



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della  
Socializzazione**

**Corso di laurea in Scienze Psicologiche dello Sviluppo,  
della Personalità e delle Relazioni Interpersonali**

**Elaborato finale**

**I principi dell'Universal Design for Learning nelle pratiche  
professionali e nella ricerca psicologica condotta nei contesti  
educativi**

**Principles of Universal Design for Learning in professional practice and psychological  
research in educational contexts**

***Relatrice***

**Prof.ssa Sgaramella Teresa Maria**

***Laureanda:* Valentini Noemi**

***Matricola:* 2049110**

Anno Accademico 2023/2024



*Agli insegnanti che mi hanno guidata,  
agli studenti che mi hanno motivata,  
al segno indelebile che hanno lasciato.*



# INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1	3
UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: ORIGINI E STRUTTURA DI UN APPROCCIO PSICO-EDUCATIVO INCLUSIVO	3
1.1 Origini dell'Universal Design for Learning	3
1.2 Struttura: principi e linee guida	5
CAPITOLO 2	11
UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN PRATICA: STRATEGIE DI INTERVENTO A LIVELLO ESECUTIVO-COMPORTAMENTALE	11
2.1 Interventi UDL e funzionalità esecutiva	11
2.2 Strategie UDL e comportamento adattivo	13
2.3 Principi UDL e interventi in presenza di disturbi emozionali/comportamentali	15
CAPITOLO 3	17
INTERVENTI DI PSICOLOGIA SCOLASTICA NEL CONTESTO EDUCATIVO ITALIANO	17
3.1 Origini della disciplina e situazione attuale nel panorama italiano	17
3.2 Analisi e ricerca sulla psicologia scolastica in Italia	18
3.3 Interventi psicologici nel contesto scolastico in Italia	20
CAPITOLO 4	25
PRINCIPI UDL E INTERVENTI PSICOLOGICI NEL CONTESTO EDUCATIVO ITALIANO: UNA SINTESI CRITICA	25
4.1 Ostacoli alla psicologia scolastica e problemi legati al modello medico	25
4.2 Principi Universal Design negli interventi psicologici	28
4.3 In sintesi	30
BIBLIOGRAFIA	31



# INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, le scienze psicologiche hanno conosciuto una significativa espansione verso nuovi contesti lavorativi, abbracciando una maggiore interdisciplinarietà. Questa evoluzione ha reso necessario un processo di integrazione e collaborazione con diverse discipline, e l'adozione di nuovi linguaggi, criteri e obiettivi, come avvenuto in un primo momento con il modello medico.

Un chiaro esempio di questa apertura a nuovi ambienti di lavoro è rappresentato dall'Universal Design for Learning (UDL), un approccio psicoeducativo sviluppato dal Center for Applied Special Technology (CAST). L'UDL mira a eliminare le barriere presenti all'interno dei sistemi educativi e scolastici, al fine di garantire a tutti gli alunni un accesso equo ed efficace all'apprendimento. Il modello UDL quindi si basa sull'idea di creare attività e ambienti educativi che siano realmente inclusivi, indipendentemente dalle capacità o dalle esigenze specifiche degli studenti.

Il presente elaborato si propone di individuare la zona di intersezione tra i principi di tale approccio e quelli che guidano gli interventi psicologici all'interno delle scuole italiane. Nella prima parte, la ricerca si concentra sui principi fondamentali e sulle linee guida che costituiscono la struttura del modello UDL, analizzando gli obiettivi che esso persegue e i linguaggi e i contenuti che lo caratterizzano.

In un secondo momento, vengono esaminati alcuni esempi di interventi e strategie basati sui principi Universal Design, che potrebbero essere implementati in classe da insegnanti o psicologi. Questi interventi mirano a fornire un sostegno sia psicologico che educativo agli alunni che presentano difficoltà comportamentali, con particolare attenzione a quelli con deficit nelle funzioni esecutive, nel comportamento adattivo, o che presentano disturbi emozionali o comportamentali.

La terza fase della ricerca si focalizza invece sugli interventi che vengono effettivamente realizzati, concentrandosi in modo particolare sul contesto educativo italiano. Dopo aver fornito una panoramica delle caratteristiche della psicologia scolastica, disciplina ancora in fase di consolidamento nel nostro Paese, si analizzano alcuni progetti di intervento psicologico già attuati nelle scuole italiane. Sebbene la psicologia scolastica non sia

ancora ampiamente riconosciuta in Italia, diversi professionisti stanno contribuendo al suo sviluppo e alla sua diffusione.

La fase conclusiva del lavoro, infine, analizza la situazione italiana, esaminando le problematiche che hanno contribuito a un tale isolamento professionale della figura dello psicologo rispetto al contesto educativo e proponendo possibili accorgimenti che potrebbero migliorare la situazione.

In sintesi, questo l'elaborato intende evidenziare le sinergie e le aree di sovrapposizione tra i principi che guidano l'azione educativa, di cui l'UDL è un chiaro esempio, e quelli che orientano l'intervento psicologico. Si pone l'accento sull'importanza di tali principi all'interno dei processi che promuovono l'inclusione e la partecipazione nel contesto classe, contribuendo a creare ambienti di apprendimento più equi e inclusivi.

# CAPITOLO 1

## UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: ORIGINI E STRUTTURA DI UN APPROCCIO PSICO-EDUCATIVO INCLUSIVO

### 1.1 Origini dell'Universal Design for Learning

Nei primi anni Novanta cinque clinici del North Shore Children's Hospital di Salem, Massachusetts, idearono il Center for Applied Special Technology (CAST), con l'intento di cambiare le sorti degli alunni con disabilità. Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl e Linda Mensing hanno cominciato a lavorare a un nuovo modello inclusivo per l'apprendimento, l'Universal Design for Learning (UDL), con l'obiettivo di predisporre un ambiente di apprendimento attento alle necessità di tutti. Con l'UDL si cerca di avere un cambiamento di prospettiva, per fare in modo che non sia più l'alunno con disabilità a doversi adattare al curriculum scolastico, ma che il curriculum stesso sia dal principio adatto a ogni genere di esigenza, per non escludere alunni con disabilità o difficoltà dalle attività proposte e per ottimizzare le esperienze di apprendimento di tutti (CAST, 2011).

Il nome dell'approccio psico-educativo deriva dal concetto di "*Universal Design*", termine utilizzato per la prima volta dall'architetto Ronald L. Mace, per identificare una serie di interventi con il fine di creare ambienti e strumenti che potessero essere alla portata di tutti, utilizzabili quindi dalla più grande varietà di utenti (Mace, Hardie e Place, 1991). Si tratta di accorgimenti per la progettazione di prodotti, servizi e strutture, che rendono questi ultimi fruibili da tutti, senza il bisogno di rifarsi a progettazioni specializzate o adattamenti per chi presenta una qualsiasi forma di difficoltà. Inoltre, questi accorgimenti, nati in un primo momento per non ostacolare le persone con disabilità, sono poi risultati essere interventi utili a tutti (Pastor, 2016). Alcuni esempi pratici di Universal Design sono gli scivoli dei marciapiedi e le porte automatiche, in quanto pensati per agevolare gli individui in sedia a rotelle, ma utili anche per chi spinge un passeggino o un carrello. I sottotitoli nascono per permettere anche a chi ha deficit uditivi di comprendere ciò che stanno guardando in televisione, ma vengono sfruttati da una quantità di persone molto più ampia, per i più svariati motivi. (Rose e Gravel, 2016)

Il CAST ha successivamente trasferito il concetto di progettazione universale dai principi architettonici all'ambito psico-educativo, concentrandosi non più sulle disabilità degli studenti ma sulle limitazioni dei curricula. Questi ultimi devono essere resi maggiormente flessibili, in modo da poter superare la sfida della variabilità individuale e dell'inclusione. L'UDL in questo senso è parte di un movimento più ampio rivolto alla progettazione universale (Rose e Gravel, 2010).

I curricula sono disabili nel senso che non tengono in considerazione la variabilità individuale, sono costruiti per una cerchia ristretta di studenti considerati nella media, escludendo invece tutta una serie di alunni che si trovano agli estremi rispetto ad essa. I curricula sono disabili, inoltre, anche nel cosa e come viene insegnato. Non vengono insegnate infatti strategie di apprendimento, ma ci si concentra solo sulla trasmissione di informazioni. L'istruzione non viene differenziata tra gli studenti, e dispone di scarse opzioni educative. I principi guida dell'UDL quindi, non solo assistono gli insegnanti nel progettare lezioni inclusive, ma rimuovono ostacoli e migliorano il supporto rivolto ai bisogni di tutti gli studenti (CAST, 2008; 2011).



*Figura 1.1.* Tre spettatori di diversa età e altezza guardano una partita di calcio dietro a una recinzione. Nel primo caso sono in piedi su casse della stessa altezza. Questo esclude lo spettatore più basso, rendendo l'ambiente inaccessibile per lui. La seconda immagine vede gli stessi tre spettatori su casse di altezze diverse per guardare oltre la recinzione. Questi accomodamenti rendono l'ambiente accessibile in base alle esigenze specifiche di ognuno. Nell'ultimo caso tutti e tre gli spettatori possono godersi la partita grazie a una recinzione a maglie. Un design accessibile mira a fornire accesso equo e piena partecipazione a tutti, senza eliminare la necessità di accomodamenti individuali (University of Minnesota, <https://accessibility.umn.edu/importance-accessibility/accessibility-vs-accommodation>).

Nella figura 1.1 si evidenzia la differenza tra un ambiente che esclude alcune categorie di persone a causa della mancanza di strumenti compensativi che rendono l'attività accessibile a tutti, e un ambiente che offre la possibilità di includere chi in quel momento

ha bisogno di supporto, sostenendo gli individui che altrimenti sarebbero ostacolati dalla struttura dell'ambiente stesso. Applicando il concetto di Universal Design all'ambito scolastico, si tenta di predisporre un ambiente di apprendimento che non solo dia a tutti le stesse opportunità, ma che lo faccia senza il bisogno di sostegni aggiuntivi. La scuola deve essere accessibile a tutti in qualsiasi momento.

## 1.2 Struttura: principi e linee guida

Le linee guida dell'UDL sono organizzate in base ai tre principi fondamentali, quelli di rappresentazione, di azione ed espressione e del coinvolgimento (Fig.1.2). La ricerca sui principi che rappresentano la colonna vertebrale di questo modello nasce in ambito neuroscientifico, a partire dall'evidenza empirica che per l'organizzazione dell'apprendimento la mente umana sfrutta l'impiego di tre diverse aree: una per il riconoscimento e quindi per la rappresentazione, una strategica che si allinea al principio di azione ed espressione e infine un'area affettiva che controlla quindi anche il coinvolgimento e la motivazione dello studente (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Rose e Meyer, 2002).

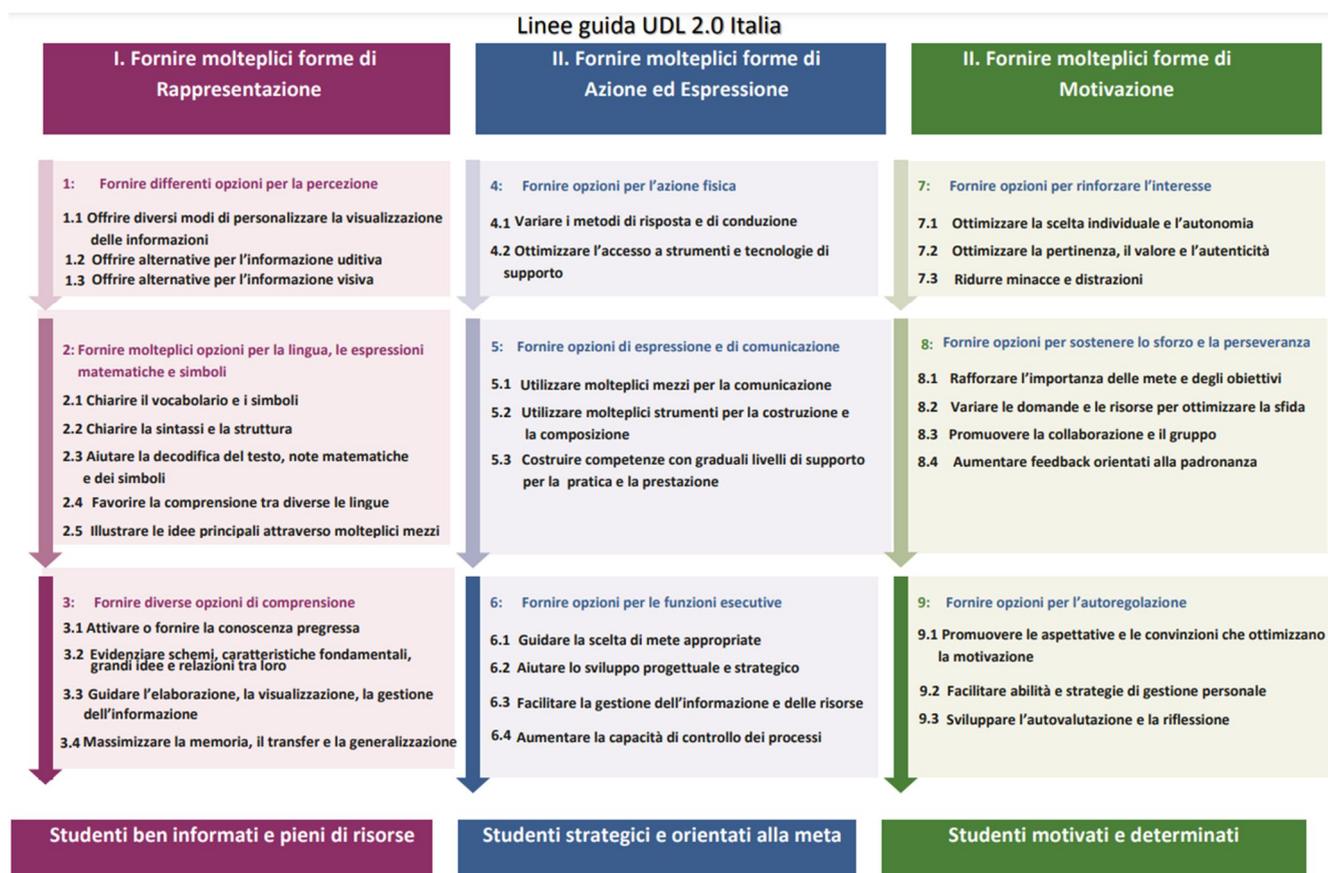


Figura 1.2. Linee guida UDL 2.0 per l'Italia (CAST, 2011) Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. (Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè) ([www.cast.org](http://www.cast.org), [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org))

I tre principi sono stati selezionati in quanto rappresentano tre aspetti fondamentali dell'ambiente di insegnamento, perché si riferiscono ai mezzi utilizzati per presentare l'informazione allo studente, i mezzi che lui sfrutta per esprimere quanto appreso e quelli grazie ai quali viene coinvolto nel processo di apprendimento (CAST, 2008; 2011; Meyer, Rose e Gordon, 2014; Rose e Meyer, 2002).

La scelta dei principi fondamentali dell'UDL nasce dall'intersezione tra ricerca scientifica e scienze dell'educazione. Secondo la neuroscienza cognitiva esistono tre grandi aree del cervello adibite a diverse funzioni dell'apprendimento: l'area posteriore della corteccia responsabile della capacità di riconoscimento, l'area frontale della corteccia per le capacità motorie ed esecutive e l'area mediana del sistema nervoso per le capacità affettive ed emotive (Luria, 1973; Meyer, Rose e Gordon, 2014; Rose e Meyer, 2002). Non solo la neuroscienza, ma anche studiosi di altre discipline scientifiche esaminano il contesto educativo utilizzando approcci simili. Lo psicologo Lev Vygotskij adottò una tripartizione analoga nelle sue teorie. Nel 1962 descrisse i tre prerequisiti dell'apprendimento: riconoscimento dell'informazione, applicazione di strategie e coinvolgimento nel compito (Vygotskij, 2008; Rose e Meyer, 2002).

Le linee guida dovrebbero essere impiegate per creare un ambiente di apprendimento accessibile a tutti, applicandole a più aspetti dell'istruzione e per tutti gli studenti, dalla pianificazione degli obiettivi ai metodi di valutazione. Ogni linea guida inoltre comprende dei punti di verifica che entrano maggiormente nel dettaglio e chiariscono con esempi concreti il principio in questione.

Il primo principio riguarda il "cosa" dell'apprendimento, proponendo di fornire molteplici mezzi di **rappresentazione** (Tab. 1.1). Proponendo agli studenti diverse modalità di trasmissione dei contenuti si contrastano problematiche legate alla lingua, come nel caso di alunni stranieri, o affetti da disabilità visive o uditive, che in questo modo non sono più vincolati a una rappresentazione orale o scritta di informazioni, ma possono apprendere attraverso l'ausilio di immagini, video, musica e tanto altro. Inoltre, l'utilizzo di diverse metodologie nell'insegnamento comporta un miglioramento nell'apprendimento di tutti gli studenti. È quindi essenziale che ci sia una flessibilità nella presentazione dell'oggetto di apprendimento, in modo tale che ogni alunno possa scegliere la modalità di rappresentazione del contenuto più appropriata per le sue caratteristiche personali, per il

suo bagaglio di esperienze e conoscenze pregresse e per ottenere un apprendimento più solido e duraturo.

<p><i>Linea guida 1: fornire opzioni per la percezione</i></p>	<p>Perché avvenga una qualsiasi forma di apprendimento è necessario che tutti siano in grado di recepire l'informazione senza sforzi eccessivi. Per questo l'informazione può essere presentata con diverse modalità o con formati che possono essere regolati dal destinatario. Secondo i punti di verifica, per giungere alla realizzazione di questa prima linea guida è possibile offrire opzioni che permettano la personalizzazione nella presentazione dell'informazione, offrire alternative per le informazioni uditive e alternative per le informazioni visive.</p>
<p><i>Linea guida 2: fornire opzioni per il linguaggio, le espressioni matematiche e i simboli</i></p>	<p>Non basta che l'informazione sia accessibile a tutti, ma deve essere chiara e comprensibile. Se la stessa informazione viene presentata con le stesse modalità a tutti gli studenti, si facilita l'emergere delle diseguaglianze. È fondamentale quindi chiarire il lessico e i simboli, chiarire la sintassi e la struttura, facilitare la decodifica di testi matematici, promuovere la comprensione tra diverse lingue e illustrare attraverso molteplici mezzi.</p>
<p><i>Linea guida 3: fornire opzioni per la comprensione</i></p>	<p>Lo scopo dell'apprendimento non si limita alla trasmissione dell'informazione, ma alla sua interiorizzazione. Lo studente dovrebbe essere in grado di applicare la conoscenza acquisita anche in contesti nuovi, e la riuscita di questo obiettivo dipende dalla capacità di elaborazione delle informazioni, che passa attraverso l'attenzione selettiva, la memorizzazione attiva e la classificazione strategica. Per potenziare questa capacità dello studente, l'educatore può attivare o fornire conoscenza di base, evidenziare schemi, caratteristiche essenziali, idee principali e relazioni, guidare l'elaborazione dell'informazione, la visualizzazione e la manipolazione e massimizzare il transfer e la generalizzazione.</p>

Tabella 1.1. Primo principio UDL: fornire molteplici mezzi di rappresentazione (CAST, 2011)

Il secondo principio prevede che vengano forniti diversi mezzi di **azione ed espressione**, facendo quindi riferimento al “come” dell’apprendimento (Tab. 1.2). Secondo questo principio ogni alunno deve avere la possibilità di esprimersi attraverso diverse modalità, in primis per non essere ostacolati dalle difficoltà che possono riscontrare con un mezzo specifico, ma anche per favorire un apprendimento efficace.

È opportuno quindi che il professionista di riferimento permetta agli studenti di esprimere quanto appreso nel modo che ritengono più adeguato in relazione alle proprie abilità strategiche, organizzative e comunicative.

<p><i>Linea guida 4: fornire opzioni per l'azione fisica</i></p>	<p>L'alunno deve poter interagire con il materiale, di conseguenza il materiale deve essere a portata di tutti, anche di chi presenta disabilità motorie, cecità e disgrafia. Si possono, secondo i punti di verifica, variare i metodi di risposta e di navigazione e ottimizzare l'accesso agli studenti, ai prodotti e alle tecnologie di supporto.</p>
<p><i>Linea guida 5: fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione</i></p>	<p>È importante che tutti gli studenti possano interagire tra loro e dimostrare la loro conoscenza, per questo devono essere forniti loro gli strumenti necessari per permettere o facilitare la comunicazione. I punti di verifica suggeriscono che si possono usare molteplici mezzi di comunicazione, molteplici mezzi per la costruzione e la composizione e costruire competenze con livelli graduali di supporto per la pratica e l'esecuzione.</p>
<p><i>Linea guida 6: fornire opzioni per le funzioni esecutive</i></p>	<p>Le funzioni esecutive sono capacità che permettono all'individuo di organizzarsi secondo obiettivi a lungo termine e di utilizzare, controllare e modificare le strategie per il loro raggiungimento. Si propone quindi di guidare la scelta di mete appropriate, di aiutare la pianificazione e la scelta delle strategie, facilitare la gestione dell'informazione e delle risorse e aumentare la capacità di controllo dei progressi.</p>

Tabella 1.2. Secondo principio UDL: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (CAST, 2011)

Infine, l'ultimo principio è fornire diversi mezzi di **impegno**, e riguarda il “perché” dell’apprendimento (Tab. 1.3), in quanto gli alunni possono avere diverse esigenze nella costruzione della loro motivazione. È di fondamentale importanza che tutti abbiano una

motivazione al compito, in modo tale che l'apprendimento risulti più divertente, interessante e personalizzato, diventando di conseguenza anche più efficace.

<i>Linea guida 7: fornire opzioni per il reclutamento dell'interesse</i>	Se lo studente non può prestare attenzione all'informazione, questa gli risulterà di fatto inaccessibile e di conseguenza non verrà elaborata per essere utilizzata in futuro. L'insegnante o lo psicologo, dovrebbe quindi cercare di favorire la scelta individuale e l'autonomia, ottimizzare l'attinenza, il valore e l'autenticità e minimizzare le minacce e le distrazioni.
<i>Linea guida 8: fornire opzioni per il sostenimento dello sforzo e la persistenza</i>	L'ambiente di apprendimento deve essere in grado di accogliere e sostenere alunni che si differenziano per la loro motivazione iniziale, per la capacità di autoregolarsi e per la loro suscettibilità alle interferenze del contesto. È essenziale, per permettere questo, rafforzare l'importanza delle mete e degli obiettivi, variare le domande e le risorse per ottimizzare la sfida, promuovere la collaborazione e la comunità e aumentare il feedback orientato alla padronanza
<i>Linea guida 9: fornire opzioni per l'autoregolamentazione</i>	Per coinvolgere tutti gli studenti non basta predisporre un ambiente esterno che vada incontro alle esigenze di ognuno, ma è importante lavorare anche sulle capacità intrinseche del singolo studente. È fondamentale quindi promuovere le aspettative e le convinzioni che ottimizzano la motivazione, facilitare le abilità e le strategie personali e sviluppare l'autovalutazione e la riflessione.

Tabella 1.3. Terzo principio UDL: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (CAST, 2011)

In sintesi, le linee guida dell'UDL hanno come obiettivo un cambio di paradigma in ambito psicoeducativo, con la volontà di neutralizzare le etichette e le varie distinzioni potenzialmente discriminanti. Queste vengono sostituite invece dall'attenzione ai bisogni individuali dello studente, che trovano spazio in interventi personalizzabili e adattabili alle esigenze di ognuno.

L'approccio UDL, nonostante nasca per l'ambiente scolastico e educativo, affonda le sue radici in diverse discipline, tra cui la psicologia, la pedagogia e le neuroscienze. Per

questo trova spazio in molti ambiti applicativi e può essere utilizzato da diverse figure professionali, come educatori, psicologi e pedagogisti.

Lo psicologo può includere l'UDL nel suo lavoro in diverse modalità. In primo luogo, in fase di valutazione, può utilizzare i principi dell'UDL per identificare i bisogni individuali degli studenti, e le barriere che incontrano. Conseguentemente lo psicologo può progettare interventi e strategie che siano realmente inclusivi, adattabili e flessibili, fornendo una molteplicità di mezzi per la rappresentazione, il coinvolgimento, l'azione e l'espressione. Un altro compito importante è quello di consulenza e formazione degli insegnanti sull'applicabilità dei principi all'interno delle loro classi (Capp, 2020; Edyburn, 2010; Griful-Freixenet et al., 2017; Dalton et al., 2019; Messenger-Willman e Marino, 2010; Rao e Meo, 2016; Rose et al., 2005; Smith e Lowrey, 2017). Possono anche collaborare con loro a strutturare piani educativi nel rispetto delle linee guida, e aiutare nella creazione di ambienti che supportino il benessere emotivo e comportamentale di tutti. Infine, lo psicologo può impegnarsi nell'area della ricerca, per approfondire e apportare miglioramenti a questo approccio inclusivo e innovativo (Sewell, Kennett e Pugh, 2022). Nel prossimo capitolo verrà approfondita una di queste possibili applicazioni pratiche del modello elaborato dal CAST, ovvero il supporto che l'approccio UDL costituisce per il benessere psicologico della classe, con esempi di strategie che possono essere messe in pratica da insegnanti e psicologi.

Per concludere, gli psicologi possono quindi riprendere i principi UDL all'interno del loro lavoro, al fine di migliorare l'accessibilità nell'educazione e favorendo di conseguenza un apprendimento più equo e personalizzato.

## CAPITOLO 2

# UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN PRATICA: STRATEGIE DI INTERVENTO A LIVELLO ESECUTIVO- COMPORTAMENTALE

### 2.1 Interventi UDL e funzionalità esecutiva

In classe possono essere implementati interventi che utilizzano strategie secondo l'approccio UDL. Questi interventi non solo sono utili per sostenere gli alunni con disabilità fisica, sensoriale o intellettiva, ma anche gli studenti con problematiche comportamentali che in vari modi ostacolano l'apprendimento. Gli alunni con carenze nelle funzioni esecutive possono avere problemi nel mantenere un comportamento adeguato in aula, poiché riscontrano difficoltà nel portare a termine alcuni compiti di base richiesti dagli insegnanti, come mantenere informazioni in memoria, passare in modo rapido da un'attività mentale ad un'altra e riflettere prima di agire o rispondere.

*“In neuropsicologia e in psicologia cognitiva le funzioni esecutive sono le funzioni corticali superiori deputate al controllo e alla pianificazione del comportamento. Queste abilità permettono all'individuo di anticipare, progettare, stabilire obiettivi, attuare progetti finalizzati a uno scopo, monitorare e, se necessario, modificare, il proprio comportamento per adeguarlo a nuove condizioni”* (Enciclopedia Treccani).

La maggior parte degli studi riguardanti l'utilizzo dei principi UDL per superare ostacoli legati a carenze nelle funzioni esecutive si concentrano prevalentemente su tre aree: memoria di lavoro, controllo inibitorio e flessibilità cognitiva.

Grazie alla **memoria di lavoro** possiamo conservare e manipolare informazioni diverse in un breve periodo di tempo (Smith e Jonides, 1999). Ci permette quindi di mantenere in memoria un'informazione mentre portiamo avanti un altro compito. Ad esempio, quando leggiamo dobbiamo ricordare quanto letto in precedenza per comprendere il testo, oppure ricordare il riporto durante una moltiplicazione (Walker e Russel, 2021).

L'attenzione focalizzata su un compito, una persona o uno stimolo, è possibile grazie alla capacità di **controllo inibitorio**, che ci consente di non lasciarci distrarre da tutto ciò che accade nell'ambiente circostante (Diamond, 2013). Sia fattori esterni che fattori interni possono portare gli individui con scarso controllo inibitorio a distrarsi facilmente e ad agire

impulsivamente. Gli studenti con deficit in quest'area non riflettono su quanto il loro comportamento sia o meno adeguato al contesto.

Infine, la **flessibilità cognitiva** è la capacità di muoversi tra attività, concetti, informazioni diversi. Sia la memoria di lavoro che il controllo inibitorio sono risorse necessarie alla flessibilità cognitiva (Davidson, Amso, Anderson e Diamond, 2006). Gli studenti con scarse capacità di flessibilità cognitiva ragionano in modo rigido di fronte a un problema, ignorano le diverse strategie di risoluzione, e reagiscono negativamente a stimoli e compiti nuovi.

Attraverso accorgimenti adottati seguendo il modello UDL si possono creare sostegni per gli alunni con scarse funzioni esecutive, in modo tale che possano superare gli ostacoli che incontrano durante il percorso di apprendimento. Le varie strategie supportano un aspetto particolare dell'apprendimento, che si identifica all'interno di uno dei tre principi.

Il primo principio è quello della rappresentazione. Sono importanti le modalità attraverso le quali le informazioni vengono presentate agli studenti. Le funzioni esecutive collegano conoscenze pregresse e nuove, quindi è utile rievocare le conoscenze preesistenti e proporre attività di collegamento prima di introdurre nuovi argomenti. Secondo le linee guida UDL le informazioni devono essere presentate in diverse modalità (video, canzoni, immagini) per permettere agli studenti di scegliere il formato più adeguato a loro stessi. I concetti possono essere suddivisi in parti più piccole e viene lasciato del tempo per la memorizzazione. Controlli periodici verificano l'apprendimento e favoriscono il collegamento delle nuove informazioni a quelle preesistenti. Gli studenti possono scegliere come memorizzare l'informazione, sfruttando i propri talenti e preferenze. Possono utilizzare ad esempio disegni, mimo, scrittura, recitazione o canto. (Walker e Russel, 2021)

Il coinvolgimento nel compito è cruciale per il successo. Per incrementare la motivazione degli studenti con carenze nelle funzioni esecutive, l'approccio UDL suggerisce alcune strategie. Può essere utile etichettare i materiali in base ai compiti ai quali sono destinati e definire aree della scuola adibite a materiali e attività specifici. Gli studenti possono essere aiutati anche nella gestione del calendario, evidenziando quali attività hanno la priorità. La gestione del tempo per attività più lunghe può essere facilitata suddividendo il compito in fasi, indicando il tempo necessario per ciascuna (Walker e Russel, 2021).

L'ultimo principio UDL individuato dal CAST riguarda l'espressione delle informazioni apprese. Gli studenti con basso funzionamento esecutivo possono procrastinare compiti complessi, ma possono essere aiutati, con sostegni e strumenti, a sviluppare strategie di

pianificazione e monitoraggio (Lodewyk, Winne e Jamieson-Noel, 2009). Tra queste è possibile suddividere un compito in scadenze intermedie e presentare degli esempi già svolti del lavoro che devono portare a termine, per chiarire i criteri di successo. È importante sostenerli nell'identificare le priorità della consegna (Walker e Russel, 2021).

## **2.2 Strategie UDL e comportamento adattivo**

Oltre alle carenze nelle funzioni esecutive ci sono altri aspetti del comportamento che influiscono sulla resa scolastica degli studenti, tra cui il funzionamento adattivo. Con il termine comportamento adattivo si fa riferimento alle capacità dell'individuo di essere autonomo nei vari contesti e nella vita di tutti i giorni. Queste abilità sono state suddivise in tre aree: concettuale, sociale e pratica. Le abilità concettuali sostengono l'apprendimento del linguaggio, della letto-scrittura, dei concetti matematici e temporali. Le abilità sociali sono essenziali per partecipare alle attività didattiche, comprendono ad esempio abilità interpersonali, autostima, ingenuità, rispetto delle regole. Le abilità pratiche invece sono richieste in moltissime attività di vita quotidiana, come la cura di sé, la gestione del denaro e delle tecnologie e varie attività occupazionali (Bukaty e Delisio, 2021).

Il comportamento adattivo è uno dei criteri da valutare per porre diagnosi di disabilità intellettiva, insieme al funzionamento intellettivo (American Psychiatric Association, 2013). Per valutarlo si possono utilizzare diversi strumenti, tra cui le *Adaptive Behavior Assessment System-3* (Harrison & Oakland, 2015) e le *Vineland Adaptive Behavior Scale-3* (Sparrow et al., 2016).

Gli interventi basati sui principi UDL mirati a supportare gli alunni con deficit nel funzionamento adattivo hanno l'obiettivo di creare un ambiente di apprendimento e socializzazione che li prepari a gestire la vita di tutti i giorni. Si possono ridurre in questo modo i comportamenti problematici che disturbano l'intera classe potenziando i comportamenti adattivi.

Seguendo i principi di questo approccio, è possibile offrire diverse opzioni tra cui gli studenti possono scegliere per sostenere i vari aspetti del comportamento adattivo. Questo include fornire strumenti accessibili a tutti consentendo ad ognuno di partecipare nelle modalità più adeguate ai propri bisogni. Nella tabella 2.1 sono riportati alcuni esempi di interventi individuati da Bukaty e Delisio (2021). Sono state selezionate diverse strategie per ciascuno dei principi UDL e per le diverse abilità caratteristiche del funzionamento adattivo.

	Rappresentazione	Coinvolgimento	Espressione
Abilità concettuali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attivare o fornire conoscenze di base in formati accessibili</li> <li>• Concentrarsi sulle costanti, sui concetti generali e sui nessi</li> <li>• Utilizzare immagini per facilitare decodifica e comprensione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Massimizzare le possibilità di scelta su cosa e come imparare.</li> <li>• Aiutare gli studenti a definire i propri obiettivi di apprendimento</li> <li>• Offrire una varietà di strumenti e risorse per imparare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Far scegliere il metodo di risposta valorizzando i punti di forza e gli interessi degli studenti</li> <li>• Aiutarli a pianificare strategie per avere successo</li> </ul>
Abilità sociali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilire linee guida per le interazioni tra pari e con gli adulti)</li> <li>• Creare situazioni per esercitare le abilità sociali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aiutare gli alunni a comprendere le motivazioni alla base delle interazioni sociali</li> <li>• Coinvolgerli con riflessioni su sé stessi e sul proprio apprendimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare storie sociali per incoraggiare la partecipazione positiva della classe ai vari momenti della giornata</li> <li>• Permettere agli studenti di scegliere come comunicare</li> </ul>
Abilità pratiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guidare gli studenti a visualizzare i programmi tramite agende visive personali</li> <li>• Utilizzare immagini e dimostrare i criteri di successo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornire strumenti diversi per interiorizzare e rispondere alle aspettative</li> <li>• Aiutare gli studenti a focalizzarsi su un obiettivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornire diverse opzioni di azione ed espressione</li> </ul>

Tabella 2.1. Strategie e interventi per compensare le carenze nel comportamento adattivo in classe (Bukatly e Delisio, 2021)

### **2.3 Principi UDL e interventi in presenza di disturbi emozionali/comportamentali**

Spesso, negli ambienti scolastici, gli ostacoli all'apprendimento sono costituiti dal comportamento degli studenti. La disattenzione o la necessità di ripetuti richiami generano un circolo vizioso, per cui il tentativo degli alunni di recuperare il tempo di apprendimento perso e rimettersi al passo con i compagni, comporta un senso di frustrazione che li spinge ad emettere nuovi comportamenti problematici, che possono essere esternalizzanti o internalizzanti. Le strategie di gestione della classe devono prendere in considerazione i punti di forza e gli interessi di ogni studente, in modo tale che ciascuno, sentendosi maggiormente coinvolto nel processo di apprendimento, emetta comportamenti problematici in misura minore (Basham et al. 2010). Oltre a interventi di prevenzione rispetto ad azioni inappropriate, nei casi in cui gli alunni presentino disturbi emozionali o del comportamento è necessario intervenire in modo individualizzato (Kern, George e Weist, 2015).

Per promuovere l'autoregolazione, è necessario costruire interventi comportamentali individualizzati. Per incrementare al contempo l'autonomia degli studenti possiamo applicare i principi dell'UDL.

Il primo passo consiste nel definire il comportamento problema e individuare un possibile comportamento sostitutivo, tenendo conto delle caratteristiche e dei punti di forza dell'alunno, ma anche dei fattori contestuali. Successivamente si applicano i principi e le linee guida dell'UDL, seguendo quanto raccomanda il National Center on UDL (Rose, 2012). Si considerano perciò le righe orizzontali (Fig. 1.2): la prima riguarda l'accessibilità dell'apprendimento, la seconda suggerisce come intervenire per sviluppare un nuovo comportamento e la terza si riferisce all'interiorizzazione di quest'ultimo. Per ciascuna dimensione, è necessario analizzare ogni principio guida. L'intervento deve essere compreso e generalizzato dallo studente tramite una varietà di mezzi di rappresentazione, accettato grazie diversi mezzi di coinvolgimento e infine deve essere messo in pratica con una molteplicità di mezzi di azione ed espressione. I progressi devono essere costantemente monitorati dallo studente e dall'insegnante. L'ultima fase prevede una riflessione condivisa sui risultati ottenuti che porta a valutare se mantenere o modificare l'intervento. Johnson e Cornelius (2021) suggeriscono alcune strategie per la realizzazione di un progetto di implementazione di autonomia e autoregolazione (Tab. 2.2).

Rappresentazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approfondire la conoscenza degli studenti</li> <li>• Insegnare loro i passi previsti dall'intervento e le relative strategie</li> <li>• Insegnare il comportamento desiderato</li> <li>• Verificare che abbiano compreso</li> <li>• Aiutarli ad analizzare il proprio comportamento</li> <li>• Promuovere la generalizzazione del comportamento ad altre situazioni</li> </ul>
Coinvolgimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coinvolgere gli studenti nello sviluppo dell'intervento</li> <li>• Collaborare nel trovare le strategie più adatte alle loro caratteristiche e ai loro bisogni</li> <li>• Utilizzare la tecnologia per monitorare i progressi</li> <li>• Variare le opportunità di pratica</li> <li>• Favorire feedback tra pari</li> </ul>
Azione ed espressione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essere aperti a diverse modalità di risposta e al comportamento sostitutivo che l'alunno ci propone</li> <li>• Dare diverse opzioni per ogni punto dell'intervento</li> <li>• Utilizzare le tecnologie</li> <li>• Essere aperti sulle modalità proposte di esercizio del comportamento sostitutivo</li> </ul>

*Tabella 2.2.* Suggestioni di strategie per promuovere autonomia e autoregolazione negli alunni con disturbi emozionali/ comportamentali, tramite l'applicazione dei principi UDL (Johnson e Cornelius, 2021)

Per concludere, gli insegnanti, collaborando con gli psicologi possono mettere in pratica nelle loro aule gli interventi descritti in questo capitolo, per predisporre un ambiente di apprendimento accessibile anche per gli alunni che presentano deficit comportamentali.

Nelle classi italiane, l'intervento degli psicologi scolastici ha comportato la diffusione di alcune di queste strategie, all'interno di programmi volti a stimolare i processi che portano a una piena partecipazione e inclusione all'interno del contesto classe. Nel seguente capitolo sarà offerta una panoramica della psicologia scolastica, una disciplina nata e diffusa recentemente, di cui verranno analizzati strumenti e obiettivi di lavoro, in particolare nel contesto educativo italiano.

## CAPITOLO 3

# INTERVENTI DI PSICOLOGIA SCOLASTICA NEL CONTESTO EDUCATIVO ITALIANO

### 3.1 Origini della disciplina e situazione attuale nel panorama italiano

Il titolo di psicologo scolastico è stato attribuito per la prima volta a Lightner Witmer, professore all'Università della Pennsylvania, noto per il suo interesse nel comprendere le differenze nei processi di apprendimento e nel capire perché alcuni alunni riscontrassero maggiori difficoltà rispetto ad altri (Thomas, 2009). I suoi primi studi furono guidati e supervisionati da James M. Cattell, professore di psicologia sperimentale, e successivamente da Willhem Wundt, fondatore del primo laboratorio di ricerca psicologica, il cui lavoro si focalizzava sulla misurazione delle differenze individuali (D'Amato e Perfect, 2020). Grazie ai suoi mentori, Witmer, apprese il valore dei disegni sperimentali per esplorare le motivazioni e il comportamento umano, e l'importanza di diffondere i risultati su riviste accademiche (D'Amato e Perfect, 2020). Quando assunse il ruolo di professore di scienze psicologiche all'Università della Pennsylvania, iniziò a lavorare ai suoi primi casi, occupandosi di bambini con difficoltà scolastiche (Fagan e Wise, 2007). Le sue intuizioni e le sue ricerche furono poi sintetizzate in un articolo intitolato "*The Clinical Method in Psychology and the Diagnostic Method of Teaching*", presentato all'incontro annuale dell'American Psychological Association. Questo lavoro costituisce una guida pratica per una nuova disciplina, che sarebbe poi evoluta nella psicologia scolastica. (D'amato et al., 2011; French, 1992; Witmer, 1896, 1897)

Negli ultimi anni è aumentata considerevolmente la ricerca sull'impiego di interventi scolastici per problemi mentali, emotivi e comportamentali (Hoagwood et al., 2007; Stormont, Reinke e Herman, 2010; Weissberg, Kumpfer e Seligman, 2003). Le pratiche di prevenzione e intervento in ambito scolastico sono diventate essenziali per ridurre l'incidenza dei problemi di salute mentale che interferiscono con l'apprendimento e lo sviluppo sociale (Dwyer, 2004).

Se a livello globale lo psicologo scolastico è riconosciuto come una figura istituzionale permanente, non emergenziale, la cui area di competenza non si limita alla valutazione testistica e al supporto della salute mentale, in Italia sembra essere una professione

ancora poco riconosciuta (Federici, 2021) Solo con l'inizio della seconda fase pandemica, il 6 agosto 2020, il Ministero dell'Istruzione ha decretato l'introduzione del supporto psicologico per personale scolastico e studenti (Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi, 2020; Ministero dell'Istruzione, 2020). Tuttavia, la necessità di integrare lo psicologo all'interno delle istituzioni scolastiche è stata motivata principalmente dalla risoluzione di problemi legati alla pandemia da Covid-19.

Il mancato riconoscimento della figura dello psicologo scolastico nel contesto educativo italiano, si riflette anche nella formazione degli stessi professionisti. Come evidenziato da Maria C. Matteucci (2018), nel panorama italiano, a differenza di altri Paesi europei, non esistono scuole di specializzazione di psicologia con l'obiettivo specifico di formare esperti per l'intervento in contesti scolastici. Anche l'offerta di Master universitari post-laurea risulta estremamente limitata. Questo non implica una totale assenza di psicologi che lavorano nelle scuole, ma piuttosto una situazione deregolamentata (Matteucci e Coyne, 2017).

L'Associazione Italiana di Psicologia (AIP), il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP) e la Conferenza della Psicologia Accademica (CPA), nel 2015 hanno pubblicato un documento congiunto che definisce le aree di intervento degli psicologi che lavorano a scuola, nonché le competenze e conoscenze psicologiche che possono contribuire ad affrontare problematiche quali l'abbandono scolastico, le diseguaglianze socio-culturali e territoriali e per migliorare le condizioni di lavoro del personale scolastico. Le aree di intervento identificate includono la formazione degli insegnanti, il supporto alla valutazione e alla sperimentazione educativa, la gestione delle problematiche professionali e organizzative, il sostegno nella gestione delle difficoltà di apprendimento, la collaborazione nella gestione del rapporto tra scuola e famiglie, la promozione della salute e del benessere, il supporto tramite sportelli di ascolto psicologico e l'assistenza agli insegnanti per quanto riguarda la gestione della classe e delle dinamiche gruppali.

### **3.2 Analisi e ricerca sulla psicologia scolastica in Italia**

*L' International School Psychology Survey (ISPS)* è un questionario progettato al fine di ampliare la conoscenza sulla psicologia scolastica nel mondo. Le informazioni raccolte da psicologi scolastici in Australia, Cina, Germania, Italia e Russia hanno permesso di ottenere una chiara comprensione delle caratteristiche, della formazione, dei ruoli e delle responsabilità, delle sfide e degli interessi di ricerca dei professionisti in questi cinque Stati

(Jimerson et al., 2006). I dati raccolti dall'ISPS indicano che, sebbene l'82% delle scuole italiane partecipanti al sondaggio disponga di uno psicologo, manca un servizio di psicologia scolastica fornito in modo continuativo e permanente. Per questo motivo le attività svolte dagli psicologi che operano nelle scuole sono scarsamente documentate, poiché i servizi sono frammentati e difficilmente monitorabili (Coyne e Trombetta, 2006)

Diverse ragioni possono spiegare l'assenza di un sistema strutturato di psicologia scolastica in Italia, tra cui la storia del nostro approccio all'educazione inclusiva e alla valutazione (Matteucci e Coyne, 2017). In Italia, infatti, è l'ASL ad essere responsabile dell'assessment e della diagnosi dei bambini con disabilità, bisogni educativi speciali (BES) e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Fino alla fine degli anni '70, era prevista la figura dello psicologo all'interno dell'equipe socio-psico-pedagogica nelle scuole medie italiane. Successivamente l'intervento clinico e riabilitativo è stato affidato al Sistema Sanitario Nazionale, mentre l'azione educativa è rimasta di competenza esclusiva degli insegnanti, eliminando così la necessità di coinvolgere gli psicologi (Trombetta, 2011).

Tra aprile e maggio 2021, è stata condotta in Lombardia una ricerca che utilizzava un approccio qualitativo, e che ha visto coinvolti 86 partecipanti, suddivisi in 11 focus group. Le aree indagate da questo studio sono state la percezione della scuola, le attività svolte dagli psicologi scolastici, le relazioni e le connessioni tra questi professionisti e il contesto scolastico, i bisogni, le competenze e gli ostacoli che riscontrano, oltre alla percezione di cambiamento del ruolo (Meroni et al., 2021).

I risultati rivelano che il lavoro degli psicologi scolastici coinvolti nella ricerca, si concentra prevalentemente sulla costruzione di interventi individuali, a discapito di relazioni collaborative con il personale scolastico. Tuttavia, i partecipanti hanno riferito di svolgere anche una vasta gamma di attività mirate sia all'individuo che all'organizzazione. Tra i bisogni emersi viene sottolineata la necessità di definire meglio il ruolo dello psicologo scolastico (Meroni et al., 2021). I dati confermano inoltre che la rappresentazione del ruolo è ancora fortemente ancorata ad interventi in situazioni di emergenza, mentre gli approcci preventivi e organizzativi sono ancora poco riconosciuti (Braden, Dimarino-linnen e Good, 2001; Poulou, 2002). Si denota una scarsa attenzione rispetto a temi quali inclusione e abbandono scolastico, per i quali sarebbe necessaria una maggior quantità di tempo e strumenti per poter adottare un approccio consultivo, che è considerato il più efficace dalla letteratura internazionale (Farrell, 2009). Tuttavia, la ricerca ha evidenziato un miglioramento generale nella percezione del ruolo dello psicologo scolastico.

Nel 2022, Maria C. Matteucci e i suoi collaboratori, hanno redatto un report di ricerca sulla psicologia scolastica in Italia, indagando diversi aspetti, come le caratteristiche dei rispondenti, le principali attività e servizi offerti, le differenze regionali, le principali sfide che ostacolano lo sviluppo della professione, e le opportunità che invece lo favoriscono. Il campione, composto da 565 psicologi scolastici italiani, ha compilato il questionario tra dicembre 2020 e giugno 2021.

Tra i dati di maggior rilievo al fine della ricerca troviamo quelli relativi alle attività svolte dai professionisti, alle loro esperienze lavorative e agli sportelli di ascolto indirizzati ad alunni e insegnanti. Molto spesso gli psicologi scolastici sono impegnati anche in attività esterne al contesto scuola, ed emerge una significativa variabilità nel numero di scuole in cui offrono i loro servizi, così come nelle loro retribuzioni. Le attività che i partecipanti al sondaggio dichiarano di praticare più frequentemente sono la consulenza per il personale scolastico, e quella individuale per gli studenti, seguite da interventi di tipo ripativo per situazioni problematiche. Gli interventi di prevenzione primaria e la consulenza di gruppo risultano essere presenti, ma in misura minore, mentre emerge dalla racconta dati che la ricerca è l'attività alla quale gli psicologi scolastici dedicano meno tempo (Matteucci et al., 2022).

Il 70.4% degli psicologi che hanno partecipato allo studio dichiarano di gestire uno sportello d'ascolto nella scuola in cui lavorano, la cui utenza è rappresentata prevalentemente dagli studenti, mentre solo una piccola percentuale dal personale scolastico (Matteucci et al., 2022).

### **3.3 Interventi psicologici nel contesto scolastico in Italia**

Negli ultimi anni, numerosi psicologi hanno condiviso le loro esperienze lavorative in ambito educativo, offrendo una panoramica approfondita su come la psicologia scolastica si integri e operi all'interno degli istituti italiani. Attraverso una serie di esempi concreti, questi professionisti hanno illustrato la varietà di progetti che vengono attuati per supportare sia gli studenti che il personale scolastico. Gli interventi sono spesso finalizzati alla prevenzione di comportamenti problematici o al trattamento di varie difficoltà che possono emergere nelle diverse fasi dello sviluppo. Questi interventi possono includere, per esempio, programmi di prevenzione del bullismo, consulenze individuali per affrontare specifiche aree problematiche, o supporto per la gestione di difficoltà comportamentali e relazionali indirizzati a gruppi di persone, come il gruppo classe o quello degli insegnanti. Inoltre, l'implementazione di questi programmi prevede il coinvolgimento di insegnanti,

famiglie, studenti, e personale scolastico al fine di creare un ambiente di apprendimento inclusivo e favorevole al benessere psicologico di tutti gli attori coinvolti.

### **1. No Trap! Prevenzione del bullismo nel contesto scolastico**

Ersilia Menesini e Valentina Zambuto (2023) hanno descritto il programma “No Trap!”, un intervento progettato dal gruppo di ricerca del Laboratorio di Studi Longitudinali in Psicologia dello Sviluppo dell’Università di Firenze, mirato alla prevenzione del bullismo e rivolto alle scuole secondarie di primo e secondo grado. Le ricerche preliminari sostengono l’utilizzo del modello teorico dell’individuo nel contesto, secondo il quale il contesto sociale può esacerbare o attutire l’effetto dei fattori individuali nelle traiettorie evolutive, comprese quelle dei comportamenti tipici del bullismo (Juvonen e Graham, 2014).

“No Trap!” Si basa sulla *Peer Education* e si articola in tre fasi, che si svolgono nell’arco di circa cinque mesi. La prima fase si concentra sull’incremento della consapevolezza su bullismo e cyberbullismo, coinvolgendo i docenti in una formazione specifica e organizzando un incontro di sensibilizzazione con le classi, nel quale vengono selezionati i volontari che saranno i *peer educators*. In un secondo momento i *peer educators* ricevono un *training* sulle competenze emotive, empatiche e di *problem-solving*. Infine, l’ultima fase, i *peer educators* coordinano e guidano attività standardizzate in piccoli gruppi in classe, approfondendo temi come empatia, *problem-solving* e strategie di *coping*, per poi concludere con una discussione guidata e supervisionata dai docenti. Nel progetto i docenti hanno un ruolo di *scaffolding*, per sostenere l’azione dei ragazzi e per mantenere l’investimento della scuola sul progetto (Menesini e Zambuto, 2023). Secondo due recenti metanalisi, il programma si è dimostrato tra i più efficaci a livello internazionale nella prevenzione del bullismo e del cyberbullismo sia nelle forme agite che in quelle subite (Gaffney et al., 2019).

### **2. Peer Education per la prevenzione dei Disturbi del Comportamento Alimentare**

Progetti di *Peer Education* sono stati realizzati anche per prevenire disturbi del comportamento alimentare, come quello supportato dall’Associazione Conversando, il cui obiettivo è la sensibilizzazione degli studenti sui DCA, per riconoscerli e prevenirli (Puosi, 2023). Il progetto ha visto coinvolte 19 classi di istituti superiori del Comune di Firenze e si sviluppa in tre fasi. La prima consiste nella formazione dei *peer educators*, i quali

successivamente trasmettono ai compagni di classe le informazioni acquisite. La fase conclusiva invece prevede che le classi partecipanti siano chiamate a realizzare un elaborato. È stato permesso ai ragazzi di scegliere autonomamente i mezzi e le modalità di apprendimento, e l'elaborato finale è stato creato con video, cartelloni, locandine, podcast e testi contenenti immagini e musica (Puosi, 2023).

### ***3. Intervento sulle problematiche comportamentali e relazionali in classe, attraverso la formazione e la supervisione degli insegnanti***

Altre ricerche si sono focalizzate maggiormente sulla formazione e supervisione degli insegnanti per intervenire sulle problematiche relazionali e comportamentali. Gli insegnanti della scuola primaria e secondaria dell'Istituto Comprensivo Marconi di Venturina Terme (Li) ha accolto un progetto basato sul modello formativo del *Coping Power Universal* (CPU), un programma evidence based condotto dagli insegnanti per promuovere le capacità di riconoscere e regolare le emozioni e i comportamenti e implementare le capacità di problem solving (Lochman e Wells, 2002, 2003).

Il percorso è suddiviso in tre fasi. La prima consiste nella formazione diretta con l'utilizzo di videolezioni, seguita da una seconda fase in cui gli insegnanti lavoravano in autonomia allo studio dei materiali e alla compilazione dei questionari per la verifica dell'apprendimento. Sempre questa fase include anche la sperimentazione in classe, con relativo report. Gli insegnanti hanno potuto poi svolgere le attività in classe in maniera autonoma nella terza e ultima fase, che include anche la partecipazione a due incontri di supervisione. I risultati indicano che il programma ha avuto un impatto positivo sul benessere emotivo di alunni e insegnanti, contribuendo a rafforzare le competenze metacognitive di questi ultimi (Bertacchi, 2023).

### ***4. S.O.S. Emozioni: protocollo sperimentale gestione Classi Difficili***

Anche il Protocollo Sperimentale Gestione Classi Difficili, descritto da Margherita Signorini (2020), include un progetto di formazione per gli insegnanti, indirizzato in particolare a quelli della Scuola Primaria e teso a ridurre e mitigare i problemi legati alla disregolazione emotiva e a promuovere il benessere psicologico del gruppo classe. La letteratura riconosce ampiamente l'importanza della figura del docente nella modulazione degli stati emotivi del bambino già a partire dal periodo prescolare (Birch & Ladd, 1997; Cekaite & Ekström, 2019).

Il protocollo formativo, che copre aspetti come la disregolazione emotiva, la regolazione emotiva e la pratica della Mindfulness, è stato testato su un gruppo di 8 docenti e 77 alunni, confrontati con un gruppo di controllo. Ogni unità del programma è stata suddivisa in due incontri, uno dedicato alla trasmissione di conoscenze e uno alla stabilizzazione dei contenuti. Gli insegnanti hanno poi applicato in classe quanto appreso durante gli incontri formativi, annotando sul Diario di Bordo del docente i feedback, l'utilità e l'impatto sugli alunni dell'attività proposta (Signorini, 2020).

Il primo incontro di ogni sessione del progetto "S.O.S. Emozioni" si è basato sul modello dell'apprendimento esperienziale di David Kolb (Kolb, 1984; Smith 2009), articolandosi in quattro fasi principali. Inizialmente gli insegnanti sono stati introdotti al tema attraverso *esperienze concrete*, tramite filmati, cartoni animati e simulazioni. Successivamente, in fase di *osservazione riflessiva*, hanno riflettuto sulle sensazioni e i comportamenti emersi. In seguito, i concetti appresi sono stati organizzati e generalizzati a nuovi contesti, in quella che viene definita la fase di *concettualizzazione astratta*. Infine, per la fase della *sperimentazione attiva*, hanno applicato le nuove conoscenze a simulazioni pratiche per prepararsi a gestire con maggiore competenza le situazioni reali che riscontreranno in classe. I risultati mostrano una significativa riduzione della disregolazione emotiva, soprattutto nelle classi terze, dove gli alunni che hanno seguito il protocollo hanno registrato miglioramenti significativi rispetto al gruppo di controllo (Signorini, 2020).

### **5. Sportello psicologico C.I.C.**

Il progetto "Sportello C.I.C.", attivato nell'Istituto alberghiero A. Saffi di Firenze durante gli anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022, ha permesso l'attuazione di interventi mirati alla promozione del benessere psichico e relazionale di tutti coloro che partecipano alla vita scolastica. Il progetto è stato strutturato con due modalità di intervento: colloqui individuali e interventi in classe (Lazzeri, Vaiani, 2023). Gli interventi in classe si basavano sulle tematiche individuate dal Consiglio di Classe e sono stati di volta in volta differenziati dagli operatori con l'utilizzo di diverse tecniche, come il *role playing*, il *circle time*, il *debate*, il *learning by doing* e lo *psicodrama* (Castagna, 2002). Per garantire agli studenti uno spazio in cui potevano sentirsi liberi di esprimersi, i docenti sono stati esclusi da questi incontri. Per quanto riguarda invece la consulenza individuale, è stato adibito uno spazio definito e curato, con giorni e fasce orarie precise. Questo sportello ha permesso a studenti, insegnanti e altri membri della scuola di confrontarsi su questioni delicate e affrontare tematiche specifiche. In alcuni casi ha reso possibile il coinvolgimento di professionisti

esterni, il cui supporto non sarebbe stato richiesto senza l'intervento del programma C.I.C. (Lazzeri, Vaiani, 2023).

### **6. *Progettare un servizio di psicologia scolastica a partire dai bisogni della scuola***

Maria C. Matteucci, Rita Chiesa e Cinzia Albanesi (2017) hanno progettato un servizio di psicologia scolastica in risposta ai bisogni di un Istituto Comprensivo emiliano che si è rivolto al Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna per attivare uno sportello psicopedagogico. L'obiettivo finale era promuovere l'inclusione e il benessere della comunità scolastica. Il progetto è stato articolato in tre fasi principali: una fase preliminare, una di ricognizione sociale e analisi e una di restituzione e progettazione. Nella prima fase sono state illustrate le modalità di attuazione della ricognizione sociale e con un questionario sono state rilevate le aspettative degli insegnanti. Successivamente sono stati realizzati tre incontri con la metodologia dei focus group, durante i quali le argomentazioni discusse sono state audio-registrate e sintetizzate su alcuni cartelloni. Infine, i partecipanti sono stati coinvolti nella formulazione di ipotesi di intervento, basate sui risultati emersi.

Le aree problematiche identificate hanno guidato la progettazione di interventi che prevedono il coinvolgimento di tutti i principali attori del sistema scolastico e la collaborazione con i servizi territoriali. Inoltre, il servizio di psicologia scolastica che ne emerge enfatizza un approccio preventivo e mira ad utilizzare la figura dell'esperto per mobilitare e valorizzare le risorse presenti nell'istituto. Il progetto sottolinea l'importanza dell'investimento degli insegnanti sulla loro formazione e della collaborazione tra diversi professionisti. Il servizio progettato dovrà fornire agli insegnanti un supporto nell'individuazione di interventi per migliorare l'inclusione, promuovere cambiamenti che coinvolgono alunni, famiglie, insegnanti e altri professionisti e facilitare le relazioni e la comunicazione tra i vari membri della comunità scolastica (Matteucci, Chiesa e Albanesi, 2017).

## CAPITOLO 4

# PRINCIPI UDL E INTERVENTI PSICOLOGICI NEL CONTESTO EDUCATIVO ITALIANO: UNA SINTESI CRITICA

### 4.1 Ostacoli alla psicologia scolastica e problemi legati al modello medico

Le scienze psicologiche hanno storicamente avuto un legame stretto con il modello medico, concentrato su valutazione, diagnosi e trattamento. Tuttavia, recentemente l'applicazione della psicologia si è estesa a diversi settori, tra cui quello educativo e scolastico. Se a livello globale l'interconnessione tra discipline è stata complessa, nel contesto italiano, in particolare, questa nuova applicazione della psicologia ha affrontato e continua a riscontrare numerosi ostacoli. Anche quando operano in contesti scolastici, difficilmente gli psicologi possono disancorarsi da un linguaggio prevalentemente medico e scientifico, per adottare un approccio più educativo e pedagogico.

Cappella, Frazier, Atkins, Schoenwalk e Glisson (2008), partendo da uno studio condotto negli Stati Uniti, evidenziano come i docenti percepiscano le responsabilità legate all'istruzione accademica e alla salute mentale come distinte. La maggior parte degli insegnanti ritiene che la responsabilità di impartire lezioni riguardo le competenze socio-emotive debba ricadere esclusivamente sugli psicologi. Questo suggerisce un'area di intervento per supportare i docenti nell'integrazione di un curriculum socio-emotivo in classe e rafforzare la collaborazione con gli insegnanti per sviluppare e implementare tali interventi (Reinke, Stormont, Herman, Puri e Goel, 2011). Lo scopo, in sintesi, è quello di colmare il divario tra il sistema scolastico e quello della salute mentale, aumentando la probabilità che le attività siano integrate nell'organizzazione scolastica esistente (Cappella, Frazier, Atkins, Schoenwalk e Glisson, 2008).

Studi recenti hanno esaminato approfonditamente questioni relative all'incremento dell'uso di programmi e pratiche basati sulla ricerca, con l'obiettivo di migliorare la pratica di interventi *evidence-based* nelle scuole (Format et al., 2013). Sono stati analizzati aspetti quali le diverse popolazioni con cui lavorano gli psicologi scolastici (Ortiz, Fagan e Dynda, 2008), l'importanza di aumentare l'adozione di interventi *evidence-based* nelle scuole

(Kratochwill, 2007) e l'importanza delle caratteristiche organizzative e culturali della scuola e della capacità dello psicologo di operare efficacemente (Forman e Selman, 2011).

Dalla letteratura si evince che la qualità dell'implementazione degli interventi nelle scuole influenza significativamente i risultati ottenuti nei programmi di promozione e prevenzione della salute mentale, in quanto livelli più elevati portano a esiti migliori (Durkan e DuPre, 2008). Viene riconosciuta inoltre l'importanza del contesto nel supporto degli interventi, ma sfortunatamente i vari sistemi in cui opera la psicologia scolastica tendono a lavorare individualmente e in maniera isolata, collaborando poco all'implementazione di questi programmi (Format et al., 2013).

La ricerca ha dimostrato l'efficacia di interventi cognitivo-comportamentali nel contesto scolastico come sostegno emotivo, comportamentale e sociale allo sviluppo positivo di bambini e adolescenti, migliorando il loro rendimento scolastico (Kazdin e Weisz, 2010). In particolare, gli elementi che influenzano il successo dell'implementazione di tali interventi sono stati identificati come segue (Forman e Barakat, 2011):

1. La struttura organizzativa della scuola, la presenza di un coordinatore per la supervisione, e di comitati per la selezione e pianificazione del programma di intervento;
2. Le caratteristiche del programma, come l'uso di materiali standardizzati, l'esistenza di manuali e opuscoli e l'importanza del coinvolgimento attivo degli studenti;
3. L'adattamento agli obiettivi, alle politiche e ai programmi scolastici, in modo che l'intervento diventi parte delle attività scolastiche abituali, per facilitarne il successo;
4. La formazione e l'assistenza tecnica, fornite da esperti nell'implementazione del nuovo intervento;
5. Il supporto degli amministratori, attraverso la presenza durante gli incontri formativi, dichiarazioni pubbliche di sostegno al programma e decisioni che garantiscano le risorse necessarie all'implementazione.

Oltre alle sfide legate all'implementazione di interventi psicologici nel contesto scolastico, si riscontrano discrepanze comunicative tra le varie discipline coinvolte. La psicologia continua ad essere fortemente ancorata al modello medico, il quale enfatizza un ruolo diagnostico piuttosto che formativo. In base a questo modello, gli aspetti problematici sono considerati come intrinsecamente legati al bambino in questione, e vengono esplorati dallo

psicologo in un ambiente separato, utilizzando test per predire le prestazioni, e non mettendo in discussione i risultati ottenuti (Farrell, 2010). È importante invece prestare attenzione anche a come la famiglia e, in generale, l'ambiente scolastico, influenzano le criticità e le potenzialità di prevenzione e intervento.

Rimanendo focalizzati sul modello medico, la psicologia scolastica rischia di mettere in pratica programmi ed interventi poco inclusivi (Farrell, Jimerson, Howes e Davies, 2009). Adottando invece un approccio psicoeducativo, si favorirebbe una maggior integrazione tra i vari sistemi, potenziando i programmi di consulenza scolastica e ponendo maggior enfasi su interventi collaborativi (Farrell, 2010).

Nel contesto educativo italiano, rispetto ad altri Paesi, il supporto psicologico in classe è stato a lungo percepito come una necessità marginale, che ha causato l'isolamento professionale della figura dello psicologo e una mancanza di riforme scolastiche al riguardo. Per tutta la prima metà del Novecento, il paradigma positivista, che enfatizzava la superiorità della "scienza della natura" e relegava le competenze psicologiche esclusivamente al campo medico, ha dominato l'approccio accademico (Trombetta, Alessandri, Coyne, 2008). L'influenza delle discipline psicologiche sul sistema educativo italiano è stata ostacolata dalle leggi scolastiche almeno fino agli anni '60. Con l'approvazione della legge 517 del 1977, è stata garantita l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità nelle classi di istruzione ordinaria. Prima di tale legge lo psicologo faceva parte di *team* scolastici per l'identificazione degli alunni idonei alle classi speciali, ma successivamente questa figura professionale è stata assorbita dal Servizio Sanitario Nazionale, mentre le responsabilità psicologiche sono state affidate nuovamente al personale scolastico (Trombetta, 1982,1986; Trombetta e Alessandri, 2007). Gli anni '80 hanno accolto diverse iniziative di riforma scolastica, ma nessuna dedicata specificatamente al ruolo della psicologia scolastica. Negli anni '90 invece l'interesse politico è stato indirizzato alla promozione di riforme che stabilissero il ruolo degli psicologi nelle scuole, ma le proposte di leggi più rilevanti sono fallite, impedendo ulteriormente l'accesso della psicologia negli istituti italiani (Trombetta, Alessandri, Coyne, 2008).

Per affrontare la mancanza di una regolamentazione adeguata della presenza degli psicologi scolastici, alcuni autori hanno suggerito delle possibili soluzioni. In primo luogo, per sopperire alle lacune formative dei professionisti sarebbe opportuno promuovere l'adozione dei criteri internazionali promossi dall'ISPA (International School Psychology Association), e sarebbe auspicabile inoltre la creazione di un'associazione per

l'organizzazione dei professionisti per dare visibilità alla professione (Matteucci, 2018). I dati emersi dall'ISPS (International School Psychology Survey) confermano l'importanza di stabilire normative chiare e di avere un'organizzazione professionale riconosciuta a livello nazionale (Cunningham, 2006).

#### **4.2 Principi Universal Design negli interventi psicologici**

Trattandosi di un approccio psicoeducativo, nato dall'intersezione di diverse discipline, l'Universal Design for Learning fonda le sue radici anche nelle scienze psicologiche. Il divario tra il sistema scolastico e quello della salute mentale rimane significativo, a causa di un eccessivo ancoraggio della psicologia al modello medico, a discapito di quello educativo. Negli ultimi anni però, si è osservata una crescente volontà di allineare i linguaggi e le pratiche tra il contesto scolastico e quello psicologico, definendo servizi, interventi e modalità operative che condividano principi comuni tra i due ambiti.

L'American Psychological Association (APA), l'American Educational Research Association (AERA) e il National Council on Measurement in Education (NCME) (2014), sostengono che, per garantire l'istruzione di tutti e promuovere l'accessibilità ai servizi di salute mentale, gli psicologi devono adottare un approccio che integri al suo interno i principi dell'Universal Design nella formazione e nello sviluppo di interventi.

Le disparità nella popolazione, causate dall'interazione tra fattori individuali e fattori istituzionali e sociali, possono essere attenuate attraverso l'applicazione dei principi dell'Universal Design in ambito psicologico (Johnson e Woll, 2003; NCOHD, 2007; Hanass-Hancock e Alli, 2015).

L'American Psychological Association (2019) promuove attivamente l'adozione dell'UDL nell'istruzione, nei programmi di formazione e nello sviluppo professionale. Si impegna a sostenere pratiche UDL attraverso diverse modalità, tra cui la raccolta di feedback da membri con disabilità o altre esigenze particolari, la rimozione di barriere fisiche, cognitive e sensoriali alla piena partecipazione, migliorando l'accessibilità ad ambiente fisico, attrezzature, materiali, attività e istruzione. Infine, l'APA incoraggia la diffusione della ricerca psicologica per rafforzare l'implementazione dei concetti UDL e indagare il suo impatto sociale e psicologico (APA, 2019).

Il modello dell'UDL si propone di affrontare gli ostacoli che gli studenti possono incontrare durante il percorso di apprendimento, in modo psicoeducativo e preventivo. Pertanto, propone di intervenire prima che l'ostacolo si manifesti, rimuovendolo attraverso azioni

preventive volte a garantire l'accessibilità del servizio fin dall'inizio, riducendo la necessità di modifiche successive. La psicologia scolastica italiana, sotto questo punto di vista presenta ancora delle lacune. Infatti, tende a inserirsi all'interno del sistema scolastico principalmente in ottica emergenziale, con scarsa focalizzazione su interventi preventivi.

Tra gli interventi di psicologia scolastica analizzati in precedenza, sono stati proposti diversi programmi di formazione per gli insegnanti, una tipologia di intervento molto richiesta agli psicologi scolastici, che consente di raggiungere un ampio numero di studenti, e di rispondere così alla necessità, enunciata dai principi UDL, di estendere l'impatto degli interventi a tutta la comunità scolastica.

Altri interventi descritti in precedenza, hanno adottato linguaggi e strumenti che riflettono chiaramente i tre principi segnalati dal CAST. La maggior parte di questi programmi è stata organizzata in tre fasi distinte, di cui una formativa, riconducibile al principio di rappresentazione, una di interiorizzazione delle informazioni trasmesse, che corrisponde al principio del coinvolgimento e una fase finale, sovrapponibile al principio di azione ed espressione, nella quale i partecipanti hanno trasmesso a terzi quanto appreso nelle fasi precedenti. Inoltre, molti programmi, come quello di Peer Education per la prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare (Puosi, 2023), ai partecipanti è stata lasciata massima libertà nella scelta dei materiali, delle modalità e delle strategie di assorbimento delle informazioni, di motivazione al compito e di trasmissione di quanto appreso.

L'analisi condotta mette in luce l'interesse ad integrare negli interventi attuali una varietà di strumenti e modalità volti a migliorare la motivazione, la comprensione e l'espressione dei contenuti. Entrando nel dettaglio dell'analisi, e prendendo in considerazione i diversi principi proposti dall'UDL, emerge che:

- gli interventi spesso rispondono ai requisiti proposti nelle linee guida 1 e 3 dell'approccio UDL, rispettivamente *fornire opzioni per la percezione* e *fornire opzioni per la comprensione*;
- alcuni interventi soddisfano le linee guida 4, 5 e 6 che propongono di *fornire diverse opzioni per l'azione fisica, per l'espressione e la comunicazione e per le funzioni esecutive*. Gli approcci attuali mirano infatti a utilizzare materiali che consentano a tutti gli attori coinvolti di interagire, organizzarsi secondo obiettivi a lungo termine, facilitare la comunicazione reciproca e l'espressione di ciò che è stato appreso;
- emerge un certo impegno nel *fornire opzioni per il reclutamento dell'interesse*, come indicato dalla linea guida 7, promuovendo l'autonomia e la scelta individuale,

- e al *fornire diverse opzioni per il sostenimento dello sforzo e la persistenza*, incoraggiando la collaborazione, in linea con i punti di verifica della linea guida 8;
- si evidenzia una ancor più limitata attenzione nel *fornire diverse opzioni per il linguaggio e i simboli e per l'autoregolazione*, obiettivi delle linee guida 2 e 9.

In generale, si evidenzia la presenza di scelte che rimandano ad alcuni principi UDL ma generalmente manca un'adesione alla proposta nella sua globalità e una sistematica considerazione nei diversi livelli di analisi e implementazione.

#### **4.3 In sintesi**

Gli interventi degli psicologi nelle scuole italiane non sono ancora completamente in sintonia con i principi che guidano l'azione educativa. L'auspicio è che, nei prossimi anni, la psicologia scolastica possa integrare sempre di più le linee guida dell'approccio UDL all'interno del suo operato, promuovendo un ambiente educativo accessibile a tutti, e portando innovazione e inclusività al nostro Paese. Per orientare in modo più deciso la psicologia scolastica in questa direzione, sarebbe opportuno promuovere il coinvolgimento di tutti i professionisti che operano nei contesti educativi formali mediante attività di formazione specifiche mirate allo sviluppo di conoscenze, prassi psicoeducative innovative e strumenti di autovalutazione.

## BIBLIOGRAFIA

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, (2014), *Joint Committee on Standards for Educational, & Psychological Testing (US)*, Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association

American Psychological Association, (2019), *APA RESOLUTION on Support of Universal Design and Accessibility in Education*

American Psychological Association, (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition. Washington, DC: American Psychiatric Publishing

Associazione Italiana di Psicologia (AIP), Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP), Conferenza della Psicologia Accademica (CPA), (2015), *Il contributo che la psicologia può offrire alla scuola*, <https://aipass.org/aip-cnop-e-cpa-documento-il-contributo-che-la-psicologia-puo-offrire-alla-scuola-09-dicembre-2015/>

Basham J.D., Israel M., Graden J., Poth R., Winston M., (2010), *A comprehensive approach to RTI: Embedding universal design for learning and technology*, Learning Disability Quarterly, vol. 33, pp. 243-255

Bertacchi, I., (2023), *L'intervento sulle problematiche comportamentali e relazionali in classe attraverso la formazione e la supervisione degli insegnanti*, Garuglieri, A., Remaschi, L., Ricci, A., (a cura di), *Esperienze di Psicologia Scolastica*, n. 6

Birch, S. H., Ladd, G., W., (1997), *The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment*, Journal of School Psychology, Vol. 35, No. 1, pp. 61-79

Braden, J. S., Dimarino-linnen, E., Good, T. L., (2001), *Schools, Society, and School Psychologists. History and Future Directions*, Journal of School Psychology, 39 (2), pp. 203–219

Bukaty C.A., Delisio L.A., (2021), *UDL e comportamento adattivo*, in Murawski W. W., Lynn Scott K. (a cura di), Dell'Anna S., (edizione italiana a cura di) *Universal Design for Learning in pratica*, Erickson, Trento.

Capella, E., Frazier, S., Atkins, M., Schoenwald, S., Glisson, C., (2008), *Enhancing schools' capacity to support children in poverty: An ecological model of school-based mental health services*, Administrative Policy in Mental Health, 35, pp. 395–409

- Capp, M. (2020), *Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning*, *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706–720
- CAST (2008), *Universal design for learning guidelines: Version 1.0*, Wakefield, MA
- CAST (2011), *Universal design for learning guidelines: Version 2.0*, Wakefield, MA
- Castagna, M., (2002), *Role playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali*, Come insegnare comportamenti interpersonali, Franco Angeli, Milano
- Cekaite, A., Ekström, A., (2019), *Emotion Socialization in Teacher-Child Interaction: Teachers' Responses to Children's Negative Emotions*, *Frontiers in Psychology*, 10, article 1546
- Consiglio Nazionale Ordine Psicologi (2020), *La psicologia nella scuola: Un passo avanti decisivo – approvato il protocollo CNOP/Ministero Istruzione*, <https://www.psy.it/la-psicologia-nella-scuola-un-passo-avanti-decisivo-approvato-il-protocollo-cnop-ministero-istruzione/>
- Coyne, J., Trombetta, C., (2006), *Service of School Psychology in Italy*, In S.R. Jimerson, T.D. Oakland, & P.T. Farrell (Eds), *The Handbook of International School Psychology*, pp. 199-210
- Cunningham, J. L., (2006), *Centripetal and Centrifugal trends Influencing School Psychology's International Development*. In S.R. Jimerson, T.D. Oakland, & P.T. Farrell (Eds), *The Handbook of International School Psychology*, pp. 463–74, Thousand Oaks, CA: Sage
- D'Amato, R. C., Perfect, M., (2020), *History of the Future of Proactive School Psychology: Historical Review at Our 75<sup>th</sup> APA Anniversary to Transcend the Past, Excel in the Present and Transform the Future*, *School Psychology*, Vol. 35, No. 6, pp. 375-384
- D'Amato, R. C., Zafiris, C., McConnell, E., Dean, R. S., (2011), *The history of school psychology: Understanding the past to not repeat it*, In M. Bray & T. Kehle (Eds.), *The Oxford handbook of school psychology*, Oxford University Press, pp. 9– 60
- Dalton, E. M., Lyner-Cleophas, M., Ferguson, B. T., & McKenzie, J. (2019), *Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States*, *African Journal of Disability (Online)*, 8 (1), pp. 1–7

Davidson M.C., Amso D., Anderson L.C., Diamond A., (2006), *Development of cognitive control and executive functions from 4-13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition and task switching*, *Neuropsychologia*, vol. 44, pp. 2037-2078

Diamond A., (2013), *Executive functions*, *Annual Review of Psychology*, vol. 64, pp. 135-168

Durlak, J. A., DuPre, E. P., (2008), *Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*, *American Journal of Community Psychology*, 41, pp. 327–350

Dwyer, K., (2004), *Is every school psychologist a mental health provider? YES!* *Communique*, Vol. 32, pp. 11–12

Edyburn, D. (2010), *Would you recognize universal design for learning if you saw it? ten propositions for new directions for the second decade of UDL*, *Learning Disability Quarterly*, 33 (1), pp. 33–41

Fagan, T. K., Wise, P. S., (2007), *School psychology: Past, present, and future*, National Association of School Psychologists

Farrell, P., (2009), *The developing role of school and educational psychologists in supporting children, schools and families*, *Papeles del Psicólogo*, 2009. Vol. 30 (1), pp. 74-85

Farrell, P., (2010), *School Psychology: Learning lessons from history and moving forward*, *School psychology International*, 31 (6), pp. 581-598

Farrell, P., Jimerson, S. R., Howes, A., Davies, S. M. B., (2009), *Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists*, In C. Reynolds, & T. Gutkin (Eds.), *Handbook of school psychology* (4th ed.), New York: Wiley

Federici, S., (2021), *Lo psicologo scolastico e la crisi pandemica da Covid-19, la mente che cura*, n. 9

Forman, S. G., Barakat, N. M., (2011), *Cognitive-behavioral therapy in the schools: bringing research to practice through effective implementation*, *Psychology in the Schools*, Vol. 48 (3)

- Forman, S. G., Coddling, R. S., Reddy, L. A., Sanetti, L. M. H., Shapiro, E. S., Gonzales, J. E., Rosenfield, S. A., Stoiber, K.C., (2013), *Implementation science and School Psychology*, *School Psychology Quarterly*, Vol. 28, No. 2, pp. 77-100
- Forman, S. G., Selman, J. S., (2011), *Systems-based service delivery in school psychology*, In M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *Oxford handbook of school psychology* New York, NY: Oxford University Press, pp. 628– 646
- French, J. L., (1992), *The influence of school psychologists in APA on APA*, [Paper presentation]. 100th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., Farrington, D. P., (2019), *Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated meta-analytical review*, *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 45, pp. 111–133
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017), *Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework*, *Disability & Society*, 32 (10), pp. 1627–1649
- Hanass-Hancock, J., Alli, F., (2015), *Closing the gap: Training for healthcare workers and people with disabilities on the interrelationship of HIV and disability*, *Disability and Rehabilitation*, Vol. 37 (21), pp. 2012-2021
- Harrison, P., Oakland, T., (2015), *Adaptive behavior assessment system* (3rd ed.), Torrance: Western Psychological Service
- Hoagwood, K., Olin, S., Kerker, B., Kratochwill, T., Crowe, M., Saka, N., (2007), *Empirically based school interventions targeted at academic and mental health functioning*, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol 15, pp. 66–92
- Jimerson, S. R., Graydon, K. Yuen, M., Lam, S., Thurm, J., Klueva, N., Coyne, J., Loprete, L. J., Phillips, J., (2006), *The International School Psychology Survey*, *School Psychology International* Copyright, SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), Vol. 27(1), pp. 5–32
- Johnson K.M., Cornelius K.E., (2021), *UDL e studenti con disturbi emozionali/comportamentali*, in Murawski W. W., Lynn Scott K. (a cura di), Dell’Anna S., (edizione italiana a cura di) *Universal Design for Learning in pratica*, Erickson, Trento

- Johnson, J. L., Woll, J., (2003), *A national disgrace: Health disparities encountered by persons with disabilities*, Disability Studies Quarterly, Vol. 23 (1), pp. 61-74
- Juvonen, J., Graham, S., (2014), *Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims*, Annual Review of Psychology, Vol. 65, pp. 159–185
- Kazdin, A. E., Weisz, J. R., (2010), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*, New York: Guilford Press
- Kern L., George M.P., Weist M.D., (2015), *Supporting students with emotional and behavioral problems: Prevention and intervention strategies*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes
- Kolb, A., (1984), *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, New York: Englewood Cliffs
- Kratochwill, T. R., (2007), *Preparing psychologists for evidence-based school practice: Lessons learned and challenges ahead*, American Psychologist, Vol. 62, pp. 826– 843
- Lazzeri, N., Vaiani, S., (2023), *Sportello psicologico: l'esperienza dell'Istituto alberghiero A. Saffi*, Garuglieri, A., Remaschi, L., Ricci, A., (a cura di), Esperienze di Psicologia Scolastica, n. 6
- Lochman, J.E., Wells, K.C., (2002), *The Coping Power Program at the Middle- School Transition: Universal and Indicated Prevention Effects*, Psychology of Addictive Behaviors, vol. 16, pp. 40-54
- Lochman, J.E., Wells, K.C., (2003), *Effectiveness study of Coping Power and classroom intervention with aggressive children: outcomes at one-year follow- up*, Behavior Therapy, vol. 34, pp. 493-515
- Lodewyk K. R., Winne P. H., Jamieson-Noel D. L., (2009), *Implications of task structure on self-regulated learning and achievement*, Educational Psychology, vol. 9, n. 1, pp. 1-25
- Luria A.R. (1973), *The working brain*, New York, Basic Books
- Mace R.L., Hardie G.J. e Place J.P. (1991), *Accessible environments: Toward universal Design*, Raleigh, NC, North Carolina State University
- Matteucci, M. C., (2018), *Psicologi scolastici: quale formazione in Italia?* Psicologia dell'Educazione, n. 2

Matteucci, M. C., Chiesa, R., Albanesi, C., (2017), *Progettare un servizio di psicologia scolastica a partire dai bisogni della scuola: un progetto partecipato in un Istituto Comprensivo*, RICERCAZIONE, 9 (2), pp. 109-122

Matteucci, M. C., Coyne, J., (2017), *School psychology in Italy: Current status and challenges for future development*, World-go-Round, Vol. 45, pp. 13-16

Matteucci, M. C., Soncini, A., Floris, F., Truscott, S. D., (2022), *La Psicologia Scolastica in Italia*, Bologna: Dipartimento di Psicologia "Renzo Canestrari", Università di Bologna

Menesini, E., Zambuto, V., (2023), *La prevenzione del bullismo nel contesto scolastico: dalla ricerca ai modelli di intervento efficaci*, Garuglieri, A., Remaschi, L., Ricci, A., (a cura di), Esperienze di Psicologia Scolastica, n. 6

Meroni, C., Fagnani, L., Confalonieri, E., Baventore, D., Velasco., (2021), *The Italian school Psychologists' Role: A Qualitative Study about professional Practices and Representations*, European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, Vol. 11, pp. 1134-1155

Messenger-Willman, J., Marino, M. (2010), *Universal design for learning and assistive technology: Leadership considerations for promoting inclusive education in today's secondary schools*, NASSP Bulletin, 94 (1), pp. 5–16

Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014) *Universal design for learning: Theory and Practice*, Wakefield, MA, CAST Professional Publishing

Ministero dell'Istruzione, (2020), *Protocollo d'intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di Covid-19*,

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Protocollo\\_sicurezza.pdf/292ee17f-75cd-3f43-82e0-373d69ece80f](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Protocollo_sicurezza.pdf/292ee17f-75cd-3f43-82e0-373d69ece80f)

North Carolina Office on Disability and Health, (2007), *Removing barriers to health care: A guide for health professionals*, Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, NCODH

Ortiz, S. O., Flanagan, D. P., Dynda, A. M., (2008), *Best practices in working with culturally diverse children and families*, In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V*, pp. 1721–1738, Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists

- Pastor C.A., (2016), *Universal Design for Learning e materiali digitali per la lettura*, in Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning, progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento
- Poulou, M., (2002), *Prospective teachers' perceptions of the school psychologist's role*, Mediterranean Journal of Educational Studies, 7(1), pp. 47-63
- Puosi, S., (2023), *La peer education per la prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare*, Garuglieri, A., Remaschi, L., Ricci, A., (a cura di), *Esperienze di Psicologia Scolastica*, n. 6
- Rao, K., Meo, G., (2016), *Using Universal Design for Learning to design standards-based lessons*, SAGE Open, 6(4)
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K.C., Puri, R., Goel, N., (2011), *Supporting Children's Mental Health in Schools: Teachers Perceptions of Needs, Roles and Barriers*, School Psychology Quarterly, Vol. 26, No. 1, pp. 1-13
- Rose D.H., Gravel J.W., (2010), *Universal design for learning*. In Peterson, E. Baker e B. McGraw (a cura di), *International Encyclopedia of Education*, 3rd ed., Oxford: Elsevier, vol. 8, pp. 119-124
- Rose D.H. e Gravel J.W. (2016) *Universal Design for Learning: un'introduzione per l'Italia*, in Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning, progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento
- Rose D.H., Meyer A., (2002), *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development
- Rose, D., (2012), *Videos from the National center on Universal Design for Learning: UDL guidelines structure* (<https://www.youtube.com/watch?v=wVTm8vQRvNc> ultima consultazione: 27/08/2024)
- Rose, D., Meyer, A., Hitchcock, C., (2005), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, Harvard Education Press
- Sewell, A., Kennett, A., Pugh, V., (2022), *Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists*, Educational Psychology in Practice, Vol. 38(4), pp. 364-378

- Signorini, M., (2020), *S.O.S. Emozioni: protocollo sperimentale gestione Classi Difficili (Scuola Primaria)*, Psicoterapeuti in-formazione, n. 25, pp. 92 – 121
- Smith E.E., Jonides J., (1999), *Storage and executive processes in the frontal lobes*, Science, vol. 46, n. 2, pp. 79-86
- Smith, K., (2009), *L'apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi*, Traduzione e rielaborazione di Chiara Aruta
- Smith, S., Lowrey, A. (2017), *Applying the universal design for learning framework for individuals with intellectual disability: The future must be now*, Intellectual and Developmental Disabilities, 55 (1), pp. 48–51
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Saulnier, C. A., (2016), *Vineland adaptive behavior scales, Third edition (Vineland-3)*, Bloomington: NCS Pearson
- Stormont, M., Reinke, W. M., Herman, K. C., (2010), *Introduction to the Special Issue: Using Prevention Science to Address Mental Health Issues in Schools*, Psychology in the Schools, 47, pp. 1– 4
- Thomas, H., (2009), *Discovering Lightner Witmer: A forgotten hero of Psychology*, Journal of Scientific Psychology, Advance online publication
- Trombetta, C., (1982), *Dallo Psicopedagoga allo Psicologo dell'Educazione*, Studi di Psicologia dell'Educazione, pp. 49–63
- Trombetta, C., (1986), *Lo Psicopedagoga: Tramonto di una Figura*, in A. Albanese (ed.), Verso un Futuro dell'Uomo – XX Congresso degli Psicologi Italiani – Bergamo, 7-12 settembre 1984, Milan: Unicopli
- Trombetta, C., (2011), *Lo psicologo scolastico. Competenze e metodologie professionali*, Erikson: Trento
- Trombetta, C., Alessandri, G., (2007), *I Modelli Psicologici nella Scuola. Dal Modello Consulenziale a Quello del Servizio (SPS)*, in C. Trombetta (ed.), *Una Sfida per la Scuola. Il Servizio di Psicologia Scolastica*, Rome: Edizioni Kappa, pp. 11–34
- Trombetta, C., Alessandri, G., Coyne, J., (2008), *Italian School Psychology as Perceived by Italian School Psychologists*, School Psychology International Copyright, SAGE Publications (Los Angeles, London, New Delhi and Singapore), Vol. 29 (3), pp. 267–285

Vygotskij, L.S. (2008), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza

Walker J.D., Russel V., (2021), *UDL e funzionamento esecutivo*, in Murawski W. W., Lynn Scott K. (a cura di), Dell'Anna S., (edizione italiana a cura di) *Universal Design for Learning in pratica*, Erickson, Trento.

Weissberg, R. P., Kupfer, K. L., Seligman, M. E., (2003), *Prevention that works for children and youth: An introduction*, *American Psychologist*, 58, pp. 425– 432

Witmer, L., (1896), *Practical work in psychology*, *Pediatrics*, 2, pp. 462– 471

Witmer, L., (1897), *The organization of practical work in psychology* (Abstract of APA paper), *Psychological Review*, 4, pp. 116 –117

## SITOGRAFIA

<https://accessibility.umn.edu/importance-accessibility/accessibility-vs-accommodation>

(ultima consultazione 27/08/2024)

<https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (ultima consultazione 27/08/2024)

[https://www.treccani.it/enciclopedia/funzioni-esecutive\\_\(Dizionario-di-Medicina\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/funzioni-esecutive_(Dizionario-di-Medicina)/) (ultima consultazione 27/08/2024)

[www.cast.org](http://www.cast.org) (ultima consultazione 27/08/2024)

[www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) (ultima consultazione 27/08/2024)