

4. BASI PER UN'EDUCAZIONE ARTISTICA INCLUSIVA	44
Teresa Maria Sgaramella, Lea Ferrari, Aušra Lavickienė, Monika Matonyte	
1. Introduzione	44
2. <i>Positive Youth Development</i>	44
2.1 Gli elementi fondamentali del modello di Lerner	44
2.2 PYD e adolescenza	44
3 <i>Universal Design for Learning (UDL)</i>	46
3.1 Programmazione per tutti gli studenti e le studentesse: l'UDL e la pianificazione del curriculum	46
3.2 I metodi fondamentali	47
3.2.1 Il PERCHE' dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento	47
3.2.2 Il COSA dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di rappresentazione	47
3.2.3 Il COME dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di azione-espressione	48
3.3 I principi in pratica	48
3.4 Rivedere le linee guida UDL	48
3.5 UDL nel contesto della scuola secondaria: <i>Checklist per la pianificazione per tutti gli studenti e le studentesse</i>	50
4. L'arteterapia nell'educazione	50
4.1 Definizioni di arteterapia	51
4.2 Arteterapia ed educazione	51
4.2.1 Danza-movimento terapia	52
4.2.2 Musicoterapia	53
4.2.3 Pittura su seta	54
4.2.4 Terapia delle fiabe	55

5. Conclusione	56
Principali riferimenti bibliografici	56

CAPITOLO 4

BASI PER UN'EDUCAZIONE ARTISTICA INCLUSIVA

Teresa Maria Sgaramella¹, Lea Ferrari², Aušra Lavickienė³, Monika Matonyte⁴

¹UNIPD (ITALIA)

²UNIPD (ITALIA)

³KJGAG (LITUANIA)

⁴KJGAG (LITUANIA)

teresamaria.sgaramella@unipd.it, lea.ferrari@unipd.it, ausra.lavickiene@gruso.lt,
matonyte.monika@gmail.com

1. INTRODUZIONE

Il presente capitolo propone le basi per un'educazione artistica inclusiva. I principi a cui faremo riferimento provengono da diverse discipline. Il primo, *Positive Youth Development* (PYD), deriva dalla psicologia dello sviluppo e pone l'attenzione allo sviluppo positivo, cioè a tutte le risorse e attitudini su cui professionisti, educatori ma anche genitori possono contare per sostenere il benessere e la costruzione del futuro. Il secondo proviene dalla psicologia dell'educazione e dall'*Universal Design for Learning* (UDL) e si riferisce ai principi e alle strategie che dovremmo adottare per sostenere l'apprendimento e la partecipazione di tutti. Il terzo, come evidenziato dagli autori Lavickienė e Matonyte, si riferisce ad esperienze innovative che possono sostenere ulteriori esperienze, si tratta dell'arte come mezzo di comunicazione. Anche se ha le sue radici nella terapia, essa fornisce principi e strategie che possono essere tradotti e utilizzati in contesti educativi e per scopi inclusivi.

2. POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

L'espressione "Positive Youth Development" è stata usata in modi e contesti diversi, ma ci sono alcune somiglianze tra diversi modelli. Tradizionalmente gli approcci allo sviluppo e la relativa ricerca si sono concentrati sulle difficoltà che bambini, bambine e giovani possono incontrare durante la crescita, come le difficoltà di apprendimento, i comportamenti antisociali, i disturbi affettivi. L'interesse per le risorse e i punti di forza positivi è più recente. Conosciuta come *Positive Youth Development* (PYD), questa prospettiva introduce una visione più positiva e accogliente dei giovani (Damon, 2004) e del loro sviluppo. Di conseguenza, pur riconoscendo l'esistenza di avversità e sfide evolutive che possono influenzare lo sviluppo in vari modi, non vuole ridurre il processo di sviluppo principalmente ad uno sforzo per superare tali deficit e rischi.

Secondo il PYD, i giovani nel corso del loro sviluppo identificano e affinano abilità, competenze e interessi raggiungendo così il loro pieno potenziale. Il PYD sottolinea anche che i giovani stessi hanno un ruolo attivo nel loro sviluppo. Secondo questa prospettiva, la salute non è intesa come assenza di problemi né semplicemente come competenza, ma si parla di salute nella misura in cui si sperimenta un livello di sviluppo ottimale.

Sono stati sviluppati diversi modelli e approcci di PYD. Qui vengono descritti i modelli 5Cs e 6Cs di Lerner.

2.1. Gli elementi fondamentali del modello di Lerner

Basandosi sulla prospettiva ecologica, Lerner e i suoi colleghi (2005) hanno proposto le 5C come cinque importanti indicatori di PYD: competenza, fiducia, connessione, personalità e cura/compassione.

La competenza comprende le capacità cognitive, sociali, scolastiche e professionali. La seconda C (fiducia) si riferisce alla visione che l'individuo ha del suo valore globale positivo e delle sue capacità. La terza C (connessione) denota le relazioni positive di un individuo con altre persone e organizzazioni, come gli scambi tra l'individuo e l'ambiente sociale.

La quarta C (personalità) rappresenta gli standard di valori interni nei confronti del rispetto delle norme sociali e culturali. La quinta C (cura/compassione) si riferisce alla capacità di simpatizzare ed empatizzare con gli altri. Inoltre, secondo Lerner e i suoi colleghi queste cinque C aiuterebbero a formare la sesta C, il contributo, cioè la partecipazione attiva, lo sviluppo e l'utilizzo delle capacità di leadership. La figura 1 descrive le componenti in modo più dettagliato.

Connessione: legami positivi con persone e istituzioni che si traducono in scambi bidirezionali e reciproci tra la persona e il gruppo dei pari, la famiglia, la scuola e la comunità. Senso di appartenenza.

Competenza: la visione positiva delle proprie abilità e competenze in specifiche aree tra cui: sociale, scolastica, cognitiva, professionale; e l'abilità di utilizzarle.

Contributo: ottenuta quando sono state pienamente maturate le altre 5C e si riferisce alla capacità di partecipare attivamente alle attività e ai problemi di famiglia, scuola e comunità, sviluppando e usando competenze di leadership.



Fiducia: un senso di autostima ed autoefficacia nel complesso positive. Identità positiva e fiducia nella visione del futuro.

Personalità: la consapevolezza e il rispetto per la società e le norme condivise. Avere uno standard di riferimento per il proprio comportamento, un senso di ciò che è giusto e sbagliato (morale), senso di responsabilità per le proprie azioni, valori e principi personali, spiritualità e integrità morale.

Cura e compassione: il senso di "simpatia" ed empatia nei confronti degli altri, tolleranza e accettazione. Questa dimensione rappresenta principalmente il funzionamento socio-emotivo (Geldhorf et al., 2014).

Figura 1. Componenti del modello di Lerner

Nonostante le definizioni operative dei costrutti chiave del PYD possano variare (Lerner et al., 2009), esse condividono il focus sulla costruzione delle competenze personali positive dei giovani, delle abilità sociali e degli atteggiamenti (cioè lo sviluppo delle risorse) attraverso un aumento delle relazioni positive, dei supporti sociali e delle opportunità che rafforzano le risorse e aiutano i giovani a crescere nel loro ambiente.

Secondo la prospettiva PYD, quando c'è corrispondenza tra i punti di forza individuali e le risorse ecologiche che promuovono uno sviluppo sano, le Cinque C si evolvono positivamente. Inoltre, quando queste 5C si esprimono in sinergia, le persone hanno maggiori probabilità di sviluppare traiettorie fruttuose per contribuire alla crescita della famiglia, della comunità e della società civile.

2.2. PYD e adolescenza

Gli studi sul PYD condotti da Lerner, Phelps e colleghi hanno messo in evidenza che i preadolescenti che hanno mostrato alti livelli di PYD nel tempo, hanno anche manifestato minori sintomi esternalizzanti e internalizzanti; invece, una diminuzione dei livelli di PYD ha mostrato nei ragazzi e ragazze maggiori probabilità di manifestare comportamenti problematici (Lerner et al., 2005; Phelps et al., 2007, 2009).

Inoltre, dai dati longitudinali si evince che coloro che inizialmente avevano alte probabilità di manifestare inizialmente sintomi internalizzanti e hanno incrementato i loro livelli di PYD, nel tempo queste probabilità sono diminuite e hanno mantenuto un basso livello di comportamento esternalizzante. Il lavoro di Schmid e colleghi (2011) suggerisce che l'atteggiamento verso il futuro è importante nello sviluppo di risultati positivi. Un futuro pieno di speranza, per esempio, sembra essere un forte predittore di punteggi PYD più alti e di traiettorie di vita più favorevoli.

Questi risultati suggeriscono che è necessario concentrarsi sulla valorizzazione dei punti di forza dei giovani, creando contesti coinvolgenti e di sostegno, e fornendo opportunità per interazioni bidirezionali, positive, persona-contesto (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009; Snyder & Flay, 2012). Gli interventi PYD hanno successo nel migliorare l'autocontrollo dei giovani, le abilità interpersonali, il *problem solving*, la qualità delle relazioni tra pari e con gli adulti, l'impegno e il rendimento scolastico (Catalano et al., 2002). Viene quindi sottolineato l'alto potenziale di inclusione e partecipazione di questo modello.

3. UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL)

Attingendo ai progressi delle neuroscienze e alle nuove intuizioni sulla natura delle differenze di apprendimento, l'*Universal Design for Learning* (UDL) è un approccio alla progettazione di programmi scolastici - compresi gli obiettivi didattici, i metodi, i materiali e le valutazioni - flessibili fin dall'inizio per accogliere le differenze degli studenti (Meyer & Rose, 1998, 2000, 2005; Rose & Meyer, 2002). Secondo Rose e Meyer (2002), l'UDL è costruita sulla premessa che "le barriere all'apprendimento non riguardano solo la capacità dell'allievo ma si verificano nell'interazione con il programma scolastico". Così, se l'istruzione fallisce, sarà il programma, non lo studente, ad assumersela responsabilità dell'accaduto" (p. 20).

Allo stesso modo, quando un curriculum è universalmente progettato per permettere a un'ampia gamma di studenti di accedere e progredire: tutti gli studenti - compresi quelli che non hanno di per sé bisogni educativi speciali, beneficeranno di ambienti di apprendimento flessibili. UDL è un mezzo per identificare e rimuovere le barriere nei programmi scolastici e contemporaneamente costruire supporti e alternative che soddisfino i bisogni di apprendimento di studenti con diverse caratteristiche. In particolare, un curriculum UDL è caratterizzato dalla fornitura di 1. rappresentazioni multiple o flessibili di informazioni e concetti (il "cosa" dell'apprendimento), 2. opzioni diverse o flessibili nell'espressione e nella performance (il "come" dell'apprendimento), e 3. modalità multiple o flessibili per coinvolgere studenti e studentesse nei contenuti proposti dai programmi scolastici (il "perché" dell'apprendimento; Rose & Meyer, 2002).

3.1. Programmazione per tutti gli studenti e le studentesse: l'UDL e la pianificazione del curriculum

Pianificare un curriculum che supporti tutti è una sfida, data la diversità delle classi delle scuole secondarie di secondo grado e il mandato che studenti e studentesse facciano progressi adeguati. In risposta a questa sfida, il *Center for Applied Special Technology* (CAST; 2004) ha sviluppato il *Planning for All Learners* (PAL), un processo per lo sviluppo di programmi scolastici che affronta la diversità delle classi di oggi. Anche se il processo PAL può essere applicato a diverse aree di contenuto, in questo paragrafo, ci concentreremo sull'applicazione di questi metodi per sostenere lo sviluppo del vocabolario e la comprensione del testo nelle scuole secondarie di secondo grado.

Nel lavoro di CAST con gli/le insegnanti, abbiamo evidenziato che usare il processo PAL per progettare un curriculum che sia guidato dai principi UDL e da metodi di comprensione del testo basati sulla letteratura, è efficace nel ridurre le barriere all'apprendimento e nel sostenere i punti di forza di studenti e studentesse. Il processo PAL (vedi Figura 1) fornisce alcuni passi pratici che possono essere usati nella pianificazione di curricula che migliorano i risultati di apprendimento. Prima di iniziare il processo PAL vero e proprio, viene identificato un *team* PAL. Esso dovrebbe includere insegnanti di sostegno e non, e altri specialisti che si occupano di educazione. Un membro del *team* è nominato facilitatore ed è responsabile dell'organizzazione di incontri regolarmente programmati, del contatto con gli altri membri per rispondere alle loro domande, del supporto al processo PAL e della definizione dell'agenda. Durante il processo PAL, ogni membro del *team* attinge alla propria esperienza e competenza educativa per progettare un programma didattico che assicuri che studenti e studentesse acquisiscano conoscenze, abilità ed entusiasmo nell'apprendimento. La collaborazione è un ingrediente chiave tra i membri del *team*, dove tutti si concentrano sullo sviluppo di un curriculum flessibile che supporti il raggiungimento degli obiettivi identificati da parte di tutti gli studenti. Una volta identificato il *team* PAL e selezionato un facilitatore, il *team* inizia formalmente il processo PAL in quattro fasi basate sui principi e sui concetti dell'UDL (2000; Rose & Meyer, Meyer & Rose, 2002), su strategie di sviluppo professionale collaudate (Darling-Hammond, 1999; Guskey, 2002) e su pratiche di insegnamento efficaci. Risorse online e modelli sono messe a disposizione del *team* per supportare il processo PAL; tuttavia, una volta che il *team* ha acquisito familiarità con il processo, potrebbe non essere necessario utilizzarle.

Passo 1: fissare degli obiettivi

Stabilire obiettivi che forniscano sfide appropriate per tutti gli studenti è la prima responsabilità del *team* PAL. Anche se sembra ovvio, il *team* ha bisogno di capire quali sono gli apprendimenti di base per tutti gli alunni e le alunne. È essenziale che i mezzi per raggiungere l'obiettivo siano separati dall'obiettivo stesso. Nel definire gli obiettivi, il *team* (a) stabilisce un contesto, fornendo informazioni di base sul contenuto e sull'argomento della lezione o dell'unità, (b) allinea gli obiettivi ai contenuti locali e agli standard statali per garantire che tutti gli studenti abbiano accesso a contenuti di alta qualità. L'*UDL Goal Setter* è una risorsa online che fornisce un

tutorial e uno strumento iniziale per aiutare gli educatori e le educatrici a progettare obiettivi chiari (CAST, 2007a).

Passo 2: analizzare lo stato attuale del curriculum e della classe

Il *team* PAL raccoglie informazioni di base sui metodi didattici, le valutazioni e i materiali attualmente utilizzati, così come una comprensione della natura diversificata della classe specifica. È importante che il *team* non si concentri sui profili dei singoli quando progetta le lezioni, ma piuttosto capisca che ogni classe è diversa. Inoltre, queste informazioni di base sono necessarie per identificare le barriere esistenti nel curriculum che impediscono l'accesso, la partecipazione e il progresso di tutti gli studenti e le studentesse. Identificare le barriere è un elemento cruciale del processo PAL perché è compito del *team* quello di ridurre e, se possibile, eliminare le barriere nel curriculum per assicurare che tutti abbiano l'opportunità di avere successo nel programma di istruzione generale.

Per analizzare lo stato attuale, il *team* (a) identifica i metodi, la valutazione e i materiali attualmente usati per raggiungere gli obiettivi, usando il "Modello di analisi della lezione" (CAST, 2007b); (b) sviluppa e perfeziona il profilo della classe sulla base della diversità, usando il "Creatore di profili di classe UDL" (CAST, 2007c); e (c) identifica le barriere esistenti nel curriculum che impediscono l'accesso, la partecipazione e il progresso, usando il "Modulo di valutazione delle barriere del curriculum" (CAST, 2007d).

Passo 3: Applicare l'UDL allo sviluppo della lezione o dell'unità

Il *team* PAL, dotato di obiettivi curricolari chiaramente definiti e di una comprensione dei metodi attualmente utilizzati, delle valutazioni, dei materiali, del profilo della classe e delle potenziali barriere, applica i tre principi fondamentali dell'UDL allo sviluppo della lezione o dell'unità. In questa fase del processo PAL, il *team* (a) identifica i metodi, le valutazioni e i materiali che si allineano ai principi UDL e agli obiettivi della lezione, affronta la diversità della classe ed elimina le potenziali barriere usando come guida il "Trova Soluzioni UDL" (CAST, 2007e); (b) scrive una lezione UDL o un piano dell'unità usando il "Modulo di Pianificazione della Lezione UDL" (CAST, 2007f); e (c) raccoglie e organizza i materiali che supportano la lezione UDL in preparazione all'insegnamento della stessa.

Passo 4: Insegnare la lezione o l'unità UDL.

Per completare il processo PAL, la lezione o l'unità UDL viene insegnata alla classe. Si raccomanda che la lezione sia tenuta da un *team* di insegnanti di sostegno e non. La lezione UDL è pianificata per minimizzare le barriere nel programma scolastico, realizzare la promessa che ogni studente possa apprendere, fare affidamento su pratiche di insegnamento efficaci, e affrontare le sfide in modo appropriato per ogni studente e studentessa. In questo modo, la lezione coinvolgerà più alunni ed alunne e aiuterà ognuno a fare progressi. Se la lezione ha avuto successo per tutti, il *team* inizia il processo PAL su un'altra lezione. Se la lezione avrà bisogno di una revisione, il *team* rivede il processo PAL e procede a perfezionare la lezione per ridurre le barriere e renderla accessibile a tutti. È importante notare che nessuna lezione funziona per tutti e che l'"universale" in UDL non significa che una taglia unica vada bene per tutti.

3.2. I metodi fondamentali

3.2.1. Il PERCHE' dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento

Poiché studenti e studentesse differiscono notevolmente nei modi in cui possono essere coinvolti o motivati ad apprendere, è necessario fornire diverse opzioni per il loro coinvolgimento. Alcuni di essi potrebbero essere attratti dalla novità, mentre altri potrebbero preferire una routine prevedibile e strutturata. Garantire molteplici mezzi di coinvolgimento attiverà neurologicamente le reti affettive che possono migliorare il risultato dell'esperienza di apprendimento.

3.2.2. Il COSA dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di rappresentazione

Gli studenti e le studentesse possono divergere nei modi in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono presentate; alcuni possono presentare disabilità o preferenze sensoriali (ad esempio, cecità o sordità), altri possono presentare difficoltà di apprendimento (ad esempio, dislessia), differenze linguistiche o culturali. Nessun tipo di rappresentazione è ottimale per un particolare tipo di contenuto e non esiste un mezzo ideale di rappresentazione che si adatti a tutti gli studenti o a tutti i tipi di apprendimento. È essenziale fornire diverse opzioni per la rappresentazione dei contenuti, poiché questo attiverà neurologicamente le reti di

riconoscimento che porteranno ad una migliore esperienza di apprendimento.

3.2.3. *Il COME dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di azione-espressione*

Molto probabilmente, gli studenti e le studentesse in classe saranno diversi nei modi in cui possono muoversi nell'ambiente di apprendimento, sperimentare ed esprimere ciò che conoscono. Per esempio, alcuni alunni possono avere difficoltà ad esprimersi in modo verbale (per esempio, qualcuno con un problema di linguaggio motorio), mentre altri possono avere difficoltà con l'espressione scritta (per esempio, una persona con un disturbo specifico del linguaggio). Non c'è un mezzo di espressione che sia ottimale per tutti. Fornire diverse opzioni di azione ed espressione è essenziale e attiverà le reti strategiche neurologiche, con un impatto positivo sull'apprendimento.

3.3. I principi in pratica

Per approfondire i tre principi, CAST (2018) ha pubblicato le *Linee guida Universal design for learning versione 2.2*. Lo schema presentato di seguito, fornisce una rappresentazione visiva delle linee guida, ed esplora ogni argomento con ulteriori dettagli.

Rappresentazione: Gli studenti e le studentesse differiscono nei modi in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate. Per esempio, coloro che presentano disabilità sensoriali (per esempio, cecità o sordità); difficoltà di apprendimento (per esempio, dislessia); differenze linguistiche o culturali, e così via, possono richiedere modi diversi di avvicinarsi ai contenuti. Altri possono semplicemente comprendere le informazioni più velocemente o in modo più efficiente attraverso mezzi visivi o uditivi piuttosto che attraverso un testo stampato. Quando si usano rappresentazioni multiple l'apprendimento è facilitato anche perché esse permettono agli studenti di fare collegamenti sia all'interno dei concetti che tra di essi. In breve, **non c'è un solo mezzo di rappresentazione che sarà ottimale per tutti**; fornire diverse opzioni è essenziale.

Coinvolgimento: L'emotività rappresenta un elemento cruciale per l'apprendimento, e **gli studenti e le studentesse differiscono notevolmente nei modi in cui possono essere coinvolti o motivati ad apprendere.** Ci sono una varietà di aspetti che possono influenzare le differenze individuali nella sfera emotiva, tra cui la neurologia, la cultura, la soggettività e la conoscenza di base, insieme a una varietà di altri fattori. Alcuni di loro sono molto coinvolti dalla spontaneità e dalla novità, mentre altri sono disimpegnati o persino spaventati da questi aspetti, preferendo la rigida routine. Ad alcuni potrebbe piacere lavorare da soli, mentre altri preferiscono lavorare con i loro compagni. In realtà, **non c'è un solo mezzo di coinvolgimento che sarà ottimale per tutti in tutti i contesti**; fornire più opzioni è essenziale.

Azione ed espressione: Gli allievi e le allieve differiscono nei modi in cui possono muoversi in un ambiente di apprendimento ed esprimere le loro conoscenze. Per esempio, le persone con significative difficoltà di movimento (per esempio, paralisi cerebrale), coloro che lottano con abilità strategiche e organizzative (disturbi delle funzioni esecutive), coloro che presentano barriere linguistiche, e così via, si avvicinano ai compiti di apprendimento in modo molto diverso. Alcuni possono essere in grado di esprimersi bene attraverso la scrittura ma non nel parlato, e viceversa. Si dovrebbe anche riconoscere che l'azione e l'espressione richiedono una grande quantità di strategie, metodi e capacità di organizzazione, altra area in cui gli studenti possono differire. In realtà, **non c'è un solo mezzo di azione ed espressione che sarà ottimale per tutti**; fornire opzioni diverse per l'azione e l'espressione è essenziale.

Le linee guida UDL hanno sostenuto gli educatori di tutto il mondo nella progettazione di esperienze e ambienti educativi inclusivi.

3.4. Rivedere le linee guida UDL

Portare l'UDL nelle classi e nella pratica educativa può sembrare un compito difficile, e lo è, se una classe è guidata da obiettivi vagamente definiti e dotata solo di metodi didattici convenzionali, di materiali tradizionali (per esempio, libri di testo e matite) e di opzioni inflessibili per dimostrare la conoscenza e la comprensione (per esempio, risposte scritte, a scelta multipla o aperta). Per questa ragione, la struttura UDL si rivolge

all'intero curriculum - obiettivi, materiali, metodi e valutazioni - per renderlo più accessibile non solo fisicamente ma anche intellettualmente ed emotivamente (Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002; Jackson & Harper, 2005). Nell'applicazione specifica, quindi, UDL richiede:

1. Definire obiettivi che forniscano sfide appropriate per tutti gli studenti, assicurando che i mezzi non siano parte dell'obiettivo.
2. Usare metodi che siano flessibili e abbastanza diversi da sostenere e motivare tutti gli studenti e le studentesse.
3. Usare materiali diversificati e i media digitali come il testo digitalizzato, il software multimediale, i videoregistratori, i registratori a nastro e Internet.
4. Usare tecniche di valutazione che siano sufficientemente flessibili al fine di assicurare che emerga la comprensione e la conoscenza di studenti e studentesse (Rose & Meyer, 2002).

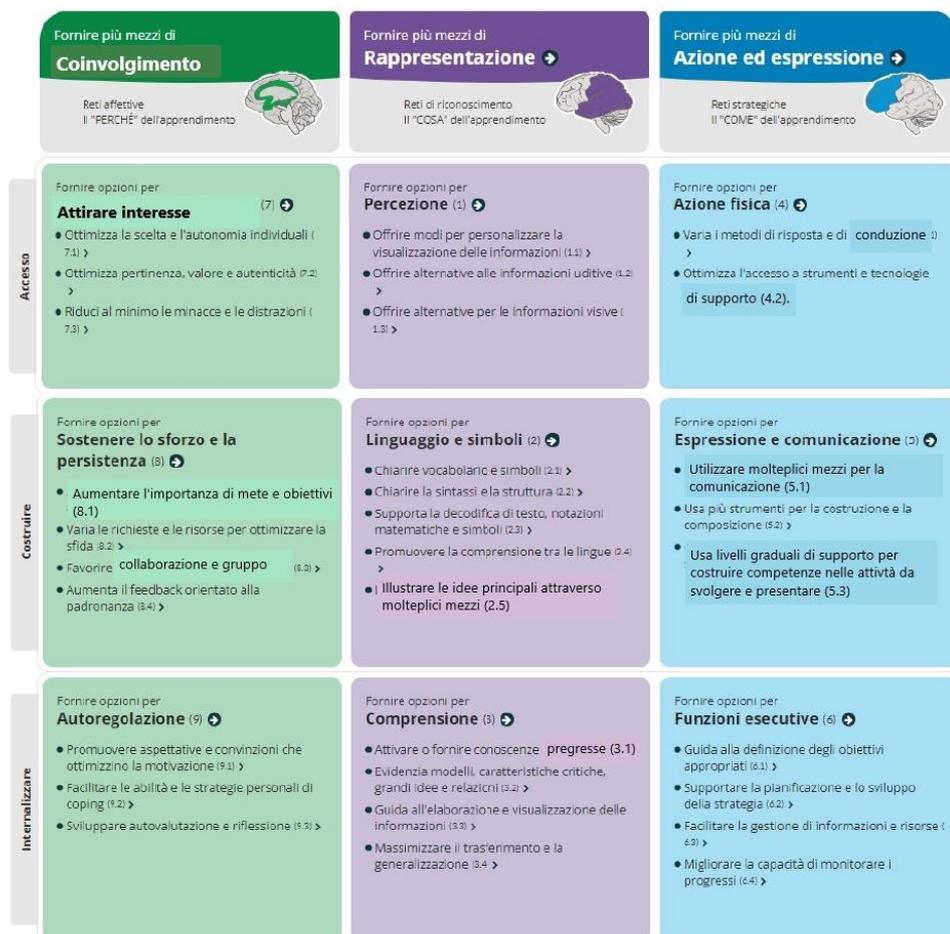


Figura 2. CAST (2018a). Universal design for learning guidelines versione 2.2. Wakefield, MA

Essendo una struttura relativamente nuova, la letteratura sull'UDL è ancora in evoluzione. Gli studi empirici si sono concentrati principalmente sulle sue applicazioni sul tema dell'alfabetizzazione (Dalton, Pisha, Eagleton, Coyne, & Deysher, 2002; Proctor, Dalton, & Grisham, in press). Tali studi hanno dimostrato risultati positivi per i lettori in difficoltà utilizzando un approccio UDL. Inoltre, i principi e le pratiche dell'UDL sono radicati in un certo numero di approcci educativi collaudati dalla ricerca, con i quali gli insegnanti potrebbero già avere familiarità. Esso attinge ed estende gli aspetti dell'istruzione differenziata (Tomlinson, 1999), che gli/le insegnanti usano per individualizzare i criteri di successo di studenti e studentesse, i metodi di insegnamento e i mezzi di espressione dei loro alunni ed alunne, monitorandone i progressi. La figura 3 riassume gli elementi proposti nel modello.

L'UDL considera gli insegnanti come allenatori o guide (O'Donnell, 1998), l'apprendimento come un processo (Graves, Cooke, & Laberge, 1983), e l'apprendimento cooperativo (Johnson & Johnson, 1986; Wood, Algozzine, & Avett, 1993).

Si suppone che i principi UDL siano usati in questo modo flessibile e dinamico, sostenendo ogni studente con le strategie appropriate per trovare la sua strada e co-creare il suo apprendimento. Tuttavia, usare l'approccio UDL non significa che gli adattamenti individuali e la differenziazione pedagogica non saranno più necessari o accettabili per rispondere meglio ai molteplici bisogni di studenti diversi. Come sarà trattato di seguito nel capitolo, le linee guida UDL sono un modo flessibile di implementare i principi che condurranno a un'esperienza di apprendimento più universale. In questi approcci, gli/le insegnanti sostengono l'apprendimento piuttosto che impartire la conoscenza, e gli studenti e le studentesse costruiscono la conoscenza piuttosto che riceverla passivamente.

UDL rappresenta un cambiamento nel modo in cui gli educatori e le educatrici guardano alle differenze individuali. Questo approccio sottolinea la necessità di un curriculum che può adattarsi ai bisogni degli studenti e delle studentesse piuttosto che richiedere loro di adattarsi a un curriculum inflessibile (Meyer & Rose, 2005).

3.5. UDL nel contesto della scuola secondaria: *Checklist per la pianificazione per tutti gli studenti e le studentesse*

Recentemente è stato proposto un interessante strumento qualitativo che può essere utile al progetto InCrea+ per verificare l'uso dei principi UDL nello sviluppo delle attività. La *checklist* include elementi come i seguenti:

Sono stati identificati obiettivi chiari che si distinguono dai mezzi utilizzati per raggiungerli? Sono state eliminate le barriere dai metodi, dai materiali e dalle valutazioni?

Hai pianificato o progettato la tua lezione pensando a molteplici mezzi per rappresentare i concetti e le nuove idee?

Hai pianificato o progettato la tua lezione pensando a modalità multiple per esprimere e sostenere la comprensione degli studenti?

Hai pianificato o progettato la tua lezione pensando a diversi modi per coinvolgere studenti e studentesse?

Incorporando i tre principi dell'UDL nella pianificazione del curriculum, gli/le insegnanti aumentano la loro capacità di personalizzare i loro programmi (obiettivi, metodi, materiali e valutazione) per soddisfare le esigenze dei diversi studenti e studentesse nelle loro classi. Allo stesso modo, per sostenere la comprensione dei contenuti, si raccomanda la chiarezza nelle spiegazioni e l'applicazione delle strategie di comprensione efficaci nel contesto dell'insegnamento dei contenuti e che i metodi di istruzione siano guidati dai principi UDL.

4. L'ARTETERAPIA NELL'EDUCAZIONE

Riorientare lo scopo principale dell'educazione nello sviluppo della personalità di bambini e bambine significa cambiare la natura dell'educazione: essa deve variare il suo focus da un'educazione individuale ad uno sviluppo culturale (Cahn, 2009). In particolare, la cultura rappresenta un legame che mette in relazione le caratteristiche sociali e genetiche della personalità e fa di una persona il membro di una società civilizzata. Quindi, l'educazione è intesa come un fenomeno culturale, ovvero un percorso personale grazie al quale una persona comprende il suo scopo di vita.

L'arte come la più antica espressione creativa, dei sentimenti e delle emozioni dell'uomo permette di rivelare la realtà interna ed esterna all'uomo concepibile e inconcepibile. A questo proposito, l'arte diventa uno spazio molto apprezzabile per mettere in atto gli obiettivi della psicoterapia. Al di là degli scopi terapeutici, esistono molti esempi in cui l'arteterapia è applicata anche come aiuto all'armonizzazione psichica o come risoluzione di conflitti sociali, nell'educazione o per altri scopi (Dapkute, 2003, p.8).

4.1. Definizioni di Arteterapia

L'arteterapia permette di creare una relazione sicura, aiuta a superare le resistenze e a correggere i meccanismi di difesa. L'arteterapia permette di esprimere sé stessi e le proprie esperienze, di comunicarle e di ascoltare gli altri non solo direttamente ma anche indirettamente in una forma di metafora artistica e simbolica. Essa si basa sulla convinzione che i nostri lavori creativi possano aiutarci a capire chi siamo, ad esprimere i nostri pensieri ed emozioni altrimenti impossibili da esprimere a parole. Non solo dà grande piacere e soddisfazione estetica, ma stimola anche la conoscenza di sé, ci educa come persone, sviluppa la sensibilità e, ciò che è più importante, cura il nostro corpo e la nostra anima.

Secondo i tipi di espressione artistica ci sono diversi gruppi di arteterapia:

- Arteterapia (psicoterapia che utilizza l'arte visiva e plastica).
- Drammaterapia (psicoterapia che utilizza il teatro e i giochi di ruolo).
- Musicoterapia (psicoterapia che utilizza la musica).
- Danzaterapia (psicoterapia che utilizza la danza e il movimento).
- Biblioterapia (psicoterapia che utilizza la poesia).
- Fiaba terapia (psicoterapia che utilizza le fiabe).
- *Play Therapy* (psicoterapia che utilizza varie forme di giochi).
- Terapia del movimento (psicoterapia che utilizza il movimento o il corpo).

Il termine "arteterapia" fu usato per la prima volta da Adrian Hill e Irene Champernowne intorno al 1940 in Inghilterra. L'artista e la psicoterapeuta ebbero la possibilità di sperimentare in prima persona i benefici delle arti sul loro benessere e coniarono un'espressione che è tutt'ora usata e studiata.

L'esperienza dell'arteterapia è stata molto ben sottolineata dal pioniere della psicoanalisi Sigmund Freud, nonostante non abbia mai usato questo tipo di terapia nel suo lavoro pratico. Infatti, Freud affermava che i pensieri e le emozioni profondi e inconsci spesso non vengono espressi a parole ma da immagini e simboli. Jung fu la prima persona a praticare l'arteterapia, ma solo negli anni '80 del XX secolo in Gran Bretagna e negli Stati Uniti si è formata la professione di arteterapeuta. Oggi gli sono molte le università di tutto il mondo che preparano esperti in arteterapia.

L'espressione artistica è riconosciuta come fondamentale per le persone con disabilità intellettive. Si tratta di una condizione importante per la loro crescita e sviluppo, una forma di base del pensiero così come il nucleo fondante dell'educazione alla creatività e modalità di compensazione delle funzioni carenti. La raffinatezza artistica (anche minima) come parte dell'educazione, aiuterebbe gli studenti e le studentesse ad essere incluse nella società (Tamuliene, 2002; Ambrukaitis e Stiliene, 2002, p.129). L'arte è un linguaggio universale. La creazione artistica stimola l'auto-espressione e porta ad una maggior intesa emotiva, per questo aiuta ad integrarsi e ad adattarsi nella società, sviluppa abilità di inter-comunicazione, arricchisce la vita spirituale. Inoltre, se la disabilità di una persona è cognitiva, allora il suo potere - le emozioni, sono libere e particolarmente luminose ed evidenti (Papeckyte 1998, p.38). Solo l'interazione e la comunicazione tra le persone rivelano il vero significato sociale dell'arte. La collaborazione con persone di talento con disabilità può creare risultati unici, inaspettatamente qualitativi e innovativi (Sinkuniene, 2003, p.7).

Il processo artistico è un processo creativo. È una capacità interiore; tutti possono dipingere e usare l'approccio visivo per esprimere sé stessi. Il processo può essere applicato per fare terapia o supportare altre persone. Esso coinvolge dal punto di vista fisico e mentale (Dapkute, 2003, p.7). Il processo creativo può risvegliare il bisogno naturale di ciascuno di far emergere ed esprimere sé stesso come unico, interagendo con l'ambiente, cambiando e rigenerandosi (Grigaliunaite- Plerpiene, 2012, p.128).

4.2. Arteterapia ed educazione

La definizione di Lebedeva dell'arteterapia - l'uso dell'attività artistica e della creatività nel lavoro con le persone con problemi di salute - ha creato la cosiddetta arteterapia sociale, che si affianca all'arteterapia come tecnica psicoterapeutica. Aggiunge anche che al giorno d'oggi, varie forme di arteterapia sono ampiamente utilizzate nella psicoterapia con bambini e bambine e nell'ambito dei bisogni educativi speciali. L'arteterapia pedagogica sta lentamente acquisendo una propria autonomia (Lebedeva, 2013, p. 6). Essa sottolinea il potenziale sano della persona. I suoi obiettivi principali sono lo sviluppo umano e la socializzazione (Kriukeliene, 2009, p. 63).

Come sottolineano le Linee guida per l'arte degli/delle insegnanti rivolti a bambini e bambine con disabilità intellettive moderate, gravi e molto gravi "Durante le attività, alunni ed alunne sono incoraggiati a dedicarsi al processo di disegno, a esprimere i loro sentimenti e pensieri attraverso la creatività, sono incoraggiati a usare le tecnologie informatiche e a interessarsi alle possibilità di espressione artistica, a esplorare e apprezzare nuovi approcci creativi, a notare i fenomeni estetici nell'ambiente, a interessarsi alle proprie attività creative e a

quelle dei loro amici" (Linee guida per l'arte per educatori ed educatrici di bambini e bambine con disabilità moderate, gravi e molto gravi, 2009, pp. 72).

L'arteterapia educativa è un ramo pedagogico dell'arteterapia, non clinico, per individui potenzialmente sani. Secondo questo approccio, i gli obiettivi di sviluppo, educazione e socializzazione sono fondamentali. L'arteterapia è intesa dalla scienza pedagogica come il farsi carico del benessere emotivo e della salute mentale di una persona, un gruppo, una collettività utilizzando i mezzi dell'attività artistica (Lebedeva, 2013, p. 11). Dubowsky identifica tre regole principali dell'arte terapia. In primo luogo, la riservatezza, un arteterapeuta deve assicurare ai clienti che le loro questioni personali rimarranno confidenziali, quindi la riservatezza è essenziale per creare un ambiente terapeutico sicuro. In secondo luogo, lo spazio. Il/la cliente è più portato a confidare le proprie difficoltà quando si lavora in un ambiente ben attrezzato, tranquillo, spazioso e isolato dai suoni esterni. In terzo luogo, l'allocazione del tempo. Lo spazio terapeutico dipende anche da una corretta allocazione del tempo (Kucinskiene, 2006, p. 39). Le opere d'arte create durante questa attività facilitano l'accesso di contenuti problematici alla coscienza, l'accesso alle delle emozioni negative che li accompagnano e la riflessione su di essi" (Grigaliunaite - Plerpiene, 2012, p. 128).

Secondo Karkou (2010) gli arteterapeuti e le arteterapeute che lavorano nell'educazione sono generalmente d'accordo sull'importanza di includere l'arteterapia nelle scuole (per esempio, Bush, 1997; Dalley, 1987; Fehlner, 1994; Goodall, 1991; Grossman, 1990; Harvey, 1989; Hautala, 2005; Henley, 1997; Malchiodi, 1997;

Moriya, 2000; Moser, 2005; Malonus-Metcalf e Rosal, 1997; Welsby, 1998; Wengrower, 2001). Scientificamente parlando, l'arteterapia in educazione è un'innovazione caratterizzata da 1) un complesso di idee teoriche e pratiche e di nuove metodologie; 2) una varietà di connessioni con fenomeni sociali, psicologici e pedagogici; 3) un certo distacco (autonomia, esclusività) dagli altri campi della pedagogia (insegnamento, processi di gestione, ecc.); 4) la capacità di integrare e trasformare (Lebedeva, 2013, p. 11). La musica, il movimento e la danza, la narrazione, il teatro sono spesso utilizzati nel lavoro di arteterapia. Tali forme, in cui diversi modi di auto-espressione creativa sono utilizzati allo stesso tempo, vengono chiamati multimediali. A volte la loro natura integrativa è enfatizzata da complesse combinazioni di parole: arte e teatro terapia, arte e danza terapia, ecc. (Lebedeva, 2013, p. 55).

4.2.1. Danza-movimento terapia

Gli esseri umani hanno la capacità innata di comunicare ed esprimere pensieri e sentimenti attraverso i movimenti fisici e il linguaggio del corpo. La danza è comune a tutte le popolazioni ed etnie del passato e del presente. I bambini e le bambine piccoli infatti sono in grado di esprimersi attraverso il corpo, senza comunicazione orale e senza inibizioni (Russell, 2005).

La danza-movimento terapia (DMT) o *dance therapy*, secondo l'*American Dance Therapy Association*, è l'uso psicoterapeutico del movimento e della danza per scopi legati alla sfera emotiva, cognitiva, sociale, comportamentale e fisica. La DMT è una forma di terapia espressiva, dove il movimento e l'emozione sono direttamente collegati. Dalle sue origini negli anni 50, la DMT ha guadagnato popolarità e il suo utilizzo si è sviluppato. Tuttavia, i suoi principi sono rimasti gli stessi.

Una sessione di DMT ha quattro fasi principali: preparazione, incubazione, illuminazione e valutazione. La danza-movimento terapia è praticata in luoghi come centri di riabilitazione per la salute mentale, ambienimedici ed educativi, case di cura, strutture di assistenza diurna e altri programmi di promozione della salute. I trattamenti specializzati della DMT possono aiutare la cura e il decorso di molti tipi di malattie e disabilità. Come afferma Cruz (2004), riferendosi alla danza-movimento terapia, il movimento è "una comunicazione complessa, individuale ed espressiva; prescrivere movimenti particolari interromperebbe il processo di espressione individuale". Alcuni studi hanno mosso una critica nei confronti di queste terapie. Tuttavia Strassel (2011) ritiene che la maggior parte delle ricerche ha riscontrato i benefici terapeutici dalla danzaterapia, anche se questi risultati sono basati su prove generalmente di scarsa qualità. La danzaterapia dovrebbe essere considerata come una terapia aggiuntiva potenzialmente rilevante per una varietà di condizioni che non rispondono bene ai trattamenti medici convenzionali. Studi clinici controllati e randomizzati ben eseguiti e studi osservazionali sono altamente raccomandati per far emergere il reale valore della danzaterapia.

Altri nomi comuni per la terapia della danza-movimento includono la psicoterapia del movimento e la terapia della danza (Strassel, 2011). La danzaterapia comprende vari tipi di movimento, e la possibilità di usare quella che più si adatta al proprio caso. Essa può essere utile per persone di tutte le età e per il recupero da ictus e lesioni cerebrali, anche in casi estremi.

La musica e la danza-movimento terapia possono essere utili, nei casi di paralisi cerebrale, a raggiungere

l'obiettivo più importante: facilitare la vita quotidiana. Entrambe le terapie si completano a vicenda e possono portare molti benefici, come migliorare le capacità motorie, sviluppare il senso del ritmo, migliorare la cognizione, aumentare la fiducia in sé stessi, migliorare l'apprendimento a scuola, esprimere le proprie emozioni e la comunicazione. La ricerca proveniente dalla pedagogia specializzata dei bambini e delle bambine con disabilità dimostra l'esistenza di un fondamento teorico dello sviluppo della comunicazione non verbale musicale e corporea (movimento/danza). I risultati della ricerca rivelano nuove opportunità per lo sviluppo e l'espressione artistica.

L'efficacia di queste azioni non dipende solo da chi la riceve, ma anche dall'educatore o dall'educatrice. E come disse Veronica Sherborne: "Un buon insegnamento del movimento si basa su un atteggiamento sensibile e reattivo dell'insegnante di danza. L'adulto deve essere in grado di anticipare le iniziative, le reazioni e le espressioni emotive dell'altro. Così facendo, crea un clima in cui si sperimentano sentimenti di sicurezza, accettazione, apprezzamento e successo (Sherborne, 1979, 1990)".

4.2.2. Musicoterapia

La musica e la medicina hanno collaborato fin dall'inizio della pratica medica occidentale (Pratt, 1985). I medici antichi come Ippocrate e Galeno sostenevano fortemente l'idea di curare l'intera persona piuttosto che affrontare i sintomi singolarmente. La musica è menzionata nei registri e nelle note dei medici per tutto il diciottesimo e diciannovesimo secolo. La musicoterapia, con il significato che oggi le conferiamo, si è sviluppata durante la seconda guerra mondiale. *Music healing* è un termine che include i campi della musicoterapia e della medicina musicale. Il musicoterapeuta è stato formalmente organizzato come figura professionale dal 1950.

Il musicoterapeuta è una professione sanitaria in cui la musica è utilizzata all'interno di una relazione terapeutica per affrontare i bisogni fisici, emotivi, cognitivi e sociali degli individui. Dopo aver valutato i punti di forza e i bisogni di ogni cliente, il musicoterapeuta qualificato fornisce il trattamento indicato che include la composizione, il canto, il movimento e/o l'ascolto della musica. Attraverso il coinvolgimento musicale nel contesto terapeutico, le abilità dei clienti vengono rafforzate e trasferite ad altre aree della loro vita. La musicoterapia fornisce anche vie di comunicazione che possono essere utili a coloro che hanno difficoltà ad esprimersi a parole. La ricerca in musicoterapia sostiene la sua efficacia in molte aree come: riabilitazione fisica generale e facilitazione del movimento, aumento della motivazione delle persone ad impegnarsi nel proprio trattamento, supporto emotivo per i clienti e le loro famiglie e uno sbocco per l'espressione dei sentimenti.

L'efficacia della musicoterapia è stata studiata con persone con una vasta gamma di disabilità, tra cui: autismo (Wager, 2000), demenza (Korb, 1997), lesioni cerebrali acute (Nayak et al., 2000), morbo di Parkinson (Pacchetti et al, 2000), malattia di Alzheimer (Aldridge, 1998), disturbo dell'attaccamento (Brotons & Pickett-Cooper, 1996; Burkhardt-Mramor, 1996), schizofrenia cronica (Zhang & Cuie, 1997), depressione (Suzuki, 1998), e sclerosi multipla (Davis, 1998). La paralisi cerebrale (PC) è una disabilità che deve ancora essere riportata nella letteratura per la valutazione dell'efficacia della musicoterapia.

In alcuni studi (vedi Nasuruddin, 2010), risultati clinici ed empirici, hanno dimostrato che l'uso della musica e del movimento come una terapia non invasiva sia efficace nel migliorare le funzioni grosso-motorie dei bambini e bambine con paralisi cerebrale.

Inoltre, Krakouer (2001) e colleghi hanno condotto una ricerca sull'efficacia della musicoterapia nel modificare il comportamento di persone con paralisi cerebrale. Nello studio venivano proposte tre diverse possibilità che potevano essere valutate come significative. Una di queste introduceva l'attività in cui il bambino o la bambina era incoraggiato/a a rispondere e partecipare sia con la voce che attraverso i movimenti delle mani (battere le mani, ecc.). Il terapeuta smetteva di suonare la chitarra in punti specifici del brano spostandosi nella fase che consisteva in canti e suoni di tipo vocale. I risultati supportano l'efficacia della musicoterapia nel portare cambiamenti significativi nei comportamenti specifici di persone con grandi bisogni educativi speciali come le paralisi cerebrali.

4.2.3. Pittura su seta

Pittura su seta "Il silenzio sussurra alla seta".

La seta è un materiale delicato dato dalla natura. Il processo stesso per ottenerla fa guardare positivamente alle risorse naturali e sviluppa il rispetto per la natura. Un silenzio curativo, dove nasce un viaggio dentro sé stessi, così si può descrivere il processo di pittura sulla seta naturale. Non c'è resistenza: pennello, colore e seta (la seta assorbe il colore, lo raccoglie e lo stende), un processo terapeutico assolutamente silenzioso. La specificità della tecnica di pittura crea concentrazione e attenzione. Tipi di tecniche:

1. Batik a freddo (questa tecnica crea un disegno su un pezzo di tessuto versando una miscela di cera-paraffina fusa e tingendola con coloranti a freddo),
2. Batik a caldo (la decorazione su un pezzo di tessuto viene creata piegandolo in modo appropriato alle aree che non devono essere dipinte, e tingendolo con coloranti a caldo).
3. Pittura su seta. Il batik è un antico metodo di tintura dei tessuti che ha avuto origine in India quasi 2000 anni fa.

La seta, le sue caratteristiche e l'uso nell'educazione arte-terapeutica.

La seta è una fibra proteica naturale ed elastica ottenuta dai fili dei bozzoli di varie specie di bachi. Essa è anche prodotta da un liquido speciale di alcune specie di ragni. La seta è stata scoperta in Cina nel V secolo a.C. In una soleggiata mattina d'estate, l'imperatrice cinese Si Ling Chi avvistò un baco sul ramo di un gelso, che era attorcigliato in un lungo filo luminoso. Quello stesso giorno, l'imperatrice ordinò ai suoi servitori di tessere una tela da questo filo, senza sapere che i suoi servitori avrebbero scoperto la cultura della seta apprezzata poi per i secoli successivi. Durante il periodo Yamato (300-593 d.C.), la seta arrivò in Giappone dalla Cina e in quel periodo furono creati dipinti di seta e squisiti kimono.

La seta contiene preziosi aminoacidi che hanno un effetto rinfrescante sui capelli e sulla pelle. La sostanza sericina, conosciuta anche come colla di seta, ha un effetto curativo sulla pelle irritata e allergica. La seta è un tessuto resistente ai microrganismi e quindi molto igienico. Non per niente si dice che indossare abiti di seta fa sempre sentire bene: in una giornata calda, sono freschi, in una giornata fresca, sono caldi. La seta è un tessuto molto resistente. Si dice che sia più forte di un filo d'acciaio dello stesso spessore.

Modi di decorare la seta: tintura, colorazione, stampa, usando piante naturali e decotti di piante; tecnica del *gouta*, colata libera, tecnica del sale, aerografia.

Il processo di pittura su seta

La pittura su seta è una tecnica plastica. Si può colare la pittura come un acquerello o lasciare che il colore scorra liberamente sul tessuto; si può controllare il processo di colata fermando il flusso della pittura con contorni speciali. La pittura su seta è una pittura silenziosa, poiché l'assenza di rumore delle pennellate sulla seta naturale viene ricevuta senza alcun suono e agisce come uno strumento terapeutico. Dipingere sulla seta è rilassante ma richiede concentrazione, precisione e responsabilità. Durante le lezioni, la pittura su seta funziona come strumento terapeutico, e la stesura della pittura sulla seta naturale è molto calmante e rilassante (Brazauskaitė & Jankauskienė, 2011). La pittura su seta può aiutare le persone a riscoprire la gioia di vivere, calmare le loro emozioni, e aiutarle a ritrovare la loro forza ed equilibrio interiore. I risultati sono sempre spettacolari e l'opportunità di esprimere sé stessi dà emozioni positive – ci si sente più felici e più sicuri.

Nell'utilizzo della pittura su seta è come strumento terapeutico, il processo è diviso in tre parti:

1. La storia dell'origine e dell'estrazione della seta, l'opportunità di essere rispettosi dell'ambiente.
2. Consapevolezza delle tecniche, degli attrezzi e degli strumenti. Le regole del lavoro sicuro, la presentazione delle tecniche di pittura e la scelta dei temi.
3. Analisi del lavoro.

Le sessioni di arteterapia hanno dei temi, secondo i quali viene dato il compito. Alla fine, il processo di creazione e il lavoro finito vengono analizzati in gruppo o individualmente. L'analisi del lavoro è la parte più importante della sessione di arteterapia, che dà significato a tutte le attività che sono venute prima.

4.2.4. Terapia delle fiabe

La terapia di lettura delle fiabe è combinata con altre espressioni artistiche, ad esempio, la scrittura del contenuto di una fiaba, la creazione di personaggi a colori, l'ascolto della musica, la creazione di trame, personaggi in movimento. Questo metodo è stato adottato in un progetto internazionale in Belgio nel 2003 a Leuven, scuola di teatro 'Jona', 2003-2015 partecipazione ad un progetto internazionale (College Daniel Argote).

La forma artistica di auto-espressione basata sull'integrazione dell'arte e della letteratura, è divisa in tre parti:

1. *Come scegliere una fiaba.* Scegliendo una fiaba, possiamo analizzare perché le circostanze della fiaba sono andate in un modo o nell'altro, fantasticare su cosa sarebbe successo se il protagonista avesse agito più saggiamente, ed esplorare i modi in cui può risolvere i problemi che sta affrontando. I personaggi possono essere persone reali (sé stessi, amici, ecc.) che vengono trasformati in personaggi delle fiabe.
2. *Trama.* Inizialmente è importante pensare allo scopo della storia, a cosa si vuole trasmettere all'ascoltatore. La partenza della storia sarà, naturalmente, una situazione problematica. Il problema può essere rappresentato direttamente o metaforicamente. Quando si parla delle difficoltà del bambino o della bambina nella storia, è come se il bambino guardasse la sua situazione dall'esterno, e questo è molto utile. Per esempio, un bambino timido potrebbe trarre beneficio da storie sul coraggio, con suggerimenti su come ottenerlo. Ci sono molti racconti su cavalieri e principi coraggiosi e sulle avventure che hanno vissuto. Potreste aggiungere al racconto convenzionale che avete scelto dei commenti sul fatto che il protagonista aveva paura di un drago o di un viaggio in un regno lontano (*chi dice che i principi non hanno paura?*). Ha passato metà della notte a pensare: "*Fa paura, potrei fallire*", ma ha trovato il coraggio e si è messo in viaggio per compiere le sue imprese. Ha incontrato vari aiutanti lungo la strada. Ad un bambino o ad una bambina timidi bisogna ricordare che se ha bisogno di aiuto, lo troverà intorno a sé. Se l'eroe della storia fosse rimasto a casa, non avrebbe ricevuto aiuto... E, naturalmente, non avrebbe ottenuto le sue vittorie. Può far paura perseguirle, ma vale la pena rischiare.

Creando noi stessi la fiaba, possiamo rappresentare direttamente la timidezza del bambino o della bambina. Per esempio, una strega in volo lancia un incantesimo su un principe in modo che abbia paura di tutto: evitadi andare ad una festa nel regno, anche se in passato le amava. Poi si potrebbe discutere insieme al bambino o alla bambina su cosa dovrebbe fare il principe. Sarebbe saggio non andare alla festa o stare in un angolo e non parlare con nessuno? Quale potrebbe essere la soluzione al problema? Per esempio, il principe potrebbe concordare con il cavaliere che andranno alla festa insieme, e il cavaliere sarà il primo a salutare gli ospiti, e allora il principe non sarà così spaventato.

La fiaba "*Brave Moon*" potrebbe essere adatta ad un bambino o ad una bambina timidi.

In passato, il cielo notturno era nero nero. Gli abitanti della Terra chiesero al mago del cielo di illuminare il cielo notturno in modo che non fosse così spaventoso e buio. Il mago creò la luna. La luna prese coraggiosamente la sua dimora nel buio cielo notturno. Condivise il suo coraggio con tutti gli abitanti della terra. Ma una volta vide il suo riflesso in un lago e si rese conto che era sola nel cielo. Si sentì molto triste e spaventata... (Discutete qui i sentimenti della luna con il bambino. Poi parlate di cosa dovrebbe fare). La luna rattristita fece appello al mago del cielo perché gli creasse degli amici e delle amiche. Il mago del cielo sapeva che alcuni bambini e bambine potevano fare miracoli. Mandò loro pezzi della luna e chiese loro di creare degli amici per la luna - le stelle. La luna vedrà i suoi amici e le sue amiche nel cielo e sarà felice. E i pezzi di luna sulla terra daranno coraggio ai bambini e alle bambine che li guardano. (Suggerisci all'ascoltatore: "Pensi che potrebbe essere utile per te guardare le stelle e chiedere loro di darti coraggio?" Vale anche la pena di parlare delle amicizie: come gli amici e le amiche possono aiutare quando un bambino o una bambina ha paura, così come mamma, papà, fratello, sorella, ecc.).

3. *Trama.* Quando si sceglie una fiaba, si discute la trama, si raffigurano le situazioni fiabesche con colori o espressioni grafiche, le si disegna e le si racconta, e si discutono le ragioni per cui si sceglie un particolare personaggio da rappresentare in una particolare situazione. Sulla base delle situazioni disegnate si creano degli esercizi di recitazione. Si ascolta la musica e si concorda la musica appropriata per trasmettere lo stato d'animo. Scrivere un copione, prepararsi a mettere in scena uno spettacolo, scegliere i ruoli di scenografo, attore, direttore musicale, è una grande opportunità per l'autoespressione di sé. Questo tipo di attività dissolvono le barriere e costruiscono fiducia, capacità di lavorare in gruppo e di sentirsi importanti.



Figura 3. Centro di creatività tecnica degli studenti e delle studentesse, Studio di pittura su seta (2016), Kaunas, Pittura su seta

Foto di Aušra Lavickienė

5. CONCLUSIONE

Dall'analisi effettuata in questo capitolo emergono diverse implicazioni per l'Educazione attraverso l'Arte e per il curriculum InCrea+. Un'educazione artistica inclusiva e un curriculum efficace dovrebbero adottare le seguenti scelte:

- a. *Assumere una visione positiva dello sviluppo.* Questo in pratica suggerisce di evidenziare e promuovere tutti gli aspetti positivi, gli atteggiamenti positivi e le risorse che potrebbero sostenere l'inclusione e la partecipazione per tutti.
- b. *Adottare i principi proposti da UDL:* l'utilizzo di più mezzi di espressione, di coinvolgimento e rappresentazione potrebbe contrastare le sfide all'inclusione e contribuire alla partecipazione di tutti gli studenti e le studentesse.
- c. *Abbracciare una prospettiva positiva ed educativa,* come sottolineano alcuni autori di arteterapia, diventando così *Educational ArtMaking*, esperienze attive e coinvolgenti grazie a diverse espressioni artistiche che possono contribuire a dissolvere le barriere, costruire la fiducia, promuovere la capacità di lavorare in un gruppo e percepire il senso di appartenenza.

Parole chiave: *positive youth development*, principi UDL, inclusività, benessere mentale

PRINCIPALI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Adomonis, J. (2008). *Nuo taško iki sintezės [Eng. From point to fusion]*. Vilnius, Vilnius Academy of Arts Publishing House. ISBN 978-9955-624-91-2.

<https://leidykla.vda.lt/leidinys/1492769009/nuo-tasko-iki-sintezes>

Brazauskaite A., & Jankauskiene D. (2011). *Curative power of creativity*. Art Therapy Center, Published on bernardinai.lt

<https://www.bernardinai.lt/2011-08-19-gydomoji-kurybos-puse/>

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2.

<http://udlguidelines.cast.org>

Cahn, S., M. (2009). *Philosophy of education: The essential texts*. Routledge.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a.

Celiešienė, J. (2000). *Meno istorijos ir dailės pažinimo pagrindai [Eng. Basics of cognition of art history and art]*. Linotype, ISBN-10: 9986932831.

<https://www.knygos.lt/lt/knygos/meno-istorijos-ir-dailles-pazinimo-pagrindai-7-10-klasems/>

Center for Mental Health in Schools at UCLA (2020). *About art therapy and schools*. <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/arttherapy.pdf>;

Dalton, B., Pisha, B., Eagleton, M., Coyne, P., & Deysher, S. (2002). *Engaging the text: Final report to the US Department of Education*. CAST, Peabody.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.

Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, CA

Dempsey, A. (2004). *Stiliai, judėjimai ir kryptys. [Eng. Styles, movements and directions]*. Encyclopedic guide to modern art. Presvika, Vilnius.

<https://www.patogupirkti.lt/knyga/stiliai-judejimai-ir-kryptys.html>

Gere, Z. K., & Kuntler, T. R. (1997). *Erdvė, forma, spalva. [Eng. Space, shape, color.]* Light Editor, Kaunas.

<https://www.knygos.lt/lt/knygos/erdve-forma-spalva/>

Graves, M. F., Cooke, C. L., & Laberge, M. J. (1983). Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students' comprehension, recall, and attitudes. *Reading Research Quarterly*, 262-276.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. DOI:[10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching exceptional children*, 35(2), 8-17.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. *Science and children*, 24(2), 31-32.

Karkou, V. (2010). *Arts therapies in schools: research and practice*. Jessica Kingsley publishers. London.

Klimaite I. (2019). *What is art-therapy and how can your child benefit from it?* Vilnius Gallery, Published on bernardinai.lt

<https://www.bernardinai.lt/2019-05-09-kas-yra-meno-terapija-ir-kuo-ji-gali-buti-naudinga-jusu-vaikui/>

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*. John Wiley & Sons Inc.

Lerner, R. M. (2005). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine. Washington, DC: National Academies of Science

Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescents thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 567-570.

Matonyte, M. (2013). *Music and dance-movement therapies for children with cerebral palsy*. Research report, Université de Liège (Belgique)

Meyer, A., & Rose, D. H. (1998). *Learning to read in the computer age* (Vol. 3). Brookline Books.

Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43.

Musneckienė, E. (2020). Inclusive education in the arts: challenges, practices and experiences in Lithuania. *Journal of the European teacher education network*, 15, 18-29.

Nasuruddin, M. G. (2010). The Confluence Between Arts and Medical Science Music and movement therapy for children with Cerebral Palsy. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, 17(3), 1.

O'Donnell, J. J. (1998). *Avatars of the word: From papyrus to cyberspace*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571-584.

Phelps, R., Adams, R., & Bessant, J. (2007). Life cycles of growing organizations: A review with implications for knowledge and learning. *International journal of management reviews*, 9(1), 1-30.

Repšys, P. (2006). *Dailės technikų studijų modulis. [Eng. Art technician study module]*. Vilnius Academy of Arts Publishing House.

Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal access in the information society*, 5(4), 381-391.

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press.

Schmid, K. L., & Lopez, S. J. (2011). Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in child development and behavior*, 41, 69-88.

Snyder, F. J., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. J., & Flay, B. R. (2012). Improving elementary school quality through the use of a social-emotional and character development program: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial in Hawaii. *Journal of School Health*, 82(1), 11-20.

Strassel, J. K., Cherkin, D. C., Steuten, L., Sherman, K. J., & Vrijhoef, H. J. (2011). A systematic review of the evidence for the effectiveness of dance therapy. *Alternative Therapies in Health & Medicine*, 17(3).

Tomlinson, P. (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part II: Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533-544.

Wood, K. D., Algozzine, B., & Avett, S. (1993). Promoting cooperative learning experiences for students with reading, writing, and learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9(4), 269-376.

RISORSE AGGIUNTIVE

Universal Design of Instruction in Elementary and Secondary Education dal sito Do-IT <http://www.washington.edu/doit/programs/center-universal-design-education/primarysecondary/universal-design-instruction-elementary>

Altri centri nazionali che supportano la ricerca e l'implementazione dell'UDL:

- Centro nazionale con materiali didattici accessibili <http://aem.cast.org/>
- Esempi di pratiche UDL nell'istruzione secondaria

Esempi da quattro distretti scolastici di come *l'Universal Design for Learning* viene implementato <http://www.udcenter.org/implementation/fourdistricts>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

UDL *Spotlight* presenta a insegnanti le strategie UDL attraverso strumenti tecnologici e siti web per sostenere l'insegnamento e l'apprendimento. In ogni *Spotlight*, vengono evidenziate le parti delle linee guida UDL che sono soddisfatti da ogni implementazione.

<https://udlspotlight.wordpress.com>