivare un processo di autovalutazione delle proprie emozioni e comportamenti

Competenze organizzative

- Sapere preparare gli spazi e organizzare i tempi
- Sapere pianificare le riunioni
- Sapere trovare forme efficaci di informazione e di pubblicizzazione delle riunioni.





Punti di attenzione

Buona gestione del tempo: il tempo varia in base al numero dei partecipanti, al numero di feed back ricevuti e alla complessità dei problemi emersi.

Creare un contesto che aiuti ad abbattere le barriere comunicative. Ciò consente di creare relazioni di fiducia anche se non tutti i problemi dichiarati trovano una soluzione immediata.

Esempio

Lo strumento può essere utilizzato per far emergere i ruoli di leadership positiva o negativa esistenti all'interno dei gruppi; per promuovere atteggiamenti di maggiore autenticità nelle relazioni interpersonali; per evidenziare maggiore o minore accordo su compiti e obiettivi.

Ad esempio, all'interno di un gruppo formato da insegnanti della scuola primaria e dal loro dirigente scolastico possono emergere problemi emotivi e ambivalenze che, se interpretati in modo costruttivo, possono aiutare il dirigente a modificare alcuni atteggiamenti di base e ad orientarsi verso una gestione più partecipata del contesto scolastico.

Rispetto all'inclusione, permette ai genitori di esprimere le loro preoccupazioni circa l'ingresso degli studenti da includere, consentendo loro di presentarsi e farsi conoscere per quello che pensano veramente.

La scatola della comunicazione è propedeutica allo strumento "L'ora del the", soprattutto se si vuole arrivare a condurre gruppi di discussione con genitori e insegnanti insieme, perché se il genitore non ha già avuto l'opportunità di esprimere in modo anonimo i propri disagi e i propri conflitti nel rapporto con la scuola, la presenza dell'insegnante all'interno del focus group continua a essere un elemento di inibizione.

I focus group tra insegnanti e genitori sono l'ultima tappa di un percorso che include:

- 1) prima il gioco dei feed-back con i genitori
- 2) quindi l'attenzione ai soli insegnanti
- 3) successivamente l'attenzione ai soli genitori
- 4) infine, l'attenzione condivisa.



Strumento: L'ora del the

L'uso dello strumento "L'ora del the" nel contesto scolastico è particolarmente interessante. Si tratta di una tecnica, connessa all'esperienza del focus group e alle indicazioni fornite dai sociologi americani K. Levin and R.K. Merton, nel 1940, per rilevare le opinioni, le attitudini e i giudizi, basati sulla discussione tra un piccolo gruppo omogeneo di persone, invitate da un moderatore a esprimersi su un aspetto specifico con pochi punti di discussione

Descrizione

Un piccolo gruppo di persone, il dirigente, un argomento ben identificato sono i fattori che possono aiutare i genitori a esprimersi nel modo più libero possibile, a sentirsi considerati e rispettati.

Nella realizzazione del Tempo del the bisogna tenere presente:

- ✓ Definizione degli obiettivi del "L'ora del the" e delimitazione dell'argomento
- ✓ Scelta dei partecipanti
- ✓ Costruzione della traccia di conduzione
- ✓ Metodo di gestione del "L'ora del the" e ruolo del conduttore
- ✓ Metodi di analisi dei "dati" emersi
- ✓ Restituzione degli aspetti principali che emergono da "L'ora del the", cercando di trovare soluzioni quando possibile.

Obiettivi

- Privilegiare le analisi in profondità piuttosto che estensivamente
- Raccogliere in un tempo limitato una serie di punti di vista sullo stesso argomento
- Garantire che il gruppo, nella misura più ampia possibile, si confronti in modo autonomo sul tema dell'indagine
- Scambiare opinioni
- Motivare i gruppi a lavorare in modo più efficace
- Promuovere l'inclusione all'interno dei gruppi
- Aumentare la coesione sociale delle famiglie e degli educatori nella loro esperienza scolastica.





Destinatari

Genitori e insegnanti.

Numero di partecipanti

8- 10 persone.

Tempi

- La durata de "L'ora del the" è un'ora e trenta minuti circa.
- Solitamente "l'ora del the" viene realizzata al pomeriggio o in ogni caso dopo il tempo scolastico.
- Essa è un'attività molto impegnativa e stancante per I destinatari, quindi è meglio proporla quando c'è una vera necessità, al massimo due o tre volte in un anno.

Materiali

Fogli bianchi per prendere appunti.

Possono essere usati brevi testi scritti in cui sono espressi diversi punti di vista in relazione al problema da discutere.

Spazi

Una stanza adatta ad accogliere i partecipanti possibilmente attorno ad un tavolo.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapersi porre in ascolto attivo
- Saper decentralizzare il proprio punto di vista
- Saper sviluppare abilità sociali come: rispettare le diverse opinioni, convincere, spiegare, ...
- Saper gestire e superare i conflitti
- Sapersi aprire a nuove opinioni

Competenze metodologiche e didattiche trasversali:

- Saper condurre un'osservazione delle interazioni comunicative verbali e non verbali
- Saper osservare i comportamenti, interpretare le dinamiche di gruppo e guidare i gruppi

Competenze organizzative

- . Saper preparare gli spazi e organizzare i tempi
- Saper pianificare le riunioni
- Saper trovare forme efficaci di informazione e di pubblicizzazione delle riunioni.





- Sapere creare un'atmosfera piacevole e cordiale, ispirando fiducia e non distacco.
- Sapere attivare un processo di autovalutazione delle proprie emozioni e comportamenti

Punti di attenzione

L'ora del the è particolarmente utile quando si vuole approfondire ciò che i partecipanti pensano rispetto a un tema o a una situazione problematica. L'insegnante decide se è opportuno utilizzare questo strumento.

Prima di iniziare "l'ora del the" con i genitori è importante dare alcune indicazioni agli insegnanti:

- ✓ Avere una preparazione sulle dinamiche di gruppo che permetta loro di identificare la presenza di rapporti di leadership, di soggezione o complicità tra i partecipanti e di condurre interviste per superarli
- ✓ Non ci deve necessariamente essere l'unanimità. Ogni partecipante può avere ed esprimere la propria opinione. Ogni affermazione è importante e preziosa
- ✓ Le domande possono essere rivolte sia al conduttore che agli altri partecipanti
- ✓ È importante parlare uno alla volta perché l'intera riunione è registrata. Le registrazioni sono necessarie perché non è possibile ricordare o scrivere tutto ciò che viene detto durante l'incontro
- ✓ Dirigere "l'ora del the" non significa "richiamare" immediatamente coloro che vanno fuori strada, ma riportarli agli argomenti di discussione dopo aver lasciato loro un po' di spazio
- ✓ Le registrazioni audio e altri materiali dei partecipanti non saranno pubblicizzati
- ✓ Le opinioni espresse saranno riportate in un rapporto finale in modo aggregato, quindi non sarà possibile riconoscere chi ha detto cosa, per cui si può parlare liberamente e onestamente.



In questi anni di marcato aumento delle tensioni tra scuola e famiglia (tensioni che spesso ostacolano il processo di inclusione), lo strumento "L'ora del the" può consentire agli insegnanti di lasciare il proprio isolamento e iniziare a comunicare su situazioni socialmente diffuse, delle quali non ci si deve vergognare, poiché esprimono il bisogno di una trasformazione ampia e consolidata, che li chiama ad agire in prima persona.



Strumento: Il Contratto Educativo nella Scuola Primaria

Questo strumento è stato rielaborato sulla base della teoria della conoscenza sociale. È uno strumento ben noto, ma scarsamente utilizzato, mentre il suo uso, dal punto di vista dell'educazione inclusiva, è utile per aiutare a formare una comunità educante.

Il Patto di corresponsabilità educativa ha lo scopo di evidenziare i ruoli che i singoli elementi (alunni, genitori, insegnanti) svolgono all'interno della scuola e le regole (e quindi le responsabilità) che definiscono le identità di ciascun ruolo. Nasce come strumento per dare la possibilità di realizzare un'alleanza educativa tra famiglie, studenti, operatori scolastici e territorio. Ogni membro assume impegni e responsabilità nel rispetto della propria identità e del proprio ruolo nel condividere percorsi e regole educative con gli altri ruoli, per la crescita umana e civile degli studenti.

Per costruire una scuola inclusiva è importante che l'insegnante convochi i genitori e presenti loro all'inizio dell'anno scolastico il contratto educativo, promuovendo la loro partecipazione attiva e stimolando l'espressione concreta dei loro talenti, le loro capacità di responsabilizzazione di una comunità educante.

Descrizione

Il Patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia è un insieme di regole di comportamento per insegnanti, alunni e famiglie, nonché la formalizzazione dei criteri di valutazione per gli alunni, con l'obiettivo di garantire il miglior diritto possibile all'obbligo educativo.

In breve, il Patto di corresponsabilità educativa è la definizione condivisa di principi, comportamenti, diritti, doveri, risorse che la scuola, la famiglia e gli alunni condividono e si impegnano a rispettare.

Obiettivi

- Promuovere l'alleanza educativa tra scuola e famiglia
- Condividere valori e regole
- Aumentare il livello di coinvolgimento e responsabilità di studenti, insegnanti, famiglie
- Aumentare il senso di appartenenza alla comunità scolastica



Destinatari

Bambini, insegnanti e genitori.

Numero di partecipanti

Insegnanti, genitori e bambini della classe.

Tempi

L'accordo educativo è condiviso all'inizio dell'anno o in singoli incontri durante l'anno scolastico.

Materiali

L'accordo educativo è condiviso all'inizio dell'anno o in singoli incontri durante l'anno scolastico.

Spazi

- Aula assembleare
- Aula di accoglienza.

Competenze degli insegnanti

Communicative-relational skills:

- Saper implementare una comunicazione empatica e non formale
- Saper incoraggiare un reale coinvolgimento

Competenze metodologiche e didattiche trasversali :

- Saper pianificare, organizzare e valutare un'azione formativa
- Saper monitorare il rispetto del contratto di istruzione scolastica primaria
- Saper promuovere la capacità dello studente di autovalutarsi

Competenze organizzative

- Saper trovare forme efficaci di informazione e di pubblicizzazione delle riunioni
Saper come pianificare le riunioni.

Punti di attenzione

- Presenza di obiettivi raggiungibili; è necessario non includere aspettative non realistiche
- Coinvolgimento attivo di tutte le parti nella costruzione del patto
- Verifica dello stato di avanzamento di quanto sottoscritto.





Esempio di contratto

**CONTRATTO EDUCATIVO
SCUOLA PRIMARIA**

Anno scolastico Classe

.....

Cari genitori,

chiediamo cortesemente la vostra collaborazione per scrivere il contratto scolastico che abbiamo menzionato durante la riunione tenutasi all'inizio dell'anno scolastico.

Vi invitiamo a scrivere sotto gli impegni che ritenete di poter assumere e i desideri che vorreste esprimere nell'anno scolastico attuale:

Impegni.....

.....
.....
.....

Desideri (aspettative e attese)

.....
.....
.....
.....

Vi chiediamo anche di riportare ogni competenza lavorativa e/o abilità che potrebbe essere messa a disposizione della comunità, da inserire nel database della classe.

I dati raccolti da questo sondaggio saranno tabulati e presentati a voi durante l'incontro del giorno alle (ore) nella nostra scuola primaria (dove).

Nome.....
Cognome.....

Io posso fare

.....
.....
.....





Numero Telefonico

Vi ringraziamo per la vostra collaborazione.

Sinceramente,

Gli insegnanti



Erasmus+

Project N° 2016-1-IT02-KA201-024342

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Area: Didattica Inclusiva

Per quanto riguarda gli strumenti per l'insegnamento inclusivo, sono stati elaborati sulla base della letteratura di riferimento della didattica speciale per l'inclusione e sull'esperienza degli insegnanti. In particolare, sono stati identificati i seguenti strumenti:

:

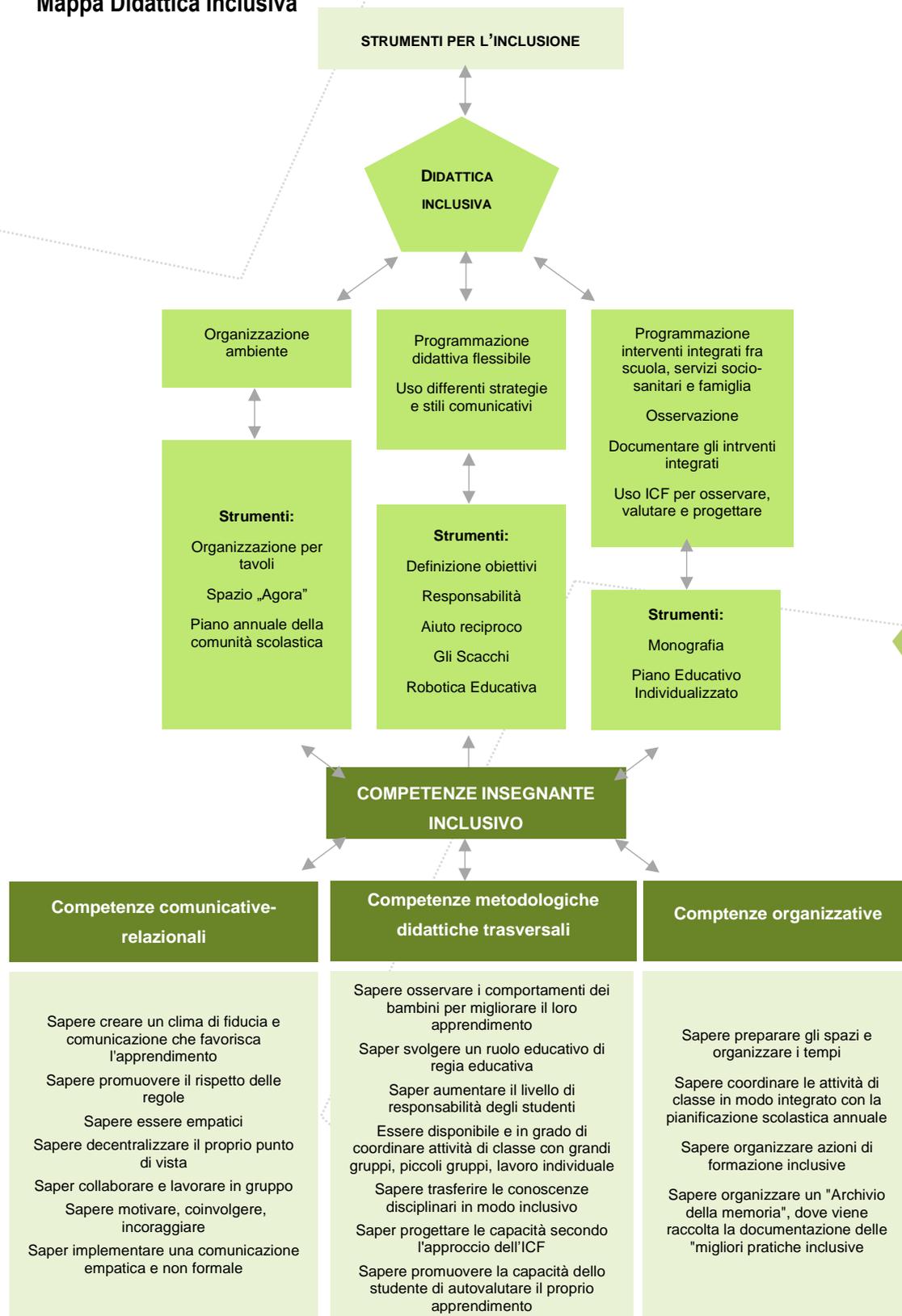
Strumenti

Organizzazione dei tavoli
Spazio "Agorà"
Piano annuale della comunità scolastica
Responsabilità
Definizione degli obiettivi
Aiuto reciproco
Gli scacchi
Robotica educativa
Monografia
Piano Educativo Individualizzato





Mapa Didattica Inclusiva





Strumento: Organizzazione per tavoli



L'organizzazione degli spazi è uno dei passi fondamentali nella costruzione di una scuola inclusiva.

La configurazione dell'ambiente è espressione diretta dei valori fondanti dell'educazione inclusiva: comunità, ospitalità, responsabilità.

Nel rapporto dell'Output1 gli insegnanti evidenziano che “le scuole sono sotto finanziate e non possono avvantaggiarsi di specialisti o acquistare nuove attrezzature necessarie”. Ciò può in parte essere superato anche con questo strumento² che non richiede materiali costosi od oggetti sofisticati

Descrizione

Nell'aula l'area dei tavoli viene utilizzata per lavori in piccoli gruppo, in coppia o individualmente.

Le singole scrivanie, disposte per le lezioni di tipo frontale, vengono abbandonate a favore di grandi tavoli quadrati, disposti in isole, in cui gli studenti possono collaborare. In assenza di tavoli grandi per sei alunni, è possibile unire quattro banchi individuali.

Diverse attività si svolgono nei vari tavoli: mentre l'insegnante spiega una lezione a un tavolo, nel successivo si fanno degli esercizi, nel terzo si disegna o si legge.



Vengono costruiti degli oggetti/segnali che, collocati sui vari tavoli, indicano ai bambini se l'attività che si sta svolgendo deve essere fatta con voce calma o in silenzio.

Quando gli studenti devono lavorare da soli e devono essere tranquilli, l'insegnante mette il pesce sulla scrivania.

Questo strumento, insieme agli strumenti: lo Spazio "Agorà", Il Piano annuale della comunità scolastica e la Responsabilità, è stato elaborato da insegnanti che lavorano secondo le indicazioni del progetto "Scuola senza zaino". Per avere un esempio dettagliato si rinvia all'Appendice.



Il serpente viene utilizzato quando gli studenti lavorano in coppia o in gruppo. Devono parlare a bassa voce.

Il tavolo riservato all'insegnante è un luogo di supporto perché l'insegnante, nel suo ruolo di regista dello spazio di classe, si sposta per lo più all'interno dell'aula. Per questo motivo, la scrivania dell'insegnante viene sostituita con un tavolino.

Ogni tavolo ha uno studente che, a sua volta, ricopre il ruolo di responsabile del tavolo.

Obiettivi

- Promuovere negli studenti una gestione più autonoma e responsabile delle situazioni di apprendimento
- Aumentare i legami di gruppo
- Costruire un senso di appartenenza e comunità nel gruppo classe.

Destinatari

Bambini e Insegnanti.

Età e numero dei bambini coinvolti

Organizzazione dei tavoli è uno strumento che può essere proposto agli alunni dai 6 anni in su. Esso coinvolge tutti gli studenti di un gruppo classe.

Tempi

Questa proposta struttura permanentemente l'organizzazione del lavoro nella classe.

Materiali

Il comune materiale di cartoleria è offerto in piccoli vassoi posti al centro del tavolo: in questo modo ai bambini viene impedito di trasportare i propri materiali, promuovendo l'uso di oggetti di proprietà comune e invitando un senso di responsabilità verso l'ambiente scolastico



Il materiale individuale degli alunni è contenuto in speciali vani verticali o in cassette. Se non c'è la possibilità di avere scaffalature con dei vani, è possibile utilizzare sacchetti di stoffa, abbastanza grandi e contrassegnati con il nome di ogni studente, da posizionare sui ganci.



Spazi

Classe.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere creare un clima di fiducia e di comunicazione che favorisca l'apprendimento
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare
- Sapere prestare attenzione agli aspetti relazionali nella creazione dei tavoli per incoraggiare l'apprendimento

Competenze metodologiche e didattiche trasversali :

- Sapere aumentare il livello di responsabilità degli studenti
- Sapere promuovere la capacità dello studente di auto-valutarsi
- Sapere coordinare le attività in grandi, piccoli gruppi e il lavoro individuale
- Sapere osservare i comportamenti dei bambini per migliorare il loro apprendimento
- Sapere svolgere un ruolo di regia educativa
- Sapere attivare la conoscenza implicita
- Sapere trasferire le conoscenze disciplinari

Competenze organizzative

- Sapere preparare con cura lo spazio e gestire il tempo di lavoro.

Punti di attenzione

- Ogni bambino deve avere un posto fisso durante tutto l'anno contrassegnato dal tag del suo nome, almeno un cassetto in cui conservare il proprio materiale (per evitare che il materiale personale venga riposto negli armadi)
- Ogni tavolo è un gruppo di lavoro e dovrebbe quindi essere contrassegnato con un logo scelto dai bambini
- Il materiale sul tavolo deve essere tenuto in ordine
- Le sedie devono sempre essere posizionate e il tavolo pulito.





Stumento: Lo spazio dell'“Agorà”



- La proposta dello strumento "Agorà" è basata sulla necessità di rafforzare il senso di appartenenza a una comunità e la capacità di esercitare la responsabilità da parte degli studenti.
- L'allestimento di uno spazio fisico specificamente dedicato all'Agorà trasmette agli studenti l'importanza di questo obiettivo. Dedicare parte del tempo scolastico alle attività autogestite o alle discussioni regolate dall'insegnante nello spazio dell'Agorà getta le basi per formare un futuro cittadino attivo e consapevole

Descrizione

Nella classe è allestita un'area di Agorà: uno spazio in cui, in un grande gruppo, possono essere svolte attività regolate e programmate:

- ✓ Leggere storie
- ✓ Discussione guidata
- ✓ Prendere decisioni e illustrare i calendari delle attività
- ✓ Fornire spiegazioni e dimostrazioni da parte degli insegnanti

È uno spazio circoscritto, generalmente delimitato da un angolo tra due pareti e da scaffali disposti come divisori.

Le spiegazioni dell'insegnante sono preordinate nel tempo per permettere ai bambini di conoscere l'ora in cui una lezione si svolgerà nell'agorà. Gli alunni hanno la responsabilità di interrompere il lavoro e di entrare nel momento stabilito: questo li pone già predisposti alla concentrazione, rendendo superflua la richiesta di attenzione dell'insegnante.

Oltre ai momenti dedicati alle decisioni collettive riguardanti le attività del giorno o della settimana, l'Agorà viene utilizzata per storie e canzoni, per la ritualizzazione dei momenti di entrata/uscita e come spazio di lettura all'interno della classe.





Obiettivi

- Sviluppare capacità di ascolto
- Sviluppare competenze di responsabilità nelle relazioni sociali
- Aumentare il livello di benessere attraverso la comunicazione in uno spazio confortevole e adeguato.

Destinatari

Bambini e Insegnanti.

Età e numero dei bambini coinvolti:

L'Agorà è uno strumento che può essere proposto dai 6 anni in avanti. Esso coinvolge tutti gli studenti del gruppo classe

Tempi

Variano a seconda del tipo di attività che si svolge.

Materiali

Panchine, tappeti, cuscini.

Spazi

Angolo della classe attrezzato con panche in legno, sedili morbidi e tappeti anallergici.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere creare un clima di fiducia e di comunicazione che favorisca l'apprendimento
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare

Competenze metodologiche e didattiche trasversali :

- ✓ Sapere aumentare il livello di responsabilità degli studenti
- ✓ Sapere coordinare le attività in grandi, piccoli gruppi e il lavoro individuale
- ✓ Sapere osservare i comportamenti dei

Competenze organizzative

- ✓ Sapere preparare con cura lo spazio e gestire il tempo di lavoro
- ✓ Sapere organizzare le attività in modo integrato con la pianificazione didattica.





- Sapersi porre in ascolto attivo
- Sapere essere empatici
- Sapere decentralizzare il proprio punto di vista
- Sapere aprirsi a nuove opinioni
- Sapere sviluppare abilità sociali come: rispettare le diverse opinioni, convincere, spiegare, ...

bambini per migliorare il loro apprendimento

- ✓ Saper svolgere un ruolo di regia educativa
- ✓ Sapere trasferire le conoscenze disciplinari.

Punti di attenzione

Cura dello spazio e dell'arredamento.

Gli arredi forniscono indicazioni fondamentali per l'uso dello spazio: la disposizione a barriera dei divisori, ad esempio, crea un ingresso che ricorda ai bambini - nell'atto di entrare - che questo è un posto speciale dove ci sono anche regole da rispettare. Grazie ai tappeti e ai poggiapiedi, la modalità della relazione frontale tra insegnante e alunno viene espressa mettendo in gioco tutto il corpo. I bambini possono ascoltare le spiegazioni mentre rimangono accovacciati in una posizione di raccoglimento. Abbinare la postura al compito rafforza il momento dell'ascolto, aumenta la concentrazione e rende la comunicazione molto più efficace.





Strumento: *Piano annuale della comunità scolastica*

La dimensione comunitaria rende la scuola più efficace. Permette di promuovere l'apprendimento di ogni studente in quanto sollecita lo scambio di buone pratiche tra insegnanti, consente l'interazione tra alunni, sia tra i pari sia tra grandi e piccoli, incoraggia la partecipazione dei genitori. Si tratta di condividere problemi e risorse, difficoltà e opportunità nella prospettiva scolastica.

La pianificazione annuale della comunità è uno strumento che si inserisce in questo campo di lavoro, costruendo un quadro generale dell'offerta formativa della scuola in cui sono integrate le attività dei singoli gruppi classe.

Descrizione

Il piano di attività annuale è uno strumento fondamentale per la gestione delle attività.

Deve essere:

- condiviso con gli studenti
- visualizzato su un pannello in modo che sia visibile e funga da guida giornaliera e mensile



Cosa dovrebbe contenere:

Attività frontali: attività didattiche (delle classi, in comune, gruppi, lezioni aperte, workshop ...), attività intermedie (ingresso, uscita, mensa, dopopranzo), attività straordinarie (gite, uscite, feste, giornate speciali).

Attività organizzative: incontri scolastici (di team, intersezione/classe, assemblee), formazione degli insegnanti, scambio tra insegnanti e revisione tra pari, articolazione delle ore scolastiche

Obiettivi

- Organizzare bene la vita della scuola calibrando gli impegni
- Rendere la scuola leggibile per tutti: studenti, insegnanti, manager, genitori ed esterni (l'idea è che le scuole debbano diventare trasparenti, farsi conoscere e apprezzare)
- Visualizzare la vita e le iniziative della scuola e delle sezioni di classe
- Ricostruire la storia dell'anno scolastico e rileggerlo alla fine dell'anno per valutare e riflettere.



Destinatari

Insegnanti, allievi, genitori.

Tempi

All'inizio dell'anno si procede alla realizzazione della pianificazione di base. Si possono individuare persone (insegnanti e studenti) che l'aggiornino durante l'anno. A metà e alla fine dell'anno si possono fare i controlli per ricostruire la storia, il percorso di un anno e rivederlo insieme (alumni, insegnanti, genitori, dirigenti, collaboratori scolastici).

Materiali

Poster, pennarelli colorati, colla, carta.

Spazi

Il piano annuale deve essere collocato in uno spazio dove è chiaramente visibile.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere condividere informazioni e competenze con il team di lavoro
- Sapere sostenere i bambini e dare un feedback motivazionali

Competenze metodologiche e didattiche trasversali

- Saper ricostruire il percorso delle attività inclusive svolte durante l'anno e promuovere riflessioni su di esso, insieme a studenti, insegnanti, genitori

Competenze organizzative

- Saper preparare gli spazi e organizzare i tempi per coordinare le attività di classe con quelle di scuola.

Punti di attenzione

Nella costruzione del Piano annuale è importante coinvolgere tutti gli insegnanti, gli studenti, i collaboratori scolastici, i genitori. Più alto è il livello di partnership più è rinvigorita la comunità scolastica. Utilizzare un linguaggio immediato, non tecnico e curare gli aspetti di piacevolezza estetica.





Strumento: **Responsabilità/Scheda delle mansioni**

Questo strumento promuove la creazione di un contesto che ha cura di non escludere alcuno, dove ogni alunno ha dei doveri di responsabilità verso gli altri ed è attuata una programmazione individualizzata così che ognuno apprenda secondo le sue caratteristiche cognitive ed emotive.

In particolare, la sperimentazione dello strumento Responsabilità nel corso pilota Internazionale Output2 ha evidenziato dei cambiamenti nelle attitudini: "elevata responsabilità, amicizia e collaborazione tra i bambini" (Lituania) e un aumento nel livello di cooperazione nel lavoro di gruppo: "Educare la sensibilità degli studenti, sviluppare un essere umano, apportare cambiamenti positivi in esso; educare a specifici comportamenti sociali; essere consapevoli della propria individualità rispettando quella degli altri; sviluppare la fantasia, stimolare l'attività, scoprire cose nuove" (Polonia); "Ogni alunno ha un ruolo e ognuno dipende dall'altro. Si ha un obiettivo comune da raggiungere" (Cipro); "Questo strumento stimola il confronto di gruppo perché gli alunni devono essere amministrati e monitorati attentamente" (Italia).

Descrizione

Lo strumento consiste nell'attribuzione di un ruolo di responsabilità svolto dagli studenti su indicazioni ricevute dall'insegnante.

Lo studente è chiamato dall'insegnante a seguire istruzioni e indicazioni sulle attività che si svolgono sul tavolo di lavoro

- è chiamato per le consultazioni da parte dell'insegnante insieme a tutti gli altri
- aiuta ed esorta i compagni di classe a rispettare le regole
- presta aiuto ai compagni di classe anche su raccomandazione del maestro

Inoltre, i responsabili del tavolo una volta alla settimana si riuniscono per evidenziare aspetti positivi e criticità, redigere un rapporto di sintesi e presentare proposte per correggere gli aspetti negativi.

Obiettivi





- Incoraggiare gli studenti a essere autonomi nella gestione dei momenti di lavoro in classe
- Aumentare la capacità di prendersi cura di altri compagni, dello spazio e dei materiali
- Aumentare la responsabilità personale.

Destinatari

Bambini.

Età e numero dei bambini coinvolti

La Responsabilità/Scheda delle Mansioni è uno strumento che può essere proposto dai 6 anni in poi. A sua volta coinvolge tutti gli studenti di un gruppo di classe.

Tempi

Il responsabile di tavolo è responsabile per almeno 2 mesi.

Materiali

. Un cartellone dove segnare i compiti e i nomi degli studenti che li svolgono. Il cartellone può essere personalizzato con disegni e foto.

Spazi

Nella classe.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere creare un clima di fiducia e di comunicazione che favorisca l'apprendimento
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare
- Saper sviluppare abilità sociali come: rispettare le diverse

Competenze metodologiche e didattiche trasversali

- Saper aumentare il livello di responsabilità degli studenti
- Saper promuovere la capacità dello studente di autovalutarsi
- Saper coordinare le attività di grandi, piccoli gruppi e il lavoro individuale
- Saper osservare i comportamenti dei bambini per migliorare il loro apprendimento

Competenze organizzative

- Saper assegnare ruoli e compiti, distribuendoli a tutti a rotazione.





- opinioni, convincere, spiegare, ...
- Sapere promuovere il rispetto delle regole
- Saper svolgere un ruolo di regia educativa

Punti di attenzione

È necessario:

- ✓ Rafforzare e sostenere la motivazione positiva degli studenti sottolineando la crescita di abilità e risultati
- ✓ Rilevare tempestivamente la presenza di eventuali difficoltà nell'esecuzione di compiti assegnati o comportamenti problematici.

Esempi

Il responsabile di tavolo - compiti e funzioni

1. E' **chiamato dal docente per ricevere istruzioni e indicazioni** sulle attività che si svolgono al tavolo
2. **presta aiuto ai compagni** del tavolo anche su indicazione del docente
3. è **chiamato per consultazioni** dal docente insieme a tutti gli altri responsabili
4. aiuta e sollecita i compagni a **rispettare le regole**
5. **è indicato dal docente** e sta in carica almeno 2 mesi
6. i responsabili di tavolo una volta alla settimana **fanno una riunione** per evidenziare aspetti positivi e criticità, redigono un sintetico verbale e avanzano proposte per correggere gli aspetti negativi; il verbale viene esposto e discusso in agorà a classe intera/





Altre responsabilità

Compiti e funzioni

Responsabili dei materiali (libri, strumenti vari, quaderni,.. ecc...)

si preoccupano di distribuire e raccogliere i materiali del tavolo, controllano che armadi e scaffalature siano in ordine

Responsabili delle presenze

registrano ad inizio di mattinata le presenze e le assenze secondo gli strumenti e le procedure stabilite

Responsabili della cancelleria

Distribuiscono e controllano i materiali di cancelleria del tavolo.

Responsabili dell'ordine e della pulizia

Si preoccupano di pulire il tavolo agli orari stabiliti: prima della ricreazione e del pranzo, al termine delle lezioni.





Strumento: Definizione degli obiettivi

Questo strumento è stato elaborato in base alle teorie costruttiviste e alla consapevolezza di quanto sia essenziale rendere ogni studente protagonista del suo apprendimento.

In particolare, coinvolgere lo studente nell'individuazione degli obiettivi che lui/lei deve perseguire, lo rende responsabile e lo motiva a impegnarsi e a migliorare.

Descrizione

L'insegnante si occupa dei diritti e delle responsabilità con la sua classe. Alla fine tutti elaborano una tabella a doppia entrata con tre colonne: diritti - responsabilità - azioni. Tutti richiamano l'importanza dei diritti e delle responsabilità nel promuovere il rispetto di tutti, indipendentemente dal loro sesso, religione, disabilità, minoranza, ecc. Dopo, l'insegnante di persona discute con un bambino e lo guida per fissare un obiettivo. L'obiettivo si riferisce a un comportamento/azione chiaro e misurabile.

L'insegnante stabilisce l'ora del giorno in cui valuta l'obiettivo in modo semplice. L'obiettivo cambia ogni due settimane.

L'obiettivo può essere completare un puzzle... La definizione degli obiettivi rende i bambini responsabili delle loro azioni. Quando essa è fatta da loro per loro, allora è più significativa e vi è maggior motivazione per migliorare..

Obiettivi

- Stabilire obiettivi personali (comportamentali, sociali, emotivi)
- Valutare gli obiettivi personali in base a determinati criteri
- Sviluppare responsabilità.

Destinatari

Bambini e insegnanti.

Età e numero dei bambini coinvolti

Questo strumento può essere utilizzato con bambini dai 9 anni in su. È proposto all'interno del Gruppo classe, il numero di bambini coinvolti perciò varia tra 20 e 25.





Tempi

Fra i 40 - 80 minuti.

Materiali

Scheda personale di impostazione e valutazione degli obiettivi.

Spazi

Ogni studente ha sulla sua scrivania il suo obiettivo personale affinché si ricordi le sue azioni.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere creare un clima di fiducia e di comunicazione che favorisca l'apprendimento
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare

Competenze metodologiche e didattiche trasversali:

- Saper individuare obiettivi chiari e misurabili
- Essere disponibili e in grado di coordinare attività di classe con grandi gruppi, piccoli gruppi, lavoro individuale

Competenze organizzative

- Saper preparare con cura lo spazio e gestire il tempo di lavoro.

Punti di attenzione

L'insegnante può anche stabilire un obiettivo per lui. In questo modo diventa un esempio per la sua classe.

I premi non devono essere materiali/giocattoli o cose preferite. Essi possono essere carte con significato relativo a diritti, responsabilità.

Questa attività può essere svolta a seguire lezioni su diritti e responsabilità e a come essi vengono esplicitati in azioni in modo chiaro e misurabile.



Strumento: Aiuto Reciproco

Questa pratica ha le sue origini nell'organizzazione dell'insegnamento promossa da due filosofi e pedagogisti inglesi, Andrew Bell e Joseph Lancaster tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo.

Vygotskij e Piaget rappresentano due importanti riferimenti teorici per l'apprendimento reciproco. Per entrambi gli studiosi, in questo processo di aiuto reciproco gli studenti apprendono una serie di abilità relazionali (saper ascoltare, accettare l'altro, saper aspettare, saper apprezzare gli sforzi del partner, ...), sviluppano le loro abilità cognitive e acquisiscono nuove conoscenze.

Descrizione

L'aiuto reciproco è un metodo basato su un approccio cooperativo per apprendere che implica un lavoro in coppia o in piccolo gruppo tra pari dove uno studente assume il ruolo di insegnante TUTOR e l'altro (o gli altri) quello di studente.

Si parla di ruolo di aiuto reciproco tra gli studenti perché il ruolo di tutor è giocato alternativamente

Ci sono molte possibilità per strutturare l'uso dello strumento di "mutuo aiuto":

- ✓ un alunno (anche se con difficoltà o con deficit) che agisce come "maestro" di un altro
- ✓ un alunno che agisce come "maestro" di un gruppo
- ✓ un alunno che insegna in classe con tutta la scuola
- ✓ un alunno che coordina un gruppo per un'attività.

Obiettivi

- ✓ Incoraggiare l'apprendimento individualizzato
- ✓ Incrementare i legami socio-affettivi
- ✓ Promuovere l'inclusione sociale all'interno di piccoli gruppi di alunni



Per il bambino-tutor:

- ✓ Migliorare il suo apprendimento
- ✓ Migliorare l'autostima
- ✓ Incrementare la motivazione verso la scuola
- ✓ Promuovere il rispetto delle regole.

Per il bambino-studente (tutùe):

- ✓ Migliorare il suo apprendimento
- ✓ Migliorare le capacità relazionali.

Destinatari

Bambini.

Età e numero dei bambini coinvolti

Può essere usato con bambini dagli 8 anni in su. Può coinvolgere tutti gli alunni di un gruppo classe.

Tempi

Gli incontri di aiuto reciproco sono solitamente settimanali o bisettimanali con una durata da 30 a 45 minuti. È preferibile mantenere sempre lo stesso tempo.

Materiali

Scrivere un diario, compilato dal tutor alla fine di ogni incontro e compilato dall'insegnante che coordina il lavoro, è molto utile.

Materiali adattati agli obiettivi e diversi da quelli usati normalmente in classe.

Spazi

Possibilmente fuori dalla classe, in uno spazio indisturbato e che indirizza all'idea che il lavoro è serio e importante.



Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere creare un clima di fiducia e di comunicazione che favorisca l'apprendimento
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare
- Sapersi porre in ascolto attivo
- Sapere essere empatici
- Sapere decentralizzare il proprio punto di vista
- Sapere sviluppare abilità sociali come: rispettare le diverse opinioni, convincere, spiegare, ...

Competenze metodologiche e didattiche trasversali:

- Saper facilitare l'apprendimento
- Sapere attivare la conoscenza implicita degli alunni
- Sapere programmare e valutare un'azione formativa.

Competenze organizzative

- Sapere organizzare i tempi.

Punti di attenzione

- ✓ È necessaria una fase di preparazione al ruolo di tutor per gli studenti e stabilire gli impegni reciproci con gli alunni coinvolti, anche nella forma di un contratto scritto.
- ✓ Avere cura di scegliere obiettivi adeguati alle realistiche potenzialità degli studenti.
- ✓ Definire attentamente l'abbinamento degli studenti, è necessario evitare che ci sia una distanza eccessiva tra i partecipanti, cioè non scegliere un alunno troppo bravo e uno troppo in difficoltà.
- ✓ Non interferire direttamente con il ruolo del tutor ma richiamare il tutor alle sue responsabilità.
- ✓ Fornire feedback appropriati, intervenire nei momenti di crisi, fare un passo indietro quando la coppia lavora.





Strumento: Gli Scacchi



Gli scacchi sono spesso usati nei contesti formativi per scopi educativi ma possono essere usati in una prospettiva innovativa coerente con gli obiettivi del progetto.

Descrizione

Con la rapida crescita del flusso di nuove informazioni, con il progresso della tecnologia, gli studenti devono affrontare la sfida di scegliere le informazioni giuste da un'enorme quantità di informazioni, valutando, argomentando l'idoneità e l'affidabilità delle informazioni accumulate e imparando come usarle in nuove situazioni. Uno degli obiettivi educativi più importanti del XXI secolo è sviluppare la capacità del pensiero critico, di risolvere problemi, la creatività e la concentrazione. I ricercatori sono convinti che uno dei modi per raggiungere questi obiettivi sia portare gli scacchi nel processo educativo, perché gli scacchi incoraggiano i bambini a risolvere i problemi, a cercare alternative e non a rinunciare fino a quando tutte le possibili opzioni non sono esaurite. Gli scacchi sono un ottimo modo per sviluppare la pazienza e per imparare a concentrarsi su certe cose, a pensare e ad agire da soli per molto tempo. Gli scacchi sono liberi dall'inganno. Questo è un gioco particolarmente onesto che educa a pensare alle conseguenze delle tue azioni e ad assumersi responsabilità.

Con l'emergere di dispositivi digitali, si può giocare sia contro il computer sia online con uno o più giocatori. Si può contattare il giocatore di scacchi in qualsiasi parte del mondo. Questo gioco diventa una modalità di comunicazione, amplia la cerchia delle conoscenze, aiuta a coinvolgere i bambini in attività comuni e può anche essere usato come strumento educativo inclusivo.

Il gioco degli scacchi infatti permette lo sviluppo di competenze cognitive, sociali, affettivo-relazionali, ma, al tempo stesso, questo gioco, se usato secondo una specifica modalità che coinvolge gli insegnanti, i genitori, i bambini in coppie eterogenee (genitori-figli, insegnanti-bambini, insegnanti-genitori, ...), può certamente contribuire a costruire una "comunità" empatica, attenta, disponibile ad ascoltare i bisogni dell'altro.



Obiettivi

- Incoraggiare l'apprendimento individualizzato
- Aumentare e ampliare i legami sociali.

Destinatari

Tutti gli studenti, anche se con bisogni educativi speciali, insegnanti, genitori.

Tempi

Il tempo dipende da dove viene utilizzato il gioco degli scacchi: da 5 a 10 minuti se integrato durante la lezione come strumento di apprendimento. 60 minuti se c'è un torneo di scacchi tra le classi.

Materiali

Scacchiera a due squadre di scacchi - bianche e nere.

Gioco di scacchi digitale su un dispositivo digitale o su Internet.

Spazi

Può essere usato dagli studenti in classe o fuori dalla scuola.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere creare un clima di fiducia e di comunicazione che favorisca l'apprendimento
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare

Competenze metodologiche e didattiche trasversali

- Sapere coordinare le attività di grandi, piccoli gruppi e il lavoro individuale

Competenze organizzative

- Saper preparare con cura lo spazio e gestire il tempo di lavoro.

Punti di attenzione

Gli insegnanti non hanno bisogno di giocare bene a scacchi, ma di conoscere le figure principali della scacchiera. L'insegnante deve avere familiarità con gli aspetti educativi dell'uso degli scacchi.





Strumento: Robotica educativa

L'uso della robotica ha un grande potenziale nell'educazione dei bambini con disabilità evolutiva. Lo strumento consente di differenziare e adattare in modo flessibile i materiali didattici alle esigenze individuali dei bambini di un gruppo.

Descrizione

La robotica è la scienza dei robot e delle tecniche intelligenti, che si stanno rapidamente sviluppando nel mondo di oggi. Poiché la robotica combina molti rami della scienza, i robot sono applicati in molte aree: intrattenimento, industria pesante, industria leggera e industrie di guerra, medicina, agricoltura e, naturalmente, in vari campi di ricerca. La robotica sta diventando anche parte integrante dell'educazione. Come oggi a casa abbiamo i computer, nello stesso modo domani avremo dei robot, così la familiarità con questa tecnologia è vantaggiosa per tutti, ed è molto attraente per gli studenti. L'uso della robotica ha un grande potenziale nell'educazione dei bambini con disabilità evolutiva. Lo strumento consente di differenziare e di adattare in modo flessibile i materiali didattici in base alle esigenze individuali dei bambini di un gruppo.

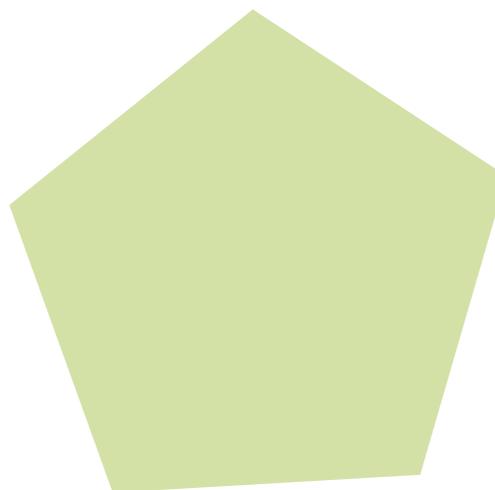


L'uso della robotica nel processo educativo richiede la creazione di scenari di formazione in cui i robot sono utilizzati per lo sviluppo delle competenze degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Gli scenari devono essere progettati per soddisfare le esigenze di insegnanti e studenti e per utilizzare il contenuto delle materie insegnate nel quadro del curriculum. L'enfasi principale nello sviluppo delle abilità di base e delle abilità sociali sta nelle situazioni in cui queste abilità possono essere praticate. Dovrebbero essere vicine alle situazioni della vita reale e incoraggiare l'esperienza di apprendimento ad adattarsi a un ambiente di vita.



Il processo di utilizzo della robotica include:

- ✓ Insegnante (i) che crea una squadra (e)
- ✓ Collezione di robot
- ✓ Formulazione del compito
- ✓ Programmazione dei robot
- ✓ Test e riparazione del software
- ✓ Presentazione dei risultati
- ✓ Gara tra i gruppi



La formazione dovrebbe essere organizzata nel seguente ordine:

- ✓ Spiegare cosa verrà insegnato. Sarà molto più facile per i membri del gruppo imparare a imparare, se capiscono cosa dovrebbero imparare e perché - vedranno lo scopo e il significato.
- ✓ Fornire assistenza. I membri del gruppo avranno maggiori probabilità di apprendere e avere fiducia in se stessi se hanno un rapporto positivo duraturo con l'insegnante.
- ✓ Incoraggiare l'apprendimento. I membri del gruppo avranno maggiori probabilità di continuare ad apprendere se ritengono che le competenze che apprenderanno saranno utili per loro in futuro.
- ✓ Creare opportunità per la pratica. I partecipanti al gruppo avranno maggiori probabilità di apprendere se hanno la possibilità di praticare le competenze acquisite in situazioni reali o in situazioni simili a quelle che si sono svolte durante le lezioni. L'applicazione pratica delle abilità apprese dovrebbe far parte del programma.

Obiettivi

- Incoraggiare gli studenti con Bisogni Educativi Speciali a monitorare le competenze generali e le competenze sociali in altri studenti, più tardi in se stessi
- Applicare le competenze generali e le competenze sociali nell'ambiente didattico e di gioco e trasferire le competenze in un contesto reale.

Destinatari

Tutti gli studenti, anche se con bisogni educativi speciali, insegnanti, genitori.





Tempi

La durata raccomandata di una sessione è di 90 minuti. L'intero programma dovrebbe consistere di 8-10 sessioni e può durare da poche settimane a 1-2 mesi. Può anche essere usata una forma di corsi molto più intensa

Materiali

Edurob Robot Controller; EV3 - files: parte 1 – Forme Geometriche.

Spazi

Classe.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere creare un clima di fiducia e di comunicazione che favorisca l'apprendimento

Competenze metodologiche e didattiche trasversali

- Conoscere e saper utilizzare le tecnologie dell'informazione
- Saper coordinare le attività di grandi, piccoli gruppi e il lavoro individuale

Competenze organizzative

- Saper preparare con cura lo spazio e gestire il tempo di lavoro.

Punti di attenzione

Si consiglia di organizzare classi in piccoli gruppi: i gruppi dovrebbero essere basati sulla quantità di kit robotici disponibili, sapendo che il numero ottimale per un kit di progettazione è compreso tra 2 e 4 partecipanti. Il numero totale di partecipanti in una sola attività non deve superare gli 8-12 bambini. Ciò garantirà una partecipazione ottimale alle discussioni e la capacità di lavorare in coppia.





Esempio:

SCENARIO DELLA LEZIONE

Nome dello scenario della lezione: Forme geometriche: accesso e riconoscimento di figure con Robot Assistance.

Descrizione. Sviluppare abilità cognitive – Sapere quali sono gli angoli di 30, 90 gradi; Sviluppare forme geometriche – quadrato, rettangolo, triangolo e cerchio – percezione.

Tipo di script della lezione. Istruttivo (l'insegnante dice cosa fare); Problem solving.

Profilo dell'alunno. Abilità standard.

Area di insegnamento. Causa ed effetto; Problem solving; Comunicazione

Obiettivi didattici. Risolvere attività che richiedono il calcolo e l'uso di forme geometriche.

Risorse. Edurob Robot Controller; EV3 - files: parte 1 – Forme Geometriche

Differenziazione. Il robot può eseguire una serie di azioni dalle opzioni fornite. È possibile creare una sequenza di azioni utilizzando i comandi sul robot per raggiungere l'obiettivo desiderato.

Descrizione dell'attività

Preparazione del Robot. Verificare che la scheda del programma sia caricata sul robot. Il robot eseguirà azioni pre-programmate. Il robot (EV3) può anche eseguire movimenti specifici (ad es. spostare 1 o 2 segmenti, ruotare di 90 gradi a destra o sinistra, ruotare di 120 gradi a destra o a sinistra) per consentire agli studenti di creare le proprie forme.

Passo 1

Gli studenti devono riconoscere le forme geometriche e mostrarle al robot indicando la carta corrispondente. L'insegnante (o il robot) chiede allo studente di trovare una forma particolare. Lo studente presenta l'informazione mostrando una carta al robot. L'insegnante o il robot, a



seconda dell'impostazione, valuta la risposta dello studente. Quando viene visualizzata la forma corretta, vengono avviati i saluti (utilizzando un sensore di colore - visualizzando una scheda dedicata). Il robot guida la traiettoria in base alla forma mostrata ed emette il suono.

Passo 2

L'alunno deve istruire il robot a percorrere la traiettoria della forma richiesta. L'insegnante descrive allo studente la forma che il robot deve coprire. L'alunno deve mostrare i comandi appropriati affinché il robot possa percorrere la traiettoria richiesta - indicando il numero corrispondente, quanti passi andare avanti o quanto necessario ruotare. La complessità può essere modificata cambiando il numero di scelte delle carte e la complessità delle forme geometriche. Il risultato è apprezzato dall'insegnante.

L'obiettivo finale è selezionare la carta corretta e guidare il robot con la figura geometrica corretta.

Ruolo del robot. Il robot si muoverà secondo la forma mostrata dallo studente; Il robot funzionerà come: Dimostratore; Richiamo / Promotore.

Ruolo dell'insegnante. Preparare un programma per robot che associ segmenti in esecuzione con i numeri corrispondenti; preparare i comandi tramite i quali il robot guida verso una figura geometrica completa: un rettangolo e un triangolo. Incoraggiare, commentare le forme disegnate dagli alunni controllate dal robot.

Criteri valutativi. Carte correttamente selezionate con figure geometriche; forme geometriche correttamente "disegnate".

Metodi di Feedback. Avere una bella figura geometrica – Il robot emette il suono di benvenuto.



Strumento: Monografia

Lo strumento è inserito in una prospettiva di Pedagogia istituzionale, fondata da Fernand Oury e Aïda Vasquez e praticata in Francia e Belgio dal 1960 da molti insegnanti in quei paesi e in Italia. La Monografia è uno strumento per la formazione permanente poiché ha lo scopo di verificare continuamente le proprie capacità e risorse e il modo in cui queste sono concretizzate e adattate alla situazione che si sta affrontando.

Di conseguenza, la monografia è uno strumento in continua costruzione: si basa sull'analisi delle relazioni interpersonali stabilite con l'allievo e tra i caregiver e l'influenza che questi hanno sulla situazione istituzionale. Per fare ciò, cerca di dare uno o più significati agli eventi per capire o prevedere possibili sviluppi nell'educazione.

Descrizione

La Monografia è uno strumento articolato che coinvolge un gruppo di professionisti più o meno allargato (insegnanti, educatori, tecnici della riabilitazione ...) in un'opera di costruzione di un quadro generale della storia e della situazione del bambino di cui abbiamo cura (con disabilità, in situazioni di difficoltà sociale, di fragilità, ecc.).

La monografia è presentata come una sorta di scrittura collettiva, composta dai contributi dei singoli partecipanti che producono periodicamente brevi scritti tratti dalle osservazioni del bambino a scuola, dalla raccolta di informazioni fornite dai genitori o da altre figure che possono essere significative nella vita di quel bambino o ragazzo. Il gruppo di partecipanti alla Monografia si confronta in seguito sugli aspetti più salienti.

Con la monografia passiamo dall'idea di "caso" all'idea di "storia", dall'idea esclusiva di "diagnosi" all'idea di "percorso".

In particolare, l'uso dell'osservazione in modo sistematico facilita questo passaggio. Ogni partecipante alla Monografia osserva e annota, periodicamente, i comportamenti, gli atteggiamenti, il modo di svolgere le attività da parte del bambino.

Tra tutte le osservazioni, vengono presentate al gruppo quelle che sono considerate più significative. Collettivamente si cerca di dare un senso agli eventi. Dalle osservazioni, dalle critiche, dalle libere associazioni, nascono ipotesi che vengono formulate e corrette. Attraverso critiche, osservazioni e domande tutti i partecipanti si esprimono e si espongono.





Alla fine della discussione si passa a un momento di pianificazione. Un ultimo tempo finale è dedicato alla valutazione di quanto è stato detto e alla raccolta di proposte per il futuro.

La monografia come una storia, come una ricostruzione di una "storia educativa" può diventare uno strumento complesso per guidare gli educatori in una prospettiva di ricerca all'interno di un percorso ampio, di rete e non lineare; è uno strumento tecnico per il lavoro, la documentazione ma anche utile per affrontare il problema da tutte le parti e cercare l'accesso. Costruire una monografia significa creare un processo interpretativo. Diventa uno strumento per investigare le tracce, una sorta di ingranaggio mobile che muove gli altri.

Obiettivi

- Integrare le diverse fonti di conoscenza rispetto al percorso di un bambino
- Riflettere su ciò che accade nella relazione educativa attraverso il contributo dei partecipanti al gruppo
- Creare una memoria condivisa delle fasi di lavoro che costituisce la base per nuovi progetti
- Ricostruire una storia il più completa possibile del bambino nel contesto scolastico
- Lavorare al fine di produrre documentazione educativa che trascenda la memoria personale
- Dotarsi di uno strumento di auto-formazione professionale.

Destinatari

Insegnanti, genitori, bambini.

Tempi

Le produzioni scritte (osservazioni o altro) sono registrate in base alle esigenze. Possono essere osservazioni settimanali o anche giornaliere se la situazione lo richiede.

Le riunioni di gruppo monografiche si svolgono di solito su base mensile.



Materiali

. Diario personale: ogni partecipante ha un libretto/diario su cui registra le sue osservazioni, segnando la data in cui le ha fatte.

Libro dei verbali: in ogni riunione di discussione viene prodotto un rapporto sugli aspetti più significativi che sono stati discussi e sulle decisioni prese.

Spazi

Solitamente il gruppo di lavoro sulla Monografia si riunisce in uno spazio scolastico (aula dell'insegnante, aula, corso di formazione, ...) dopo l'orario scolastico.

Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Sapere creare un clima di fiducia e di comunicazione che favorisca l'apprendimento
- Sapere motivare, coinvolgere, incoraggiare
- Sapersi porre in ascolto attivo
- Sapere come essere empatici
- Sapere come gestire e superare i conflitti
- Sapere decentralizzare il proprio punto di vista
- Sapere sviluppare abilità sociali come: rispettare le diverse opinioni, convincere, spiegare, ...

Competenze metodologiche e didattiche trasversali

- Sapere condurre un'osservazione delle interazioni comunicative verbali e non verbali
- Sapere osservare i comportamenti, interpretare le dinamiche di gruppo e guidare i gruppi
- sapere attivare un processo di autovalutazione dei propri comportamenti

Competenze organizzative

- Saper preparare gli spazi e organizzare i tempi
- Sapere organizzare le attività in modo integrato con la pianificazione didattica
- Sapere pianificare le riunioni
- Sapere organizzare un "archivio della memoria", dove viene raccolta la documentazione delle "migliori pratiche inclusive".



Punti di attenzione

Si raccomanda vivamente la presenza di una persona al di fuori del gruppo di insegnanti/educatori per poter svolgere il ruolo di direttore del gruppo di discussione.

Esempio

La monografia è uno strumento di indagine che raccoglie indizi e segnali utili alla "progressiva chiarificazione di un enigma" (Canevaro, 1988, p 115): un enigma che può manifestarsi quando non si è in grado di stabilire una comunicazione efficace con l'alunno con deficit. Soprattutto se ha un grave deficit intellettuale, quando l'insegnante non sa come accompagnare il bambino nell'apprendimento e cancellare le situazioni di disabilità.

Può descrivere l'evoluzione di un rapporto educativo con un bambino con gravi disabilità all'interno della scuola primaria. Gli insegnanti di classe annotano nei loro quaderni cosa succede giorno dopo giorno, i loro interventi, le risposte del bambino. Il materiale raccolto consente, negli incontri di verifica mensili, di tracciare il percorso educativo e scolastico nel suo sviluppo, sulla base di una dettagliata documentazione scritta, elaborata dai vari professionisti rispetto delle loro relazioni anche con i famigliari.

Nell'ultimo anno di frequenza della scuola primaria, gli insegnanti iniziano a lavorare per prepararsi al passaggio alla scuola secondaria. In questo anno, quindi, la monografia ha come obiettivo la chiara trasmissione dell'intervento educativo/didattico svolto nella scuola primaria agli insegnanti che si prenderanno cura del bambino nella scuola successiva.

Traccia di elaborazione di una Monografia

Per sviluppare un progetto di integrazione è necessario cercare di capire il più possibile la situazione vissuta dall'alunno con deficit. Per questo motivo, è necessario porre domande alle persone che ruotano attorno al bambino: gli insegnanti curricolari e specializzati nelle attività di sostegno, i compagni di classe, i genitori, ... Le interviste possono essere fatte prima di tutto ai genitori, veri esperti della crescita dei loro figli, migliorando la loro azione pedagogica. I genitori dovrebbero fornire la "visione" della situazione del loro bambino come se stesse parlando lui, dovrebbero parlare per lui.

Le domande per la descrizione "in prima persona" sono:

- Chi sono?



- Quali cose mi piacciono?
- Quali sono le cose che io trovo difficili?
- Quali sono i modi con i quali io posso comunicare con te?
- Quali sono i modi con i quali puoi aiutarmi?

Si riporta qui la descrizione di Francesca, affetta dalla sindrome di Angelman, fatta dalla sua mamma³:

Ciao, sono Francesca

Chi sono	Sono una bambina di otto anni. Sono una figlia. Sono una sorella. Sono una nipote e una cugina. Ma posso anche essere un'amica. Posso essere una compagna (non rivelo mai i segreti).
Cose che mi piacciono	Passeggiare. Giocattoli da abbracciare. Oggetti soffici. Mangiare (soprattutto le mele). La musica. Bere. Nuotare. Guardare le persone. Andare in città. Andare al caffè. Giocare sulla spiaggia. Andare a cavallo. Esplorare nuovi spazi. Andare sul triciclo.
Cose che trovo difficili	Capire il linguaggio. Seguire le istruzioni. Percepire il pericolo. Vestirmi da sola. Nutrirmi da sola. Usare i servizi. Controllare gli attacchi di epilessia. Concentrarmi su quello che non mi interessa. Dormire in ambienti nuovi. Camminare quando il mio equilibrio è instabile. Capire i sentimenti degli altri. Imparare nuove abilità.
Modi con i quali io posso comunicare con te	Di il mio nome e guardami quando parli. Prenderò la tua mano per indicarti ciò che voglio. Parla chiaramente. Talvolta indico con gli occhi quello che voglio.
Modi con i quali puoi aiutarmi	Rendimi partecipe di tutto. Permettimi di muovermi liberamente in un luogo sicuro. Incoraggiami ad incontrare altri bimbi. Non iperproteggermi. Indicami nuove attività. Aiutami a fare le cose che mi piacciono (come nuotare, andare a cavallo, passeggiare). Aiutami ad avere nuovi amici. Sii creativo! Crea nuove opportunità per me.
Quello che devi conoscere di me	Ho l'epilessia: per favore impara quello che è necessario in caso di attacco. Ho una dieta senza glutine e latticini: per favore, chiedi ciò che posso mangiare. Quando ho poco equilibrio, devi usare le mie "briglie" perché non mi faccia male. Quando cammino devo indossare il mio elmetto protettivo. A volte sono un po' agitata ma non posso dire perché.

³ La descrizione è ripresa dalla brochure: „Con i tuoi occhi. Le abilità educative dei genitori come risorsa per l'integrazione scolastica e sociale”, Progetto So.le, Torino, 2003, elaborata all'interno del programma europeo Socrate.





Cose che voglio tu
sappia di me

Sono bravissima a tenere i segreti. Amo sentire raccontare le fiabe. Se vuoi ti posso condurre a fare un giro nel mio giardino. E se metti il mio braccio attorno al tuo collo posso anche darti un abbraccio.

Una buona integrazione degli studenti con deficit prevede un processo co-evolutivo: non è solo il soggetto che deve evolversi, ma deve esserci anche un'evoluzione positiva del contesto in cui vive.

Per *contesto* intendiamo sia l'area abitata (la scuola, la casa) che i rapporti con le persone (gli

insegnanti, gli educatori, i professionisti della salute psicosociale, la famiglia e i compagni). Per questo motivo, agli intervistati dovrebbe essere chiesto di riflettere su quanto il rapporto con il bambino con disabilità sia stato per loro una ricchezza, su quanto abbia influenzato personalmente e professionalmente, su quanto e in che modo gli spazi dell'ambiente (scuola, casa) siano stati modificati, su come la situazione dello studente con disabilità ha contribuito a creare una "rete inclusiva" tra scuola, famiglia e territorio..

" "La risorsa compagni rappresenta una potenzialità di grosso rilievo per facilitare un processo di reale integrazione del bambino con disabilità non solo in ambito scolastico, ma più in generale nella comunità. I rapporti di scambio e la rete di amicizie che si determinano tendono spesso a generalizzarsi anche a contesti extrascolastici, determinando le condizioni per una proficua e soddisfacente vita sociale. L'attivazione di tale risorsa richiede, comunque, un lavoro di preparazione da parte dell'insegnante, che deve prendere in considerazione sia il contesto sia le competenze sociali degli allievi."(Cottini, 2004, p. 105).

Alcune domande che possono essere fatte ai compagni di classe del bambino con deficit grave, per capire come procede il processo di integrazione, sono:

- ✓ Se dovessi descrivere qualcuno il tuo rapporto con ... (nome del compagno con deficit), cosa diresti?
- ✓ Ti senti a tuo agio quando sei con lui?
- ✓ Quando parli con lui, secondo te, ti vede e ti sente?
- ✓ Hai mai giocato con lui?
- ✓ Quando piange cosa pensi?
- ✓ Quando ride cosa pensi?
- ✓ Quando urla, hai paura? Cosa pensi?





Ad esempio, una studentessa di nome Agata risponde in questo modo:

"Il mio compagno di classe Enrico è un dolce, bellissimo e bravo bambino. Quando sorride, penso che sia felice perché siamo tranquilli. Quando piange, penso che sia perché stiamo facendo confusione, o sta piangendo perché qualcosa gli fa male. Mi diverto a giocare con lui a modellare la plastilina. Enrico ha mosso le sue mani, quando lo fa, è perché gli piace qualcosa. Quando urla, non mi spavento. Quando gli parlo, lui mi sta vedendo, ma non so se riesce a sentirmi."

Domande simili a quelle fatte ai genitori possono essere fatte agli insegnanti, chiedendo loro di mettersi nei panni del bambino con deficit. Di seguito è riportata un'intervista con un insegnante curricolare:

Esempio di un'intervista a un'insegnante curricolare

D: Mi puoi descrivere Enrico parlando come se tu fossi lui, quindi parlando in prima persona?

R: Io sono Enrico un bambino grande più dei miei amici però piccolo come un lattante e quindi non parlo ancora, non cammino, mi faccio ancora pipì e cacca addosso. Nonostante questo mi piace stare nel mondo, stare con gli altri bimbi, mi piace molto la musica e tutte le curiosità che ci possono essere in un contesto di vita come la casa, la famiglia, la scuola e mi piace prendere il pulmino. Infatti mi ricordo quando siamo andati in gita in fattoria, avevo quattro anni. **Tutte le mie maestre avevano delle aspettative negative però io mi sono seduto sul mio carrozino, come ho guardato bene dal finestrino tutto quello che c'era nel panorama.** Là poi mi sono divertito perché era una fattoria didattica. Il contatto con gli animali con l'erba .. i bambini e le maestre mi hanno aiutato molto.

D: Quali sono le cose che trovi difficili?

R: Un po' tutte perché sono piccolino e quindi faccio fatica a fare tutte le cose che vorrei fare come fanno i miei amici. Io vorrei, però non ci riesco anche se mi impegno tanto. A volte mi arrabbio per questo. Da poco mi do anche dei pugni in testa, prima non lo facevo. Spero che questa cosa passi. Da poco ho imparato a stare in piedi come fanno i miei amici che corrono, saltano... Quando ero piccolino mi piaceva fare lo scivolo al contrario e giocavo tanto con i miei piedoni. Quest'anno ho provato, un pochino con l'aiuto di chi mi sta vicino con papà e le maestre la deambulazione. Quando ero più piccolo non riuscivo neanche a gattonare. Da poco riesco invece e questo mi aiuterà nella deambulazione futura, che è un mio sogno.

D: Quali sono i modi con cui comunichi con gli altri?

R: Ho cominciato la lallazione quest'anno. I miei bisogni li comunico con la gestualità o con il pianto oppure arrabiandomi. Quando sono arrabbiato, irritato o ho del male che non posso comunicare, mi divincolo un po' sul deambulatore e mi agito. Comincio a far capire che c'è qualcosa che non va.

D: Che cosa dobbiamo conoscere di te?





R: Mi piace molto essere lavato, massaggiato, profumato e mangiare. Infatti sono cresciuto molto. Anche se a scuola devo ancora mangiare le cose dei bimbi piccoli perché faccio fatica a masticare, i miei genitori a casa mi cucinano le tagliatelle al ragù e con il loro aiuto riesco a mangiare qualcosa di più solido, con un gusto più elaborato di questi omogeneizzati e queste pappette della scuola che mi hanno proprio stancato.

D: In che modo possiamo aiutarti?

R: Mi potete aiutare cercando di **prevedere quello che mi piacerebbe fare**. Ho bisogno di un prolungamento della mia mano per fare quello che non riesco a fare. Quindi se devo fare un percorso con il deambulatore, avrei bisogno che qualcuno mi aprisse la porta. A me piace molto giocare con gli attrezzi, le chiavi e gli ingranaggi, mi piacciono molto i ferri e le attrezzature. Da grande mi piacerebbe fare questo lavoro, come quello del mio papà. Prima lanciavo via tutto perché nulla mi incuriosiva. Adesso invece mi concentro di più e mi piace manipolare il pongo per fare delle palline o “la pizza” con i miei amici.

Il rapporto con il bambino aiuta a modificare le conoscenze e le abilità legate all'integrazione scolastica. L'insegnante può monitorare il suo processo di cambiamento attraverso domande come le seguenti:

D: La relazione con Enrico ha contribuito a modificare le tue conoscenze e competenze inerenti all'integrazione scolastica di bambini disabili? Se sì come?

R: Sì. Ti dirò la verità, io all'inizio avevo molta paura di questo bambino e non volevo entrasse in questa scuola che giudicavo non idonea per lui. Quando invece sono venute le educatrici e ho visto il bambino mi sono affezionata subito. Non conoscevo la sua sindrome e dovevo prevedere la possibilità che avesse delle crisi epilettiche. Io sono una persona ansiosa. Secondo me non poteva funzionare. Avevo paura per gli altri bambini. Ai genitori dissi che la scuola non era idonea per le tante barriere architettoniche e chiesi subito consiglio alla pedagoga. Io volevo cercare di creare l'ambiente più idoneo per tutti i bambini. La pedagoga consigliò che lui entrasse subito a scuola, ma all'inizio lui non frequentò molto.

I compagni hanno subito accettato Enrico come uno di loro, anche se essi non capivano perché lui non facesse le cose come le facevano loro, ma poi hanno capito e si è formato un piccolo gruppo di amici. C'è stata una grande collaborazione per creare un clima di benessere per tutti, sia per i bambini sia per i genitori. Il primo anno è stato molto complesso. Enrico aveva l'educatrice tre giorni su cinque. C'era stato il passaggio delle informazioni dalla scuola precedente, ma la realtà è sempre diversa. Il primo anno non c'era la compresenza tra le insegnanti. Il secondo anno è arrivata la carrozzina. Io non ero d'accordo. Secondo noi era troppo presto: Enrico doveva essere stimolato a esercitarsi ancora per riuscire a camminare. I medici ci dissero tuttavia che Enrico doveva stare seduto per evitare che cadendo si procurasse delle fratture ossee.





Piange il cuore a vedere il bambino sulla carrozzina, perché lui ha tanta volontà ed energia. Comunque lui ha già capito quali sono i movimenti da fare per muoversi in carrozzina.

Per quanto riguarda l'integrazione, abbiamo cercato sempre di includerlo, a volte con una grande fatica, perché lui cambia umore velocemente e si agita. L'organizzazione degli spazi e delle attività è stata modificata: fondamentale per Enrico è stata la creazione di un angolo morbido. Negli anni si sono applicate diverse strategie didattiche e attività a piccolo gruppo. Enrico ha fatto molti progressi, per esempio conosce a memoria il percorso per andare in bagno o nel laboratorio creativo. Nelle attività di routine abbiamo sempre cercato di includerlo con le canzoni. La musica è il canale comunicativo privilegiato di Enrico. I compagni sanno qual è la sua canzone preferita e quando lui è agitato cantiamo tutti insieme. Tutti gli vogliono molto bene.

D: A tuo parere quale giovamento hanno tratto i compagni dalla relazione con Enrico? E quale giovamento ha tratto Enrico dal rapporto con i suoi compagni?

R: Per Enrico è stato utile lavorare in piccolo gruppo con i compagni nell'angolo morbido e sono state utili le attività in grande gruppo con la musica. Ai compagni ha fatto bene incontrare Enrico, perché li ha messi in contatto con una differenza molto evidente. Forse da grandi saranno cittadini più attenti a chi è diverso da loro. Per evitare l'indifferenza i bambini devono essere educati sin da quando sono piccoli. In sezione si fa capire che tutti siamo uguali ma diversi. Si cerca di dar vita a una piccola forma di democrazia. Noi ci proviamo a formare i cittadini europei. Noi ci proviamo. Io ci credo molto all'integrazione. I bambini con disabilità non devono essere relegati in un'aula separata. Puoi essere l'insegnante più preparata del mondo con tante lauree e tanti master, ma la verità è che il bambino impara più dal suo compagno. Le opportunità che si danno a scuola devono essere uguali per tutti i bambini. Quando siamo andati in gita scolastica per la prima volta, qualcuno mi disse che non voleva che Enrico venisse con noi. Io gli dissi che se non fosse venuto Enrico con noi non sarei andata in gita nemmeno io. Che messaggio avremmo dato ai bambini?

D: La presenza di Enrico ha contribuito a cambiare il tuo stile di insegnamento? Se sì, come?

R: Sì, mi ha cambiato. Io ho un temperamento istintivo e a volte alzo la voce. Bisogna invece avere uno stile montessoriano con lui, ma in realtà questo è proficuo con tutti i bambini in generale. Enrico nella confusione diventa più irrequieto, per questo noi ci siamo abituati a tenere un tono di voce un po' basso.

D: Come immagini Enrico in futuro? Che cosa sogni per lui?

R: Il futuro di Enrico io me lo posso immaginare fino alla fine della scuola primaria. Oltre alla scuola primaria, non me la sento. Io non lo so se riuscirà mai neanche a mangiare da solo. Io sarei già contentissima per lui se avesse quest'autonomia di base.





D: Che cosa hai imparato dalla relazione con la famiglia di Enrico?

R: La relazione con i genitori mi ha insegnato che devo riadattare il mio modo di relazionarmi ad ogni situazione. Si può ripensare anche ad un'accoglienza più curata di questi bambini e dei loro genitori all'inizio dell'anno. Con queste famiglie ci sono sempre molti incontri istituzionalizzati, ma ci vorrebbero più momenti informali, più intimi, perché secondo me si sentono molto a disagio sotto i riflettori di tutti. Ho imparato a essere paziente e che è importante lavorare in rete insieme anche alle Associazioni e agli Enti del territorio.

La progressiva "conoscenza dell'enigma" (Canevaro, 1988) consente un'elaborazione e rielaborazione sempre più efficace del Piano educativo individualizzato





Strumento: Piano Educativo Individualizzato

È uno strumento complesso ma considerato fondamentale dai membri del gruppo di ricerca. È il risultato di un lavoro interprofessionale da parte di tutti coloro che rappresentano un punto di riferimento significativo per lo studente (dirigente scolastico, insegnanti, educatori, familiari, esperti socio-sanitari, tecnici di riabilitazione) e consente di organizzare i dati relativi sia ai bisogni e alle potenzialità del soggetto con bisogni educativi speciali e di dirigere l'attività educativa e didattica, evitando una frammentazione e incoerenza degli interventi. Richiede una documentazione costante delle osservazioni e delle attività al fine di valutare l'efficacia di quanto pianificato.

Il Piano Educativo Individualizzato è uno strumento utile, se ben formulato, per comprendere sia i bisogni, i sogni, le potenzialità, le difficoltà del bambino in situazione di disabilità, sia le risorse scolastiche ed extrascolastiche per accompagnarlo a realizzare il suo progetto di vita.

Descrizione

Il Piano Educativo Individualizzato descrive annualmente gli interventi educativi e didattici per il bambino, definendo obiettivi, metodi e criteri valutativi. È una parte integrante del programma educativo e di insegnamento della classe e contiene:

- ✓ obiettivi formativi e in particolare obiettivi di socializzazione e obiettivi di apprendimento relativi alle diverse aree, che possono essere perseguiti durante l'anno anche in relazione alla pianificazione della classe
- ✓ itinerari di lavoro (attività specifiche)
- ✓ metodi, materiali, sussidi e tecnologie con cui organizzare la proposta, compresa l'organizzazione delle risorse (orari e organizzazione delle attività)
- ✓ criteri e metodi di valutazione
- ✓ le forme di integrazione tra scuola ed extra-scuola.





Poiché la valutazione degli alunni con disabilità è riferita al Piano educativo individualizzato, sia per quanto riguarda obiettivi, metodi sia per i criteri di verifica, questo documento deve contenere chiaramente tutti gli elementi che consentiranno effettivamente di valutare i risultati dell'azione educativa.

Il Piano Educativo Individualizzato è redatto all'inizio di ogni anno scolastico congiuntamente dalla scuola, dai servizi (equipe psico-sociale-sanitaria) e dall'educatore scolastico del Comune, con la collaborazione della famiglia.

Il Piano Educativo Individualizzato è lo "strumento fondamentale" che deve distinguere ogni Istituzione scolastica che vuole essere veramente inclusiva e il cui obiettivo principale è favorire il successo formativo degli studenti, ciascuno secondo i propri punti di forza e di debolezza, secondo il proprio tempi e stili di apprendimento

Obiettivi

- Disegnare un progetto di formazione che accompagnerà, sosterrà e valorizzerà lo studente;
- Integrare le osservazioni e le abilità delle diverse figure professionali coinvolte al fine di costruire un quadro il più completo possibile sia dei punti di forza e di debolezza dell'alunno sia delle risorse contestuali;
- Declinare gli obiettivi relativi alle varie aree di apprendimento in termini di comportamenti osservabili e quindi valutabili.

Destinatari

Allievi, Insegnanti, educatore scolastico, genitori e team psico-socio-sanitaria.

Tempi

Il Piano Educativo Individualizzato è elaborato annualmente, deve essere redatto entro i primi due mesi a partire dall'inizio dell'anno scolastico.

.Materiali

Documentazioni osservative, check lists, ...

Spazi

Il contesto scolastico ed extrascolastico nel quale il bambino vive.





Competenze degli insegnanti

Competenze comunicative-relazionali:

- Saper collaborare e lavorare in gruppo
- Saper promuovere un effettivo coinvolgimento

Competenze metodologiche e didattiche trasversali

- Saper produrre osservazioni mirate e integrate
- Saper individuare le capacità secondo l'approccio della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (WHO, 2000)
- Saper pianificare, organizzare e valutare un'azione formativa.

Competenze organizzative

- Saper preparare gli spazi e organizzare i tempi
- Sapere organizzare le attività in modo integrato con la programmazione didattica della classe.

Punti di attenzione

L'elaborazione del Piano educativo individualizzato deve essere condivisa tra tutti coloro che accompagnano il bambino nel suo processo di crescita, al fine di prendersi cura dei diversi aspetti, ciascuno secondo le proprie conoscenze e competenze.

È giusto sottolineare che la stesura del Piano Educativo Individuale non deve essere affidata solo all'insegnante specializzato nelle attività di sostegno, come se fosse l'unico "custode" dell'alunno con disabilità. Un aspetto problematico inerente allo strumento è costituito dal fatto che potrebbe essere utilizzato in modo rigido e deterministico, identificando una relazione "causale" diretta tra il momento diagnostico dello studente e quello prognostico, per l'implementazione di interventi didattici. Come se dalla diagnosi, dalla conoscenza di certe caratteristiche, si potessero dedurre certezze su chi è lo studente e chi sarà in futuro e quale processo educativo e didattico impostare. Il rischio è di formulare giudizi che "chiudano" le possibilità dell'alunno piuttosto che "aprirle" alla futura pianificazione esistenziale e utilizzare lo strumento in modo burocratico e standardizzato.



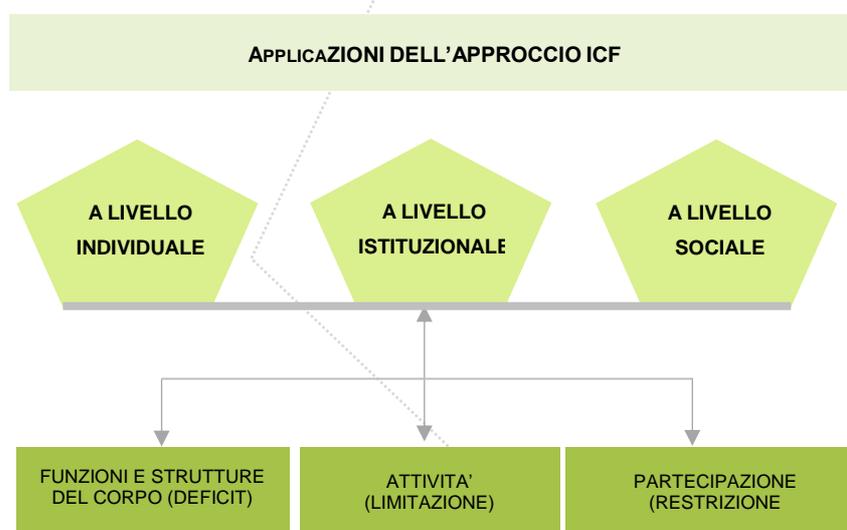


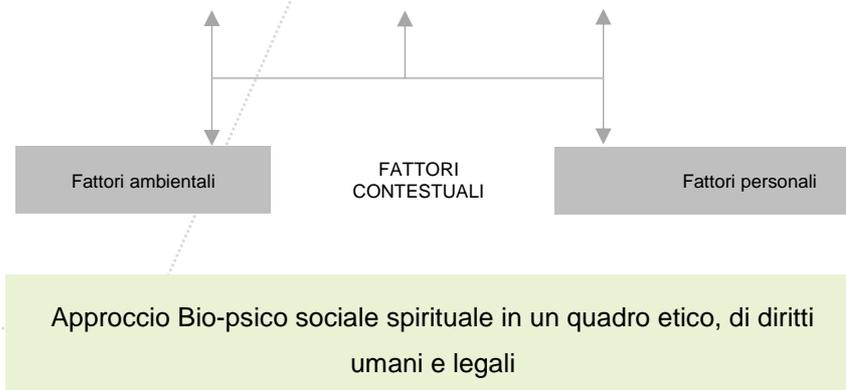
COSA E' L' ICF?

Con l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute) ci riferiamo a uno strumento sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO) nel 2001 per avere una classificazione sistematica che descriva i cambiamenti nello stato di salute di una persona.

A differenza delle precedenti classificazioni (ICD e ICIDH), dove è stato dato ampio spazio alla descrizione delle malattie dell'individuo, utilizzando principalmente termini con un significato negativo come: menomazione, deficit, handicap. In questa classificazione, l'OMS fa riferimento a termini che analizzano la salute dell'individuo in una chiave positiva (funzionamento e salute). In particolare, l'ICF mira a fornire un'ampia analisi dello stato di salute delle persone ponendo la correlazione tra salute e ambiente.

La disabilità è considerata una condizione determinata dall'interazione negativa tra la persona e l'ambiente, e che ostacola sia "l'attività", cioè l'esecuzione di compiti o azioni, sia la "partecipazione", cioè il coinvolgimento del soggetto nella vita sociale. L'ICF non vuole descrivere le persone ma vuole descrivere le loro situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale. Lo strumento descrive tali situazioni adottando un linguaggio standard e unificato, cercando di evitare equivoci semantici e facilitando la comunicazione tra i vari utenti di tutto il mondo.





Esempio di analisi usando gli indicatori ICF nel caso di uno studente con discalculia

Alla base dei disturbi che interferiscono con il normale processo di acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo ci sono delle disfunzioni neurobiologiche. Ma i fattori neurobiologici si intrecciano con quelli ambientali, rappresentati da:

- ✓ Fattori contestuali (relativi all'ambiente familiare, alla scuola, alla comunità, ...)
- ✓ Fattori personali (psicologici, affettivi, comportamentali, stili di attribuzione, autoefficacia, auto-stima, emotività, motivazione, ...)

Essi contribuiscono a determinare il fenotipo del disturbo e un minore o maggiore disadattamento.

Codice	Denominazione	
D 150	Calcolo	Sviluppare la capacità di eseguire operazioni matematiche semplici e complesse come: usare simboli per l'addizione e la sottrazione, e utilizzare l'operazione corretta per risolvere un problema..
Codice livello	Livello di competenza in ingresso	
2	Difficoltà media	



Le difficoltà di automazione, determinate dal disturbo specifico di apprendimento, rendono estremamente problematico:

- l'acquisizione mnemonica di alcune tabelline (per es.: 6x7; 6x9, ...)
- l'esecuzione di moltiplicazioni con una o più cifre.

Queste difficoltà incidono sulla correttezza delle risposte fornite in semplici problemi

Fattori ambientali

Facilitatori	Ostacoli
Rispetto per le differenze individuali in classe	Le convinzioni degli insegnanti sull'intelligenza, sulla possibilità di cambiamento mediante l'educazione e l'insegnamento, ecc. La stigmatizzazione del bambino da parte dell'insegnante
Didattica indirizzata a creare le condizioni di successo formativo di ogni studente, attraverso: <ul style="list-style-type: none"> • il coinvolgimento dello studente stesso nell'apprendimento • la sollecitazione a perseguire attivamente gli obiettivi pianificati • considerare ogni errore come una risorsa per individuare strategie di superamento. 	Scarse competenze di insegnamento.
Uso di tabelle moltiplicative	Compiti con molti esercizi e/o poco tempo
Uso di programmi software	
Famiglia Associazione Dislessia	Scarsa conoscenza da parte della società del problema dei disturbi specifici di apprendimento





Fattori personali

È probabile che gli studenti che hanno difficoltà a scuola presentino:

- bassa autostima
- paura di sbagliare
- ansia nello svolgimento dei compiti
- scarsa motivazione

Per il successo formativo dello studente è necessario formulare proposte didattiche utili a: soddisfare il bisogno di successo; sviluppare una relazione emotiva, empatica, sollecitare una motivazione intrinseca.





Esempio di Piano Educativo Individualizzato

Scuola

Piano Educativo Individualizzato

Anno Scolastico

Studente

DATI SCUOLA

Studente:	Scuola:	
	Classe	
Nato a:		
Indirizzo:		
Disabilità:		
Insegnante specializzato:	Numero di ore per settimana:	
Altre figure educative per l'inclusione:	Numero di ore per settimana:	



PRESENTAZIONE DELLA CLASSE

ORARIO DELLA CLASSE (indicare le discipline)

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						

ORARIO STUDENTE

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						

LEGENDA:

Frequenza del docente specializzato nel sostegno: S – presenza dell'Educatore: E – e frequenza: C

Contesto: O; attività in classe: Ø piccolo Gruppo e/o lavoro individualizzato secondo il TEACCH (quando necessario)



Erasmus+

Project N° 2016-1-IT02-KA201-024342

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



ATTIVITA' DI SUPPORTO

NOTE:

Compilare solo le parti relative all'area di lavoro individuale con il bambino da parte del docente specializzato nelle attività di sostegno in collaborazione con il docente curricolare e con lo staff educativa.

Insegnante

1. ASPETTI RELAZIONALI

Osservazioni	
Obiettivi individualizzati	

2. AUTONOMIA

Osservazioni	
Obiettivi individualizzati	

3. COMUNICAZIONE- LINGUAGGIO

Osservazioni	
Obiettivi individualizzati	

4. AREA SENSORIALE

Osservazioni	
Obiettivi individualizzati	

5. MOTRICITA'





Osservazioni

Obiettivi individualizzati

6. AREA NEUROPSICOLOGICA

Osservazioni

Obiettivi individualizzati

7. AREA COGNITIVA

Osservazioni

Obiettivi individualizzati

8. APPRENDIMENTO

Osservazioni

Area o disciplina: area linguistica

Obiettivi individualizzati

Osservazioni

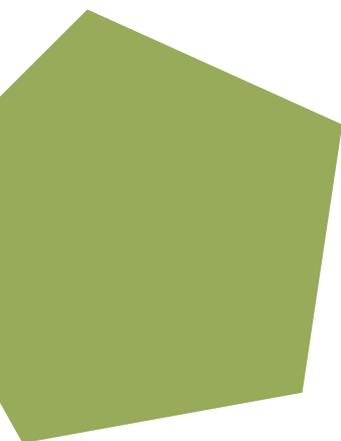
Area o disciplina: area logico-matematica

Obiettivi individualizzati





Team	Firme
Dirigente scolastico	
Insegnante curricolare	
Insegnante specializzato	
Educatore	
Genitori	
Neuropsichiatra	
Logopedista	
.....	





PROGETTO EDUCATIVO SPECIFICO

.NOTA: Compilare se è presente un Progetto educativo specifico. Aggiornare qualsiasi bozza di progetto specifico presentata l'anno precedente elaborato dall'educatore in collaborazione con gli insegnanti specializzati e curricolari.

Scuola

Scheda Progetto

A.s.

Studente.....

Titolo del progetto:

.....

Nuovo raggiungimento:

Periodo:

Continuazione di un progetto pluriennale

Scopo del progetto:



Erasmus+

Project N° 2016-1-IT02-KA201-024342

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Bibliografia

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.

Bennett, S., Devecchi, C. and Armellini, A. (2017), Towards a system for accreditation and recognition of teaching competences: the UK framework and the C@N-DO experience. In: Felisatti, E. and Serbati, A. (eds.), *Sviluppare la Professionalità Docente e Innovare la Didattica Universitaria*. Milano: F. Angeli.

Biggeri, M., Trani, J.F., Bakhshi, P. (2010). *Le teorie della disabilità: una reinterpretazione attraverso l'approccio delle capability di Amartya Sen* [Disability theories: a reinterpretation through the capability approach of Amartya Sen]. In Biggeri M., Bellanca N. (a cura di). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità* [From the care relationship to the proximity relationship. The capability approach to people with disabilities]. Napoli: Liguori.

Booth, A., Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Published by CSIE.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University.

Canevaro, A., D Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* [School integration in teachers' perceptions]. Trento: Erickson.

Contini, M., Manini, M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi* [Care in education. Between families and services]. Roma: Carocci.

Contini, M. (2011). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione* [Inter-subjective communication between loneliness and globalization]. Pisa:ETS.

Fabbri, M. (2008). *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi* [Empathy problems. The pedagogy of emotions in the face of changes in educational styles]. Pisa: ETS.

Feurstein, R., Rand, Y., Rynders, Je. (1988). *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel*. Boulder, CO: Perseus Publishing.

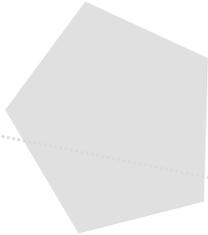
Florian, L. (2009), "Preparing teachers to work in 'schools for all'", *Teaching and Teacher Education*, 25, pp.533-534.



- Florian L. (2012). *Teacher education for inclusion: A research agenda for the future*. In C. Forlin (ed.). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (212–220). London: Routledge.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità, handicap. Per una nuova cultura della disabilità* [*Diversity, vulnerability, handicap. For a new culture of disability*]. Trento: Erickson.
- Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond D. (2009). "Preparing teachers for inclusive classrooms", *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* [*Seven complex lessons in education for the future*], Milano: Raffaello Cortina.
- Orsi, M. (2016). *Una scuola senza zaino* [*A school without a backpack*], Trento: Erickson.
- . Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: Norton.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità* [*Educational inclusion. Pedagogical indications for disability*]. Milano: Mondadori.
- Sandri, P. (2014a). "Integration and Inclusion in Italy: Forward a "Special" Pedagogy for Inclusion", *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol.8/2: 92-104.
- Sandri, P. (2014b). *Bisogni educativi speciali e Diritti di inclusione* [*Special educational needs and inclusion rights*]. In P. Gaspari, *Pedagogia speciale e B.E.S. [Special Pedagogy and S.E.N.]*, Roma: Anicia: 123-150.
- Sandri, P. (2015). "Elementi di Didattica Speciale per l'inclusione" ["Elements of Special Didactics for inclusion"]. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1: 61-71.
- Stanovich, P.J., Jordan, A. (2002). "Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought". *The Teacher Educator*. 37(3):173-185.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook*. London: Routledge.
- Vygotskij, L. S. (1924). *The Fundamentals of Defectology (abnormal psychology and Learning Disabilities)* (2). New York: Plenum.
- Zazzo, R. (1960). Une Recherche d'équipe sur la débilité mentale. "Enfance". 13 (4-5): 335-364.



Appendix

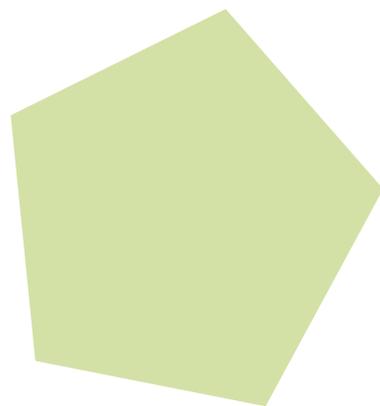


Evidence Based Education. European Strategic Model for School Inclusion

(EBE-EUSMOSI) - 2014-1-IT02-KA201-003578

QUALITY OF SCHOOL INCLUSION

TEACHING STAFF SELF-ASSESSMENT





L'AUTOVALUTAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE

Dimensione A: L'organizzazione inclusiva

Autovalutazioni riferite alla scuola (o al plesso)

La risposta deve essere formulata in maniera condivisa dal team docente della scuola

Indicatori	Punteggio (1-4)
1. Tutti gli insegnanti interagiscono e collaborano fra loro in modo rispettoso e funzionale al raggiungimento degli obiettivi inclusivi, indipendentemente dalle condizioni e caratteristiche di ognuno (genere, condizione sociale, convinzioni politiche, etc.).	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
2. Le attività collegiali (riunioni, etc.) sono ritenute utili da tutti per il progetto della scuola e non semplici incontri routinari.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
3. Tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione in riferimento ad ogni allievo (ad esempio: le attività di sostegno non sono programmate, condotte e valutate dal solo insegnante specializzato, etc.).	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
4. La scuola conosce le progettualità esterne finalizzate a promuovere l'inclusione.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
5. La scuola promuove momenti di confronto con la comunità sul tema dell'inclusione.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
6. Tutto il personale che opera nella scuola condivide gli obiettivi inclusivi e si riconosce nel progetto della scuola (le attività della scuola sono messe in buona luce da tutti in qualsiasi ambiente ci si trovi).	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
7. Le idee e proposte di tutti sono tenute in considerazione nella determinazione del progetto della scuola e tutti si assumono la responsabilità di rendere la scuola più inclusiva.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4





8. La programmazione del piano educativo individualizzato per ogni alunno con disabilità viene coordinato fra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, anche al fine di farne un'occasione per migliorare l'apprendimento di tutti.	1 2 3 4
9. Gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno individuano congiuntamente gli obiettivi comuni e quelli avvicinabili fra la programmazione individualizzata e quella della classe, in modo da favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività comuni.	1 2 3 4
10. Alla realizzazione del progetto di sostegno partecipano con piena dignità anche altri operatori oltre agli insegnanti (assistenti educativi e alla comunicazione, personale ausiliario, etc.).	1 2 3 4
11. Le attività di aggiornamento su temi inclusivi vengono programmate in collaborazione o comunque coinvolgendo le strutture specialistiche e le figure che a vario titolo seguono bambini con difficoltà.	1 2 3 4
12. Il personale scolastico, le famiglie e gli alunni hanno costruito un punto di vista comune su cosa sia il bullismo.	1 2 3 4
13. Il personale scolastico è formato ai temi dell'educazione inclusiva.	1 2 3 4
14. Le attività di aggiornamento dei docenti aiutano a migliorare la loro capacità di lavorare in modo cooperativo in classe.	1 2 3 4
15. Gli insegnanti comunicano ai colleghi le acquisizioni derivate dalla frequenza di piani di formazione e aggiornamento e ne verificano insieme le prospettive di applicazione.	1 2 3 4
16. Vengono utilizzate come risorse per il miglioramento delle pratiche didattiche e delle prospettive inclusive della scuola le disponibilità offerte dal territorio (dalle famiglie, dalle associazioni, etc.).	1 2 3 4
17. Le informazioni sulla scuola sono disponibili e comprensibili per tutti (ad esempio, sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, audio-registrate, presentate con immagini, etc.).	1 2 3 4





18. Vengono messe in campo iniziative che coinvolgano le famiglie ad apprezzare la dimensione inclusiva (ad esempio: conferenze e percorsi formativi sull'inclusione, incontri tra famiglie, conoscenza delle diversità culturali, etc.).	1 2 3 4
19. La scuola ha predisposto e mette in atto un progetto di accoglienza per i nuovi alunni che tiene conto delle differenze, sociali, culturali e linguistiche.	1 2 3 4
20. Le esigenze degli alunni certificati con disturbi specifici di apprendimento o con altre forme di bisogni speciali sono affrontate da tutti i docenti della classe e in tutte le discipline.	1 2 3 4

Dimensione B:
La didattica inclusiva - Autovalutazioni riferite alla classe
La risposta deve essere formulata dall'insegnante o dal team docente della classe.

Indicatori	Punteggio (1-4)
1. Gli alunni sono coinvolti nella valutazione e abituati a forme di autovalutazione.	1 2 3 4
2. Il riscontro delle valutazioni che viene dato agli alunni chiarisce loro ciò che hanno appreso e come possono sviluppare ulteriormente l'apprendimento.	1 2 3 4
3. Vengono promosse forme di valutazione cooperativa dei lavori di gruppo.	1 2 3 4
4. Tutti gli alunni sono coinvolti nella soluzione delle difficoltà della classe.	1 2 3 4
5. Gli alunni vengono coinvolti nel formulare le regole per la gestione della classe.	1 2 3 4
6. Gli alunni vengono incoraggiati ad assumersi responsabilità riguardo al loro apprendimento.	1 2 3 4
7. Gli insegnanti spiegano le finalità dell'attività didattica proposta.	1 2 3 4
8. Gli alunni vengono avviati alla costruzione di un metodo di studio.	1 2 3 4
9. Gli alunni hanno possibilità di scelta rispetto alle attività (almeno ad alcune).	1 2 3 4





10. Gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione.	1 2 3 4
11. I compiti per casa hanno sempre un chiaro fine di consolidamento dell'apprendimento.	1 2 3 4
22. I compiti per casa tengono conto delle abilità e delle conoscenze di tutti gli alunni.	1 2 3 4
13. Gli insegnanti sollecitano la collaborazione tra gli studenti nei compiti per casa.	1 2 3 4
14. Gli alunni hanno possibilità di operare qualche scelta riguardo ai compiti, svolti in classe e per casa, in modo da poterli collegare allo sviluppo delle loro conoscenze e interessi.	1 2 3 4
15. L'organizzazione delle attività didattiche prevede numerose attività di gruppo, finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo.	1 2 3 4
16. Per supportare alunni che presentano difficoltà di vario tipo sono organizzate forme di tutorato da parte di compagni maggiormente capaci (tutoring).	1 2 3 4
17. Vengono proposte attività didattiche finalizzate alla conoscenza delle emozioni proprie e altrui e allo sviluppo di competenze socio-emotive.	1 2 3 4
18. Le attività di apprendimento valorizzano le caratteristiche di ciascun individuo, promuovendo una comprensione delle differenze sociali, culturali, linguistiche, di genere, abilità, religione, etc.	1 2 3 4
19. Le situazioni di disabilità e le altre forme di bisogni speciali sono oggetto di riflessione e discussione durante le attività didattiche.	1 2 3 4
20. Vengono adottati diversi stili di insegnamento per poter rispondere meglio ai differenti stili di apprendimento degli allievi (ad esempio: non ci si limita a spiegazioni verbali, ma vengono promosse forme di visualizzazione, attività pratiche, etc.).	1 2 3 4

Evidence Based Education. European Strategic Model for School Inclusion





Scuola senza zaino

Il nostro viaggio...

(Istituto comprensivo J.F. Kennedy school di Vado-Monzuno (Bologna)- classi: V primaria di Monzuno; classi IV A e IV B primaria di Vado)

Abbiamo cominciato riutilizzando i mobili che avevamo già, ma cambiando la disposizione

Abbiamo tolto le porte agli armadietti e abbiamo organizzato lo spazio Agorà, realizzandolo con un pavimento in moquette



La cattedra è stata sistemata in un angolo e abbiamo messo i tavoli. Erano tavoli quadrati, ma avevamo solo quelli



Poi abbiamo preparato l'ambiente classe



In alcune classi c'è una L.I.M. e un computer con una stampante dove gli studenti possono lavorare in gruppo...



C'è anche la lavagna. In alcune classi ce ne sono due, su pareti differenti.



L'angolo di Inglese

Sotto alle sedie ci sono delle palle da tennis che attutiscono il rumore!



Una mamma molto brava e un'insegnante, con vecchie paia di jeans, hanno confezionato delle bellissime borse che hanno sostituito lo zaino tradizionale.





I jeans sono stati „graffiati” dai bambini stessi durante un laboratorio di cucito.

Poi abbiamo prteparato alcuni materiali di gestione

Mangi a scuola oggi?



Il lettore

Lettores di cartone per sostenere fogli di esercizi o libri



Ogni bambino ha costruito il suo lettore durante un laboratorio di assemblaggio speciale.



Un segnaposto di carta plastificata, colorato e disegnato da ogni bambino in modo personalizzato e con il suo nome

Quando il bambino deve fare una domanda mette il il “cavaliere” orizzontalmente senza alzare la mano e aspetta che l’insegnante lo interroghi





IL SEMAFORO

Gli alunni lo girano sul rosso quando devono uscire dalla classe se devono andare in bagno (uno alla volta) e quando tornano lo rivoltano sul verde



La nostra giornata a scuola

Abbiamo stabilito alcune attività di routine

Iniziare la giornata: la fiaba di benvenuto.

All'inizio della giornata scolastica, I bambini indicano la loro presenza sul cartellone della mensa poi entrano in classe. Uno di loro controlla il cartellone perché è importante che non ci siano errori (l'assegnazione del ruolo è fatta a turno).

I bambini si sistemano nell'Agorà e ascoltano l'insegnante che legge una fiaba.



LA TABELLA DEL TEMPO

Alla fine della lettura della "Fiaba del Buongiorno", l'insegnante invita i bambini a guardare le attività del giorno, precedentemente organizzate in un espositore del programma giornaliero.

Poi gli alunni si siedono ai tavoli e la lezione inizia



IL PANNELLO DEGLI INCARICHI



Si può vedere la composizione dei tavoli e l'ordine dei turni nelle attività.

LA REGOLA DEL TURNO



Continuiamo con le attività di laboratorio, lavorando con i metodi già in uso nella scuola

LABORATORIO CUCINA Il "Castagnaccio"



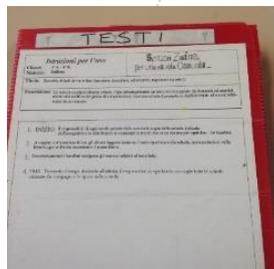
LABORATORIO INGLESE



Finalmente, ci dedichiamo ai materiali di studio

Per imparare Inglese





Storia e Geografia

Italiano ...

... per inventare storie



per la lezione di Matematica

Carte per giocare ed apprendere le tabelline



Noi giochiamo!



Erasmus+

Project N° 2016-1-IT02-KA201-024342

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.