CAPITOLO 1 – LO SVILUPPO SOCIALE E LE RELAZIONI DI GRUPPO

La **SOCIETA'** **è formata da individui che compiono azioni sociali, cioè azioni che sono intenzionalmente rivolte verso gli altri, e che posseggono un senso sociale nella loro mente**. L'oggetto di studio della psicologia sociale è rappresentato dall'attività mentale e dai comportamenti dei soggetti immersi nella vita sociale, cioè che agiscono in uno stesso spazio sociale e che si influenzano reciprocamente con le loro azioni. L'obiettivo principale è, quindi, quello di **comprendere il modo in cui il pensiero, il sentimento e il comportamento degli esseri umani vengono condizionati dalla presenza degli altri, analizzando soprattutto i rapporti competitivi e cooperativi, le relazioni di aiuto e le reazioni all'ingiustizia in modo da poter descrivere sia i comportamenti sia i processi mentali che li sottendono**. Inoltre, lo sviluppo morale insieme all'introduzione dei concetti di giustizia distributiva, di giustizia positiva, di altruismo, di comportamento prosociale e di **EQUITA'** (**intesa come situazione in cui i singoli individui possono trarre vantaggio da istruzione e formazione in termini di accesso all'educazione e al mondo del lavoro**) sono concetti strettamente legati tra di loro, tanto che alcune volte sono addirittura sovrapponibili e seguono un preciso modello di sviluppo che si evolve con l'evolversi degli stadi di sviluppo cognitivo e sociale. Di conseguenza, lo sviluppo morale è importante anche per comprendere tutti quei fenomeni che contraddistinguono il nostro vivere con gli altri. Infine, nel momento in cui si studia il comportamento in un contesto sociale è possibile osservare che le risposte agli stimoli mostrano alcune regolarità che dipendono dall'eredità biologica oppure dai rapporti che intercorrono tra i membri della collettività. **La struttura sociale non è altro che un sistema interrelato di modelli e aspettative propri di una società caratterizzata da rapporti relativamente stabili, che consentono alla stessa struttura di permanere al di là della mutevolezza della quotidianità**.

La **famiglia**, la **scuola** e il **lavoro** **sono i tre contesti primari di cui un individuo viene a far parte nel corso della vita**. In ognuno di questi contesti, l'individuo si relaziona con altri individui ed è così che si sviluppano relazioni più o meno profonde, più o meno durature e significative. Ogni relazione costituirà un tassello che si unirà ad altri e concorrerà a determinare lo sviluppo di ciascuno. Se si restringe il campo di indagine alla fascia d'età compresa tra la nascita e il termine dell'obbligo scolastico, si può affermare che gli agenti che influiscono maggiormente sulla formazione di un'identità socio-culturale sono: il **sistema educativo**, le **agenzie educative** e i **mezzi di comunicazione di massa**.
La **FAMIGLIA** è un contesto costitutivo perché è lì che il bambino trova le prime corrispondenze ai propri bisogni, in cui stabilisce le prime relazioni significative e in cui trova una **base sicura** (**lo psicologo britannico John Bowlby** la definisce come il **luogo da cui un bambino parte per esplorare il mondo e a cui può far ritorno in qualsiasi momento di difficoltà o quando ne sente il bisogno**) dal punto di vista affettivo-relazionale. Un bambino che entra al nido in tenera età sperimenta immediatamente la socialità, impara a gestire i conflitti, acquisisce maggiore autonomia traendo benefici dal confronto con gli altri, anticipando alcune tappe dello sviluppo che, per i coetanei che non frequentano ancora un ambiente scolastico, si susseguiranno con maggior lentezza.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

La **SCUOLA** **è organizzata in modo ciclico, sia per quanto riguarda i contenuti didattici e gli apprendimenti relativi, sia per la struttura**. Con le ultime riforme si sono registrati dei cambiamenti notevoli anche all'interno della struttura.
Il **LAVORO** **entra a far parte del mondo del bambino in modo indiretto, cioè attraverso i genitori, anche se, in alcuni contesti culturali, i minori spesso lavorano sin dalla più tenera età.**
L'interazione tra questi sistemi è uno dei punti cardine dei nuovi presupposti socio-educativi, infatti, sempre più spesso la famiglia sceglie la scuola e la scuola si adatta alle esigenze della famiglia con programmi attenti all'orario di lavoro dei genitori e con un orario scolastico flessibile per venire incontro ai bisogni degli stessi. **Questa sinergia tra scuola e famiglia è fondamentale per attuare una coerenza educativa che permetta al bambino una crescita e uno sviluppo armonici**. Per quanto riguarda la variabile temporale è possibile distinguere **diversi periodi dello sviluppo** più o meno coincidenti con i criteri dello sviluppo sociale:

1) **età della prima infanzia** → **da 0 a 3 anni**, il **contesto è esclusivamente familiare** anche se, sempre più spesso, vi sono bambini che frequentano il nido anche a partire dai quattro mesi;

2) **età prescolare** → **da 3 a 6 anni**, **i sistemi coinvolti sono quello scolastico e familiare**, infatti, le relazioni che si sviluppano riguardano sia i familiari sia i pari e i partner dei sistemi esterni, come le maestre;

3) **età scolare** → **da 6 a 10-11 anni**, in questa fase dello sviluppo **il bambino acquisisce maggiore autonomia e capacità di relazionarsi consapevolmente con gli altri**, scegliendo le proprie amicizie e direzionando le proprie scelte;

4) **pre adolescenza e adolescenza** → è da sempre definita **l'età della crisi**, **coincide con l'ingresso nella scuola secondaria e con gli studi superiori ed è il periodo più delicato per alcuni equilibri**, come ad esempio la gestione della propria autostima;

5) **fase adulta** → da questo momento **inizia il secondo ciclo della famiglia e della vita lavorativa**.

L'ambiente ecologico di URIE BRONFENBRENNER (**1917- 2005**) → questo psicologo ritiene che per comprendere lo sviluppo di un individuo sia indispensabile considerare il rapporto che questo stabilisce con il proprio **ambiente ecologico**, inteso come un sistema complessivo dato dall'interconnessione tra i diversi contesti che influenzano il suo sviluppo. Il **modello ecologico** intende quindi **l'ambiente di sviluppo del bambino come un sistema articolato, costituito da sistemi più specifici che sono in relazione tra di loro secondo un modello di cerchi concentrici**. Al centro vengono collocati i **microsistemi**, cioè i contesti di attività, i ruoli e le relazioni che favoriscono il coinvolgimento di relazioni sempre più complesse (ne sono esempi la classe, la famiglia, il gruppo dei pari). **L'insieme delle relazioni che legano più microsistemi costituisce** il **mesosistema**, in cui il bambino vive e fa esperienze, ne è un esempio la scuola, intesa come ambiente in cui entrano in relazione la famiglia, il gruppo degli amici, i docenti. Il mesosistema è a sua volta inscritto nell'**esosistema**, il quale **si**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

riferisce a situazioni in cui il soggetto non è direttamente coinvolto ma da cui viene comunque influenzato (es: la condizione lavorativa dei genitori). Infine, c'è il **macrosistema** che **costituisce la situazione culturale complessiva**, ne sono un esempio le politiche sociali ed economiche del paese in cui il bambino vive, così come anche le tradizioni culturali che lo caratterizzano.

FAMIGLIA → ogni famiglia è caratterizzata da una particolare atmosfera che non dipende dai singoli ma dalle reciproche relazioni tra essi. Esistono, infatti, **norme familiari**, cioè regole di comportamento comunicate attraverso comandi, che i genitori fanno rispettare ricorrendo o alla pressione socio emotiva, basata su premi e punizioni, oppure alla pressione informativa, basata sulla persuasione. Si tratta di regole chiare e coerenti che producono certezza in modo che i figli conoscano in anticipo ciò che può provocare un determinato comportamento. Il numero e il contenuto delle regole sono legati al **confronto sociale** → se in un determinato contesto la maggior parte dei ragazzi rincasa tardi la sera diventa restrittivo quando qualche genitore lo impedisce ai propri figli. Diversi studi hanno dimostrato che coloro che subiscono eccessive restrizioni tendono a soffrire di timidezza, invece, coloro che godono di eccessiva libertà tendono a diventare poco rispettosi degli altri e a risultare poco motivati al successo. Una modalità educativa efficace è basata su una fiducia di fondo, accompagnata da un discreto controllo esercitato da parte dei genitori attraverso domande rivolte direttamente ai figli e sull'offerta di un aiuto costante ma moderato, per evitare il pericolo di diminuire il loro senso di autoefficacia. È fondamentale anche il perseguimento di un equilibrio relativo alla **sfera delle aspettative** nutrite nei confronti dei fanciulli, infatti, **un livello adeguato di autostima e di motivazione al successo sarà raggiunto soltanto se i genitori crederanno nelle capacità dei propri figli senza aspettarsi ciò che essi non possono effettivamente dare**.
I comportamentisti hanno sottolineato la complessità del gioco dei rinforzi che, essendo amministrati ad intermittenza, si rivelano più efficaci di quelli caratterizzati da continuità. Le punizioni inflitte con aggressività sortiscono effetti negativi provocando limitazione di atteggiamenti violenti, per questo risultano più utili quelle simboliche e inflitte con tempestività (es: togliere di mano un oggetto a un bambino che lo utilizza pericolosamente appena inizia a farlo).
I metodi punitivi, soprattutto se utilizzati con incoerenza, sono particolarmente poco efficaci, invece, le tecniche orientate sull'amore sembrano avere successo nel produrre un comportamento accettabile e soprattutto nel costruire quel tipo di coscienza morale in cui i controlli sono interiorizzati.
La FAMIGLIA intesa come una comunità con cui i membri si rapportano ricavandone benefici e prestando servizi, rappresenta un ancoraggio affettivo che consente di avventurarsi successivamente nel mondo, acquisendo una progressiva indipendenza.
Durante l'infanzia, il soggetto possiede valori che ricalcano quelli dei genitori, ma, una volta cresciuto, è possibile che egli scopra una discrepanza tra le idee iniziali e la formulazione di giudizi propri. A questo proposito gli studi hanno dimostrato che una famiglia che lascia al ragazzo un certo grado di autonomia, incoraggia l'emancipazione dalle autorità parentale e dalla dipendenza emotiva dai genitori, a differenza di una famiglia autoritaria, che, limitando la libertà e basando la disciplina su sanzioni fisiche, rende l'adolescente insicuro e fortemente dipendente. Infine, il passaggio dal legame con gli schemi parentali

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

all'elaborazione di modelli personali è agevolato anche dalla solidità della trama interattiva che il soggetto riesce a instaurare con i propri coetanei.

Nel momento in cui un bambino viene concepito, la vita della famiglia si modifica in quanto i futuri genitori attraversano tre momenti significativi: **attesa, nascita, relazione primaria**.
Il momento dell'**ATTESA**, che include sia gli studi antecedenti al concepimento che la fase gestazionale, comporta per la coppia un sostanziale cambiamento degli equilibri relazionali, per questo è importante che ci sia una corretta **preparazione alla genitorialità** e che alla crescita del feto corrisponde anche a una crescita della coppia. La preparazione alla genitorialità include non solo la consapevolezza dei cambiamenti oggettivi determinati dalla nascita di un figlio ma anche una nuova dimensione psicologica che vede la diade come una triade. L'evento della nascita è molto forte dal punto di vista emotivo sia per la madre che per il padre. Il neonato è già dotato di un apparato sufficiente per interagire con l'ambiente e creare la relazione primaria con la madre, colei che si prenderà cura di lui. Alcuni studi dimostrano che la **coppia madre-bambino**, a partire dai due mesi di vita, è capace di strutturare un'interazione dai tratti prevedibili, nel senso che esiste una capacità di stabilire schemi interattivi. Inoltre, costruendo giorno dopo giorno continue situazioni di integrazione, interpretate dal genitore come se fossero realmente un dialogo, viene costruita un'impalcatura con cui il bambino comincia ad orientarsi e a sostenersi nel mondo sociale. Questi processi di interazione costituiscono la base del successivo adattamento del bambino al mondo sociale. **Dopo i due mesi** di vita il bambino comincia a regolare le proprie interazioni non più solo sulla base delle necessità biologiche. Intorno ai **5 mesi**, grazie alla **maturazione delle capacità di manipolazione e di coordinazione oculo-manuale**, il bambino comincia a utilizzare gli oggetti per stabilire relazioni. L'uso degli oggetti verrà perfezionato nel tempo soprattutto **dopo il nono mese**, poiché sarà in grado di concentrare la propria attenzione sulla madre e sull'oggetto, compiendo atti intenzionali di ricerca di attenzione. **Dai 12 mesi ai due anni** il bambino acquisisce la capacità di riconoscere la propria immagine allo specchio, a distinguere sé stesso dagli altri cui e a sviluppare il processo di acquisizione del linguaggio. **Dopo i due anni**, nel periodo cosiddetto prescolare, **e fino ai 5 anni** il bambino è pronto ad allargare i propri orizzonti relazionali affinando le proprie competenze motorie e avviandosi verso l'autonomia (capacità di deambulazione retta, acquisizione del controllo sfinterico, abilità motorie...). Conquistata questa autonomia il bambino sarà in grado anche di direzionarla verso la conquista del mondo, manifestando spirito di iniziativa e capacità di pianificazione del proprio operato. Lo spirito d'iniziativa, infatti, aggiunge all'autonomia la qualità dell'intraprendere, del pianificare e dell'attaccare un compito per il piacere di essere attivo e in movimento. **Dai 18 mesi** il bambino amplia anche le **relazioni all'esterno della sfera familiare**, stabilendo relazioni significative anche con altri familiari o con i compagni di gioco. Alcuni studi hanno dimostrato che il rapporto con i coetanei è differente da quello con i fratelli, infatti, quest'ultimo è connotato da una simmetria che è assente nel rapporto tra coetanei, infatti, nella relazione tra fratelli, potrebbe costituire una sorta di fase preparatoria alla socialità con i coetanei poiché consentirebbe di sperimentare diversi livelli di interazione, cooperazione, conflitto e confronto. Questo è anche il periodo in cui si presenta maggiormente la pressione dei genitori sui meccanismi di controllo, finalizzati all'acquisizione di regole di comportamento. Di conseguenza, il bambino oscilla tra autocontrollo e controllo esterno nel tentativo di padroneggiare situazioni diverse e

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

comprendere il senso delle regole, per questo, sono importanti le **routine**, ovvero le attività ricorrenti che consentono al bambino di abituarsi alla regolarità dello schema. Inoltre, la routine consente al bambino sia di prevedere le fasi sia di attendere lo sviluppo di ognuno dei passaggi che compongono l'intero schema, ponendo le basi per l'acquisizione delle regole, rassicurandolo e favorendo esperienze di tipo cognitivo, emotivo e sociale. L'importanza della routine è riferibile anche al contesto scolastico, infatti, le attività proposte dagli insegnanti portano alla costruzione di scenari per la conversazione tra compagni. **Tra i due e i tre anni** aumentano le relazioni con i coetanei, con i quali il bambino è capace di fare giochi di collaborazione e si possono evidenziare modelli relazionali basati sullo scambio e sull'alternanza dei ruoli. Le relazioni con i coetanei sono specifiche poiché si basano su una simmetria del potere, mentre quelle con gli adulti sono asimmetriche.
Le prime relazioni che il bambino instaura sono di tipo **diadico** (il termine diade è un termine psicoanalitico introdotto da Renè Spitz per indicare la relazione madre-figlio nei primi anni di vita). Il neonato vive, infatti, con la madre una relazione simbiotica in cui vi è una trasmissione non mediata della condizione emotiva di quest'ultima. Di conseguenza, la madre diventa la chiave di lettura della realtà, capace di influenzare ogni azione. Si tratta di un passaggio necessario nel processo di maturazione psicologica del bambino dal momento che egli è incapace di provvedere a sé stesso.

La teoria dell'attaccamento di JOHN BOWLBY → con il termine **ATTACCAMENTO** si indica una **teoria del legame con una persona specifica**. In particolare, questa teoria riguarda la **costruzione del legame madre-bambino**. L'autore **John Bowlby** nel suo testo intitolato "***Una base sicura***" usa questa espressione per descrivere il bisogno del bambino di potersi lanciare nell'esplorazione del mondo certo che nei propri genitori o nelle figure di riferimento potrà trovare un punto di riferimento emotivo saldo, accogliente ed emotivamente sintonico. Secondo **Bowlby** **l'attaccamento** è innanzitutto una **predisposizione biologica intesa come**:
- il **senso di protezione che il bambino prova verso chi si occupa di lui**;
- il **potersi sentire al sicuro**;
- l'avvertire che **qualcuno interviene in sua protezione all'occorrenza**;
- la **fiducia che si instaura fra bambino e caregiver**.

Bowlby individua 3 tipi di attaccamento:
1) **attaccamento ansioso evitante** → tipico del **bambino che non sceglie significativamente la madre tra altre figure estranee**, indicando una **scarsa reciprocità nella relazione con quest'ultima**;
2) **attaccamento sicuro** → tipico del **bambino che sceglie la madre con decisione tra altre figure estranee**, indicando una **forte relazione** con quest'ultima;
3) **attaccamento ansioso ambivalente** → tipico del **bambino che oscilla tra il contatto con la madre e il rifiuto**, indicando una **relazione non ben definita**.

Un altro grande contributo relativo alla teoria dell'attaccamento si deve a **Mary Ainsworth**, collaboratrice di J. Bowlby, studiosa che definisce la procedura della **"STRANGE SITUATION"** →finalizzata ad **individuare diversi modelli di attaccamento tra madre e bambino, osservando il modo in cui avviene la separazione e il ricongiungimento tra questi in una situazione non conosciuta e in presenza di uno sconosciuto**. La procedura ideata da

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Ainsworth prevede che un **bambino fra i 12 e i 18 mesi**, accompagnato da una sola delle sue figure di attaccamento, venga introdotto in una stanza che vede per la prima volta, dove ad accoglierli c'è uno sconosciuto. Dopo pochi minuti, viene chiesto al genitore di uscire lasciando il bambino, in modo da poter osservare le sue reazioni alla separazione. Dopo tre minuti, viene chiesto al genitore di rientrare per poter osservare le reazioni del bambino al ricongiungimento. Il comportamento del bambino, in entrambi i momenti, descrive la forma assunta dalla relazione di attaccamento nel corso del primo anno di vita. In questo modo, la studiosa ha definito **4 pattern di attaccamento**:
1) **insicuro-evitante** → quando **il bambino sembra non avere fiducia e sicurezza verso la madre e tende a mostrarsi distaccato e poco interessato ai contatti affettivi con lei**;
2) **sicuro** → quando **il bambino nutre fiducia e sicurezza verso la madre e mostra un equilibrio tra le manifestazioni di curiosità ed esplorazione e la ricerca di contatto con lei**;
3) **insicuro-ansioso-ambivalente** → quando **il bambino ha sperimentato un legame con la madre, in cui questa è stata intrusiva e ipercontrollante, e mostra, al momento della separazione, intense sensazioni di disagio** che non si calmano al ricongiungimento;
4) **disorganizzato** → quando **il bambino ha sperimentato un fallimento nel legame con la madre e mostra segnali non coerenti e inadeguati sia in sua presenza che in sua assenza**.

La **TEORIA dell'ATTACCAMENTO** **è ampiamente applicata in ambito pedagogico e psicologico non solo relativamente all'età infantile ma anche a quella adulta**. Proprio in relazione a quest'ultima, utilizzando il metodo dell'intervista (*Adult Attachment Interview*) Massimo Ammaniti e Silvia Cimino hanno valutato la rappresentazione che gli individui hanno della propria storia di attaccamento, individuando 5 tipologie di persone adulte con specifici stati mentali.

Con il graduale abbandono della diade, l'individuo trova la propria unità esistenziale e le interazioni, in questa fase, si strutturano **a raggiera**, infatti, un individuo occupa il centro e tutti gli altri si collocano in periferia.
Con la crescita, aumenta gradualmente l'importanza del contesto familiare in tutte le sue forme di interazione fino a diventare vere e proprie relazioni. In ogni caso, la relazione familiare che offre cure e protezione e garantisce l'apprendimento e lo sviluppo della persona è di **tipo verticale**, tra adulto e figlio. La famiglia è la cellula vitale che garantisce la continuità biologica ed ereditaria della specie umana su cui poggia tutta la società, infatti anche nelle situazioni di maggiore difficoltà o disagio sociale, la famiglia rappresenta il più importante elemento formativo nella personalità dell'individuo che, durante tutto l'arco dello sviluppo del bambino, dà un apporto indispensabile al completamento della sua personalità, anche se la vita dei bambini si svolge spesso per buona parte della giornata fuori casa, **il modello educativo** che la vita familiare rappresenta e introiettato da ciascuno e stimola apprendimenti e comportamenti che diventano **pattern interattivi**, infatti, l'individuo sviluppa il suo sé sul modello del sistema familiare. **L'identificazione con i modelli genitoriali** rappresenta, infatti, per il bambino uno stile di comportamento e un modus vivendi. Ogni sistema familiare è portatore di specifiche credenze, valori e comportamenti ma è necessario che questi elementi siano forniti ai bambini in modo da lasciarli muovere con sicurezza, anche con la libertà di sbagliare, ma con la certezza di poter contare su figure-guida in grado di comprendere le conseguenze negative degli errori. Cioè è possibile se i genitori si

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

pongono, nei confronti del problema dell'educazione, con un atteggiamento saldo e privo di contraddizioni, che non sia motivo di confusione e incertezza per i bambini e che non assuma caratteri di inflessibilità e ostinazione. Intorno ai due anni il bambino inizia a percepirsi come una persona in mezzo alle persone, è in grado di riconoscersi quando si guarda allo specchio e inizia a comprendere di essere diverso dai suoi genitori. Inoltre, aumentando la sua curiosità, il bambino vuole scoprire esplorare tutto ciò che incontra e può alle volte capitare che il suo desiderio di conoscenza ed esplorazione entri in conflitto con la preoccupazione che i genitori hanno per la sua incolumità. Arriva così il momento in cui diventano necessarie delle **regole che contrastano col desiderio di autonomia del bambino** (ciò risponde al **principio di reciprocità complementare**, ovvero l'accettazione da parte del bambino dell'autorità unilaterale degli adulti e la fruizione dei vantaggi che si accompagnano a questa accettazione). Tuttavia, **l'esercizio dell'autorità** non va visto come un fatto negativo se diventa per i genitori stessi un'occasione per stabilire regole sensate, porre limiti, insegnare i valori e aiutare a prendere decisioni appropriate. In questa fase il conflitto diventa inevitabile poiché il mondo del bambino è dominato da una forma di **egocentrismo** (nel senso che l'unica cosa che conta per lui è il soddisfacimento dei suoi desideri) che si protrarrà fino ai 4-5 anni. Secondo lo studioso di psicoanalisi genetica **Renè Spitz**, la normale crescita e maturazione del bambino è resa evidente da tre fasi che si possono identificare attraverso tre concetti da lui definiti organizzatori, ovvero: il **sorriso**, la **comparsa dell'angoscia di fronte al viso di un estraneo** e la **comparsa del no**. È proprio questo terzo organizzatore che compare durante il secondo anno di vita e che permette al bambino di giungere a una completa distinzione e riconoscimento di sé rispetto alla madre e all'ambiente esterno. Infine, va specificato che l'opposizione nei confronti dei genitori è anch'essa un'importante fase della crescita, poiché consente al bambino di acquisire fiducia in sé stesso, di costruirsi un'identità e di comprendere il motivo dell'atteggiamento dei genitori e dei loro divieti.

INSERIMENTO SCOLASTICO E COLLABORAZIONE CON LA FAMIGLIA → nell'arco del suo sviluppo, **il bambino supererà la relazione diadica per inserirsi nella relazionalità familiare poi di gruppo**. La formazione del **gruppo dei pari** diventerà, dunque, **un fatto spontaneo e naturale a partire dalla scuola dell'infanzia**. La natura del gruppo è variabile in base all'età dei membri. In una prima fase, i bambini costruiscono gruppi informali e non duraturi, infatti, sarà a partire dalla scuola primaria che i gruppi si comporranno sulla base di norme più rigorose e chi intende farne parte dovrà possedere precisi requisiti. In questo modo, il **gruppo dei pari assumerà la funzione dell'integrazione sociale per garantire lo sviluppo degli allievi in un ambiente ricco di stimoli e di esperienze produttive**, è importante una stretta relazione e collaborazione delle istituzioni scolastiche con le famiglie e le agenzie formative e sociali a questo proposito si parla di **sistema formativo integrato**, in cui il **sistema non formale** comprende le agenzie extra scolastiche intenzionalmente educative. In particolare, in caso di **disabilità**, **Bes** e **qualunque altra fragilità dell'alunno**, **la partecipazione della famiglia rappresenta un punto di riferimento essenziale per la corretta inclusione scolastica**. In passato, l'istituzione scolastica si prefiggeva il compito di trasmettere alle classi giovanili il bagaglio conoscitivo delle generazioni passate per preparare l'allievo a vivere e a comportarsi, tenendo conto delle conquiste conseguite nei vari campi. **Oggi, il compito della scuola è diverso**, a cominciare da quella elementare, dal momento che la società sia progressivamente trasformata per una serie di repentine rivoluzioni economiche, sociali e

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

culturali. A questo proposito, **il problema che maggiormente si avverte è proprio quello di colmare lo scarto che si va sempre più ampliando tra esiti della ricerca e sviluppo delle tecnologie da un lato e risultati della didattica dall'altro, tra elaborazione teorica delle scienze dell'educazione, dell'apprendimento e del comportamento e applicazione pratica delle ipotesi di soluzione nelle scuole e nelle altre strutture ed istituzioni culturali, educative e formative del territorio**.

Il malessere presente nella sfera individuale incide sul rendimento scolastico e sul piano interattivo, sortendo effetti negativi che se non sono tempestivamente affrontati rischiano di cristallizzarsi. A tal proposito, l'esplorazione e la definizione delle problematiche individuali e relazionali è la comprensione e l'analisi del fenomeno del disagio adolescenziale, a livello cognitivo ed emotivo sono fondamentali perché consentono agli insegnanti di progettare ed implementare e rimedi possibili rispetto all'estensione delle strategie da utilizzare, alla creazione di sinergie attraverso un'intensa attività collaborativa tra gli istituti scolastici e il lavoro interdisciplinare dei vari enti e soggetti impegnati in progettualità sul disagio appunto l'esigenza di miglioramento del contesto educativo sollecita la creazione di spazi di accoglienza, intesi come sportelli di ascolto (la promozione del benessere psicologico e socio affettivo si accompagna alla prevenzione della dispersione scolastica e dei demotivanti in successi formativi). La **scuola**, **intesa come luogo di attenta e rispettosa considerazione delle pulsioni e delle meccaniche vincolate ai desideri individuali e collettivi**, deve proporsi di dispiegare le capacità attitudinali degli alunni, di orientarne le attività e di promuoverne la coscienza civile, riconoscendo comportamenti di tipo asociale, interpretando i segnali di disadattamento troppo spesso presenti negli alunni ed evitandone la trasformazione in comportamenti violenti e socialmente pericolosi. Proprio attraverso un'azione educativa che prende in considerazione anche operazioni di sublimazione delle energie giovanili, la scuola potrà svolgere un ruolo di prevalente importanza nella lotta all'arretratezza socio-culturale.

L'animazione socio-culturale → il significato dell'**AGIRE ANIMATIVA** nasce dalla pedagogia sociale di comunità e dalla **volontà di superare la logica dei contenitori educativi andando ad educare le persone dove vivono, cioè nello spazio della loro quotidianità e della strada**. Si tratta, dunque, di un intervento nel territorio al fine di favorire i processi di crescita della capacità dei gruppi di partecipare e gestire la realtà sociale e politica in cui vivono. È rivolta alle aggregazioni informali (individui, piccoli gruppi e comunità), in particolare quelle che presentano fattori di rischio e di disagio, con l'obiettivo di accompagnarle verso percorsi evolutivi positivi che rispondano ai bisogni di crescita, autonomia e relazione, alla presa di coscienza e allo sviluppo del potenziale represso, al fine di sviluppare processi di partecipazione ed autogestione tra i membri di comunità. **Alla base dell'animazione culturale vi è la maturazione del soggetto rispetto ai contenuti di apprendimento**.

IL PROCESSO DI SOCIALIZZAZIONE → è un processo che **inizia fin dalla primissima infanzia**, dopo la nascita, e **progredisce durante l'infanzia e l'adolescenza attraverso i complessi processi di apprendimento che conducono l'individuo ad assumere modelli di comportamento simili a quelli degli altri soggetti che formano il suo gruppo di appartenenza**. La **SOCIALIZZAZIONE** è quel processo attraverso il quale **gli individui acquistano le conoscenze, le abilità, i sentimenti e i comportamenti che li mettono in grado**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

di partecipare, più o meno attivamente, alla vita sociale. La socializzazione è un processo che investe tutti gli aspetti della personalità: cognitivi, affettivi, motivazione, conoscenza. Il divenire sociale coincide con l'adattamento dell'individuo alla società e con l'assunzione di ruoli sociali, adattamento che si realizza attraverso processi di apprendimento sociale fino agli anni 60 si pensava alla socializzazione o in chiave di competenze progressive determinate dalle influenze culturali, o in chiave di controllo degli impulsi e consapevolezza del proprio ruolo sociale. Oggi si preferisce utilizzare l'espressione **SVILUPPO SOCIALE**, per indicare come l'individuo sia, fin dalla nascita, immerso nei sistemi relazionali e come da questi tragga maggiore consapevolezza del proprio ruolo in ambito sociale. In questo senso, l'adulto perde il ruolo di modello e acquisisce quello di facilitatore, mediatore o interlocutore che agevola l'organizzazione di queste competenze e conoscenze. Uno dei momenti più significativi dello sviluppo sociale è quello in cui il **bambino acquisisce consapevolezza di essere un individuo separato dagli altri**, ovvero la fase di **OGGETTIVIZZAZIONE DEL SE'**. Deve però essere chiaro che la comprensione di sé e degli altri sono in un rapporto di interdipendenza, infatti, più il bambino diventa consapevole di essere un individuo che pensa, sente, agisce, interviene nelle interazioni, orientando il proprio comportamento, più è in grado di riconoscere gli Stati d'animo, le emozioni, i pensieri e i comportamenti degli altri. È proprio in questo modo che **il bambino acquisisce anche quel sistema di norme e di valori che gli garantisce di poter vivere nel proprio sistema sociale e di poter essere riconosciuto dagli altri**. Nell'ambito del processo di socializzazione, le **ABILITA' SOCIALI** sono l'insieme di abilità comunicative e relazioni necessarie e interagire positivamente con gli altri.

I gruppi e le interazioni sociali → di solito l'individuo persegue lo scopo delle attività quotidiane stando insieme agli altri. Un GRUPPO, parte vitale della struttura sociale, è composto da soggetti interagenti, aventi status e ruoli interrelati, sulla base delle aspettative condivise riguardanti il rispettivo comportamento. È possibile individuare una delle principali conseguenze di questa interazione nel sentimento di appartenenza che accomuna i membri. Un **GRUPPO è un'entità diversa dalla somma delle sue parti, una totalità dinamica nella quale le persone si riconoscono in interdipendenza reciproca con una finalità precisa**. Ad esempio, un gruppo formato dai membri di una equipe educativa è costituito da persone impegnate attraverso scambi reciprocità in merito alla progettazione educativa. L'identificazione con il gruppo se da una parte ha un effetto positivo perché fa sorgere relazioni gratificanti tra gli individui, dall'altra può indurre alcuni partecipanti al respingere

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

gli estranei. Il confine tra il gruppo di appartenenza, detto **GRUPPO ESCLUSIVO**, e i membri dei gruppi esterni diventa ancora più marcato se gli interessi confliggono e sorge una competizione (es: il caso delle lotte politiche). Il problema dell'antagonismo tra i gruppi costituisce una minaccia all'equilibrato funzionamento dell'organizzazione sociale. Inoltre, può accadere che si attribuiscano ad un individuo caratteri che si ritengono tipici del gruppo cui lo si assegna che porta alla **STEREOTIPIZZAZIONE**, cioè alla rappresentazione schematica di gruppi sociali che si formano nelle esperienze relazionali tra gruppi. Lo **STEREOTIPO** consiste nella generalizzazione tendenziosa, solitamente relativa ad un gruppo sociale o etnico, secondo cui si attribuiscono agli individui dei tratti che essi non posseggono. Nonostante sponga a rischio di errore, lo stereotipo aiuta a districarsi nella realtà sociale, a comprenderne le dinamiche e a delineare aspettative e decisioni. Differente dal gruppo è l'**AGGREGATO**, cioè un insieme di persone che si trova casualmente nello stesso istante in uno stesso luogo, che non interagisce in maniera significativa e che non sperimenta alcun senso di partecipazione. Inoltre, il gruppo differisce anche dalla **CATEGORIA**, formata da un certo numero di persone che non si sono mai incontrate ma che sono caratterizzate da tratti comuni, come l'età, la razza, il sesso.
I gruppi si distinguono in:

- **GRUPPI PRIMARI** → costituiti da un esiguo numero di individui che interagiscono per un periodo di tempo relativamente lungo sulla base di rapporti informali. Le relazioni tra i membri, dirette, personali, intime, sono segnate da un profondo coinvolgimento emotivo (es: la famiglia, il gruppo dei pari, le piccole comunità);
- **GRUPPI SECONDARI** → formati da soggetti non vincolati da legami affettivi ma da legami nati per conseguire finalità specifiche, dotati di una struttura interna rigida e formalizzata e costituiti da persone che instaurano relazioni temporanee e anonime. Questo tipo di gruppo, spesso definito **ASSOCIAZIONE**, contempla al suo interno l'esistenza di gruppi primari. Esempi di gruppi secondari sono le società commerciali, i partiti politici o le burocrazie statali. Accade spesso che gruppi secondari, di limitata e dimensioni e di recente formazione, si trasformino in gruppi primari. Ad esempio, un insieme di studenti universitari che frequenta un corso, inizialmente può essere definito un gruppo secondario, ma, con lo stabilirsi di rapporti più informali e affettivi, può diventare un gruppo primario o suddividersi in più gruppi primari di minori dimensioni.

Tutti gli individui interagiscono tra di loro determinando spontaneamente delle dinamiche nei gruppi in cui sono inseriti. Per questo le **capacità interpersonali sono fondamentali nella definizione del ruolo che ciascun componente può avere all'interno del gruppo**. Inoltre, per fare in modo che un gruppo funzioni è necessario che al suo interno vi siano membri con spiccata **capacità di negoziare**. L'**abilità nel negoziare è tra le principali capacità interpersonali affinché un gruppo riesca a risolvere i conflitti che possono generarsi al suo interno**. Ogni membro di un gruppo si trova nella situazione di essere psicologicamente vicino a tutti gli altri, ma, nonostante ciò, i membri di un gruppo non devono essere considerati come la somma di unità individuali, ma come un complesso rapporto di relazioni. Le relazioni all'interno del gruppo si strutturano su modelli di tipo circolare o di tipo radiale:

- nel **modello circolare** ogni membro del gruppo, sia trasmettendo sia ricevendo informazioni, ha la **stessa possibilità di interagire con gli altri**;
- nel **modello radiale** **emerge un leader** che funge da coordinatore dell'intero gruppo.

Ogni gruppo possiede il proprio patrimonio di norme, status e ruoli. In particolare, si definisce **STATUS** la posizione del singolo membro all'interno della struttura di un gruppo e **RUOLO**, la funzione che tale individuo svolge. Minori sono le dimensioni del gruppo e maggiore sarà l'intensità dell'interazione tra i membri e l'influenza esercitata sui singoli dai valori comuni.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Un elemento fondamentale della vita del gruppo è la **leadership**, detenuta da soggetti che, in virtù di particolari doti personali, influenzano il comportamento degli altri.
Nei piccoli gruppi esistono **2 TIPI diversi di LEADER**, distinguibili in base alla **NATURA della FUNZIONE** svolta:

- **strumentale**, che organizza il gruppo in vista del perseguimento di determinati fini (iniziative concrete);
- **espressivo**, che crea solidarietà tra i membri riducendo la conflittualità.

Rispetto allo **STILE della LEADERSHIP** è possibile sottolineare l'esistenza di **3 TIPI di LEADER**:

1) **autoritario**, che impartisce ordini;
2) **democratico**, che cerca di ottenere il consenso alle sue iniziative;
3) **laissez-faire**, che tende a non dare direttive al gruppo, destinato ad andare incontro alla disorganizzazione.

Il paesaggio sociale e attualmente dominato dai grandi gruppi rivolti intenzionalmente e razionalmente al conseguimento di specifici obiettivi, organizzazioni formali che possono essere:

- **volontarie**, nel senso che i membri possono liberamente aderire come avviene con i movimenti religiosi, i partiti politici, le associazioni professionali;
- **obbligatorie**, nel senso che i membri sono costretti a farne parte come accade con le prigioni e le scuole;
- **utilitarie**, nel senso che i membri vi partecipano per ragioni pratiche come si verifica con le imprese commerciali.

Le organizzazioni dotate di una **struttura di autorità gerarchica**, che opera secondo regole e procedure precise, comprendono numerosi status ufficiali e gli incarichi competono all'ufficio che il soggetto ricopre. Il comportamento individuale tende ad essere influenzato dal gruppo di appartenenza che genera norme che regolano gran parte del comportamento sociale. Le **norme sociali** sono definibili come regole o direttive condivise, prodotte dalla società, che disciplinano la vita interattiva, prescrivendo come gli individui e i gruppi debbano pensare, sentire e agire in determinate situazioni. Inoltre, le norme forniscono valide indicazioni concernenti le corrette modalità d'azione affidabili aspettative riguardanti il comportamento altrui. Una società, per assicurare la conformità delle condotte alle norme e ai modelli stabiliti, ricorre all'insieme delle sanzioni positive e negative che garantiscono il **controllo sociale**.

Le comunità di pratica → questa espressione compare agli **inizi degli anni '90** ad opera di **Etienne Wenger** e fu usata per **descrivere un sistema auto-organizzato** che si sviluppa in **tre dimensioni**:

1) **campi tematici** → **accomunano i membri ai quali partecipano e possono evolversi**;
2) **comunità** → **elemento che stimola alla condivisione di idee ed alle interazioni**;
3) **pratica** → **conoscenza specifica che viene condivisa e mantenuta**.

Una **comunità di pratica** è composta da **un gruppo di persone che condividono un interesse e un codice comuni**. Si tratta di una struttura radicata l'impegno reciproco di persone organizzate intorno ad un'impresa comune e a compiti di qualità socialmente apprezzati. All'interno di questo gruppo è costante il concetto di **mutuo aiuto**. Molte di queste caratteristiche fanno capire come queste comunità non possono essere imposte in quanto a sostenerle è una motivazione intrinseca presente

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

in ogni sua componente. Di solito, **all'interno della comunità, non esiste una gerarchia esplicita ma i ruoli vengono assunti in base alle competenze e ai bisogni degli individui**. Il **fine della comunità** è il **miglioramento collettivo**. Le comunità di pratica sono luoghi in cui si sviluppa apprendimento e ciò che cambia rispetto al passato è il modo e i mezzi per svilupparlo. La conoscenza diviene un mezzo per costruire collettivamente seguendo il metodo del costruttivismo sociale.

TEORIE DI MCLUHAN → **Marshall McLuhan** è uno dei più importanti **teorici delle comunità di pratica**, secondo cui **viviamo in una società che oscilla tra individualismo e divisione dei ruoli, tra collaborazione e globalizzazione, tipici dell'era elettrica**. Le comunità di pratica condividono interessi e problematiche per collaborare, promuovere, discutere e confrontarsi su questioni correlate ai diversi interessi dei componenti. Si tratta di gruppi sociali, cioè di insiemi di persone, che interagiscono in modo ordinato sulla base di aspettative condivise, con status e ruoli interrelati che si organizzano sia per il miglioramento collettivo sia per apprendere, a partire dalle singole conoscenze degli individui che li compongono.

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE → quello in cui viviamo oggi è una società multirazziale e multiculturale e ciò ha inevitabilmente avuto delle ripercussioni in ambito educativo e ha stimolato una fervida ricerca pedagogica finalizzata a favorire l'integrazione. Per **EDUCAZIONE INTERCULTURALE** **si intende l'individuazione, all'interno di un progetto educativo, di uno specifico percorso di interazioni fra soggetti appartenenti a diverse culture e miranti a favorire il superamento del monoculturalismo**. L'educazione interculturale ha quindi come principale obiettivo l'acquisizione di strumenti che portano al riconoscimento di valori appartenenti alle diverse culture, ad un confronto finalizzato alla comprensione delle differenze, favorendo la verbalizzazione e l'empatia. In questo modo, l'educazione interculturale costituisce la risposta educativa alle esigenze delle società multiculturali odierne, realtà complesse caratterizzate dalla compresenza di soggetti che interagiscono tra di loro secondo dinamiche diverse e dovrebbe prevedere attività che alternino linguaggi e lingue promuovendo competenze trasversali. In questo senso, **l'educazione interculturale** **può essere definita come il progetto pedagogico sulla realtà multiculturale la cui finalità è la promozione di una tutela è un arricchimento reciproco a partire dalla scoperta delle potenzialità geologiche e di incontro con l'altro**.
Se si prende in considerazione l'evoluzione storica del fenomeno dell'integrazione da un punto di vista sociologico, si può evidenziare che agli inizi del 900 nel contesto statunitense il paradigma usato per analizzare e spiegare come gli stranieri si integrassero nella società era il **PARADIGMA ASSIMILAZIONISTA**, secondo cui lo straniero si immette nella società in maniera lineare attraverso una mobilità ascendente, rinunciando ai suoi valori e assorbendo quelli della società ricevente. Questo è un modello però non riesce a descrivere le modalità con cui avviene oggi l'integrazione degli stranieri nel contesto europeo, dal momento che non tiene in considerazione i mutamenti socio-economici che si sono verificati a livello globale. Di conseguenza, la teoria classica è stata riformulata nel **PARADIGMA DELL'ASSIMILAZIONE SEGMENTATA**, secondo cui l'integrazione degli stranieri dipende dal segmento della popolazione cui essi aspirano. Questo modello evidenzia che per integrarsi nella società ricevente gli stranieri possono riferirsi ad un particolare segmento della società ed aspirare a un diverso tipo di integrazione.
La riflessione sulla educazione multiculturale è stata sollecitata dall'intensificarsi del fenomeno migratorio e dall'incremento della presenza straniera nelle scuole. L'idea si è fatta strada tra coloro che si occupavano di difficoltà scolastiche riconducibili agli svantaggi socio culturali al fine di rendere meno traumatico l'impatto con le nuove realtà culturali, linguistiche e sociali che vivono i soggetti che lasciano il proprio paese d'origine e che permettono alla scuola di trovare delle risposte all'inadeguatezza dei sistemi di fronte alla pluralità. A partire dal 2006 la pubblicazione del

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

documento **Guidelines on Intercultural Education da parte dell'UNESCO** ha messo in luce l'importanza di interventi più incisivi e strutturati da parte delle istituzioni.
Infine, è bene specificare che tradizionalmente vi sono due approcci: educazione multiculturale educazione interculturale. L'educazione multiculturale usa apprendimenti delle altre culture per produrre accettazione o almeno tolleranza di quelle culture, invece, l'educazione interculturale si propone di andare oltre la passiva coesistenza per raggiungere un modo di vivere insieme in evoluzione e sostenibile, attraverso la creazione di comprensione, rispetto e dialogo tra gruppi culturali differenti. In Europa ha diverse Istituzioni, in particolare il Consiglio d'Europa, hanno indirizzato l'attenzione sull'educazione interculturale in modo graduale, infatti, in un primo momento, è stato utilizzato il paradigma dell'educazione multiculturale occupandosi prettamente degli aspetti linguistici e avendo come obiettivo principale la conoscenza delle diversità; in un secondo momento, precisamente a partire dagli anni '80 si afferma il **PARADIGMA DELL'INTERCULTURA** che mette in evidenza il rischio dell'approccio educativo multiculturale.
L'**educazione interculturale** si basa su **3 principi**:

1) **rispetta l'identità culturale dello studente attraverso l'offerta di un'istruzione di qualità culturalmente appropriata e reattiva per tutti**;
2) **fornisce all'alunno le conoscenze, gli atteggiamenti e le capacità culturali necessari per raggiungere una partecipazione attiva e piena alla società**;
3) **fornisce a tutti gli studenti conoscenze, attitudini e abilità culturali che consentano loro di contribuire al rispetto, alla comprensione e alla solidarietà tra individui, gruppi etnici, sociali, culturali e religiosi**.

Secondo il documento UNESCO l'educazione interculturale deve essere vista come un'intenzionalità pedagogica che si pone in continuità con l'educazione multiculturale e non in contrasto.

CAPITOLO 2 – IL LINGUAGGIO E LA COMUNICAZIONE

La **COMUNICAZIONE** è l'elemento fondante della vita sociale, infatti, lo sviluppo sociale e la crescita di un individuo si realizzano all'interno di una rete di comunicazione. Tra due interlocutori il **messaggio verbale è perfettamente comprensibile quando il messaggio ha un valore univoco e il livello sintattico è da tutti ugualmente percepito**. Nella storia il termine COMUNICAZIONE si è modificato sensibilmente da un punto di vista semantico non indicando più l'atto del condividere ma la TRASMISSIONE dei MESSAGGI. Chi comunica non deve concentrarsi solo sul messaggio in uscita ma anche sulla reazione di chi riceve il messaggio, cioè sull'intero svolgimento del processo comunicativo perché si articola in una serie di elementi:

- l'**emittente** → colui che, dotato di un apparato di emissione, invia il messaggio;
- il **messaggio** → l'insieme delle informazioni trasmesse dall'emittente;
- il **codice** → sistema di regole che assegna a dati segnali un certo significato. A sua volta può essere: verbale, cioè la lingua che con il suo insieme di regole permette all'emittente di organizzare il messaggio e al ricevente di comprenderlo; non verbale, gestualità, mimica facciale, forza o intonazione vocale e altre forme espressive;
- il **canale** → il mezzo utilizzato per trasmettere il messaggio;
- il **ricevente** → colui che ha, dotato di un apparato di ricezione, capta il messaggio;
- il **feedback** o la **risposta di ritorno** da parte del ricevente che non utilizza necessariamente lo stesso canale di comunicazione;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- il **contesto** → situazione concreta in cui avviene lo scambio di informazioni;
- le **interferenze** → ostacoli che disturbano il processo comunicativo.

La comunicazione può essere:

- **verticale**, quando avviene tra soggetti con livelli diversi di autorità e gerarchia;
- **orizzontale**, quando avviene tra persona allo stesso livello della scala gerarchica.

Inoltre, **tutti gli scambi di comunicazione possono essere simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza**. In ogni relazione tra due soggetti comunicanti è possibile che ci siano due tipi di dinamiche: **complementare** nel momento in cui **uno dei due interlocutori sia in una situazione di superiorità e l'altro di inferiorità**; **simmetrica** quando **i due soggetti si pongono sullo stesso livello**. Il sistema di comunicazione può subire effetti di distorsione perché a quello che si intende trasmettere a volte si aggiunge ciò che non si voleva comunicare, per cui il messaggio percepito risulta differente da quello inviato. Un **ATTO COMUNICATIVO** **è efficace quando viene compreso dal destinatario** in modo che quest'ultimo gli attribuisca un **significato analogo alle intenzioni dell'emittente**.
La scuola di Palo Alto sostiene che qualsiasi comportamento assunto in una relazione fra due o più persone può essere definito comunicativo, indipendentemente dal fatto che l'atto del comunicare sia intenzionale o meno. Nell'ambito della relazione comunicativa, l'approccio sistemico che fa capo alla scuola di Palo Alto si occupa principalmente della pragmatica e degli effetti della comunicazione sul comportamento dell'individuo.

Caratteristiche e funzioni del linguaggio → il **linguaggio**, **sistema di segni adoperato per comunicare, è una delle manifestazioni dell'attività simbolica dell'uomo**, vale a dire della sua attitudine a rappresentare gli oggetti, le idee e gli eventi attraverso suoni, gesti, atteggiamenti, comportamenti e segni che ne costituiscono i sostituti. Questa facoltà non appartiene solo alla specie umana poiché come ha dimostrato il biologo austriaco **Karl von Frish** le api, ad esempio, sono in grado di comunicare grazie al ritmo dei loro spostamenti sul favo o alla durata di un volo e al suo orientamento rispetto alla posizione del sole. Nonostante ciò, il linguaggio è un sistema di comunicazione tipico dell'uomo che si distingue per la complessità della struttura, poiché in esso ciascuno dei simboli usati è analizzabile in unità minori, ricombinabili diversamente in modo da formare nuovi simboli. Secondo **l'ipotesi evoluzionista**, il linguaggio risalirebbe alle origini della storia del genere umano, invece, secondo **l'ipotesi emergentista** questo sistema di comunicazione sarebbe comparso in tempi più recenti e come evento originario unico, grazie allo sviluppo del cervello avvenuto durante i milioni di anni precedenti che avrebbe creato le condizioni per l'invenzione del codice linguistico. Attraverso quest'ultima ipotesi è possibile spiegare il fatto che tutte le lingue presentano la stessa architettura. Il linguaggio è fondato sull'associazione di un concetto, il significato, detto anche contenuto semantico, e di schemi di suoni, il significante o espressione verbale, attraverso cui si produce il segno linguistico. Il linguaggio consente la **comunicazione reciproca**, se colui che parla e colui che ascolta attribuiscono alle parole lo stesso significato. Il linguaggio offre inoltre un **sistema di risposte** che facilita il pensiero e il comportamento, infatti, dare il nome ad un oggetto significa identificarlo, attribuirgli un'individualità e classificarlo in una delle categorie concettuali riconosciute dalla collettività del soggetto parlante.
Il linguaggio e il pensiero sono strettamente connessi, a tal proposito lo studioso delle lingue degli indiani d'America **Benjamin Lee Whorf** giunse alla conclusione che strutture e dissimili di linguaggio generano concezioni del mondo differenti. Questa ipotesi è nota come **ipotesi della relatività linguistica** che ha dato il via ad un accesso dibattito in cui numerosi psicologi hanno ipotizzato che ad influire sulle modalità di espressione sono le esperienze significative acquisite dai membri delle

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

varie popolazioni. Il linguaggio e inoltre espressione è condizione necessaria della vita sociale, infatti, affinché possa avvenire comunicazione i soggetti di una comunità devono riferire gli stessi simboli agli stessi oggetti (questa operazione arbitraria dal momento che niente impone che un determinato oggetto debba chiamarsi in un modo specifico) e combinare questi simboli secondo le stesse regole. Il **linguaggio verbale** assolve a **4 funzioni fondamentali**:

1) **espressiva** → il linguaggio consente l'eliminazione e/o l'allentamento di una tensione interna;

2) **comunicativa** → il linguaggio consente la regolazione delle interazioni tra gli individui;

3) **cognitiva** → il linguaggio permette la rielaborazione interna delle conoscenze offrendo un fondamentale supporto una varietà di operazioni cognitive come la memorizzazione, l'astrazione, la ristrutturazione del campo cognitivo, ecc…

4) **regolativa** → il linguaggio facilita l'autoregolazione del comportamento offrendo una guida a delle condotte da assumere in una varietà di situazioni.

Roman Jakobson, **uno dei maggiori linguisti del XX secolo**, ha integrato il modello generale sulla comunicazione linguistica proponendo una **suddivisione in 6 funzioni del linguaggio**:

1) **funzione emotiva** → esprime il **vissuto** dell'emittente;

2) **funzione fàtica** → **è legata al canale** e ne monitora il funzionamento, infatti, si realizza quando la lingua viene utilizzata per controllare l'efficienza del contatto con il destinatario;

3) **funzione conativa** → cerca di introdurre **un atteggiamento o un comportamento nel destinatario**;

4) **funzione poetica** → è legata al **messaggio** che è incentrato su sé stesso;

5) **funzione metalinguistica** → realizza **una comunicazione sulla comunicazione**, in particolare, per la messa a punto del codice;

6) **funzione referenziale** → è legata al **contesto** in cui si svolge la comunicazione.

Tramite il linguaggio si trasmette la cultura e ogni progresso individuale diventa in questo modo progresso della comunità. Con il termine **CULTURA** si intende con l'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società. Infine, la cultura comprende tutti i prodotti condivisi dalle varie collettività che vengono tramandati da una generazione a un'altra.

METALINGUAGGIO → in linguistica questo termine riguarda un linguaggio a cui si possono far rientrare discorsi volti a descrivere e a definire sul piano lessicale, grammaticale e semantico una lingua. **Il metalinguaggio, quindi, è un linguaggio adottato per descriverne un altro**.

La comunicazione non verbale → la comunicazione non verbale si riferisce alla comunicazione parlata e scritta che assume caratteristiche diverse a seconda di chi parla, del fine perseguito dall'atto comunicativo e del contesto in cui si verifica lo scambio di informazioni. Oltre al linguaggio, esistono

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

altre forme di comunicazione definite non verbali che trasmettono informazioni percepibili dal soggetto attraverso il coinvolgimento dell'intero **apparato sensoriale**. Secondo gli studi sulla comunicazione, il 90% di un **messaggio emotivo** viene comunicato attraverso **canali non verbali** (canale chimico-olfattivo, motorio-tattile, visivo-cinesico, ecc). Questi messaggi vengono **recepiti in modo inconscio**, cioè senza prestare attenzione alla natura del messaggio. I **sistemi verbali** sono in **codice digitale**, in quanto consistono in combinazioni di segni, invece, **quelli non verbali** sono in **codice analogico**, in quanto riproducono ciò a cui si riferiscono.
La **comunicazione non verbale** viene utilizzata soprattutto per svolgere **4 diverse funzioni**:

1) **funzione espressiva** → manifestando emozioni e sentimenti;

2) **funzione interpersonale** → segnalando i vari aspetti della relazione tra interlocutori;

3) **funzione di regolazione dell'interazione** → tenendo sotto controllo lo scambio faccia a faccia;

4) **funzione di supporto al linguaggio** → caricando di senso l'espressione linguistica.

La comunicazione non verbale espleta anche una **funzione ideativa**, cioè di rappresentazione delle conoscenze.
Nonostante la comunicazione non verbale presenti un certo grado di spontaneità e trasparenza, si può comunque essere controllata in modo ingannevole nei confronti degli altri, per esempio, monitorando con facilità le espressioni del viso.
La combinazione delle parole genera una particolare melodia capace di trasmettere numerose informazioni all'ascoltatore e rafforzata da vari elementi:

- la **forza vocale** → che varia da un individuo all'altro e viene modulata a seconda delle circostanze;
- l'**intonazione vocale** → legata all'altezza della voce, alle frequenze dei suoni emessi. Infatti, è possibile impostare la voce e attribuirle a un determinato tono, modulandola, per regolare il rapporto con gli ascoltatori; merda
- la **velocità di eloquio** → misurata in numero di sillabe pronunciate al secondo, utilizzata come indicatore di ansietà-tranquillità;
- il **ritmo** → la cadenza data dalla distribuzione degli accenti nel tempo;
- l'enfasi → consiste nel mettere in rilievo una parola o una parte di essa, utilizzando la forza vocale, l'intonazione, la velocità di eloquio e gli intervalli melodici.

PROSODIA → indica il **complesso di regole che governano la collocazione dell'accento tonico sulle parole, insieme ai gesti che sostengono il linguaggio**. Rientra nella **paralinguistica**.
Il modo in cui individui usano lo spazio per comunicare è oggetto di studio della **PROSSEMICA**, **scienza che studia l'uso dello spazio** → la distanza interpersonale fornisce informazioni sulle caratteristiche di una relazione sociale, sia ad un osservatore esterno sia agli stessi protagonisti, espletando la duplice funzione di indicatore e di componente costitutiva del processo di interazione sociale. Secondo la prossemica, infatti, la **distanza relazionale** tra le persone **è correlata con la distanza fisica**. La funzione fondamentale e difensiva dei meccanismi di **regolazione della distanza reciproca** si traduce in una sorta di **area spaziale che circonda i soggetti, in cui si rileva una tendenza a distanziarsi dagli altri nel momento in cui lo spazio fisico è ristretto e quando il contesto relazionale si connota più in senso competitivo che cooperativo**. Le differenze nell'estensione dello spazio personale dipendono sia dal tipo di contesto socioculturale considerato sia da caratteristiche individuali, come l'età, il sesso, l'essere più o meno estroversi.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

La maggior parte dei **processi prossemici** sembra svolgersi al di fuori della coscienza, infatti, la rappresentazione del proprio schema corporeo, il senso dello spazio personale, l'orientamento e la postura vengono codificati e decodificati senza che l'individuo ne sia pienamente consapevole. Gli altri vengono percepiti vicini o lontani senza che emergano gli elementi su cui si fonda questa percezione.
Un altro segnale di fondamentale importanza è rappresentato dalla posizione del corpo assunta durante la comunicazione, cioè dalla **postura** che dipende dalle convenzioni sociali, in quanto segnala rapporti di status, il grado di formalità dell'incontro, la soglia dell'attenzione, la partecipazione attiva all'esperienza comunicativa. Attraverso la mimica facciale è possibile inviare un gran numero di segnali non verbali che risentono poco delle differenze culturali poiché il riso, il pianto, il saluto sono espressioni universali minimamente modellate dalla cultura.
I gesti utilizzati per mandare segnali possono essere:

- **Simbolici** → se adoperati in sostituzione del linguaggio;
- **automanipolazione o adattivi** → come rosicchiarsi le unghie;
- **Illustratori** → che accompagnano il discorso per chiarirne i significati.

Anche la multimedialità può essere considerata una tecnica di comunicazione che impiega linguaggi diversi.

Le abilità comunicative nel bambino → la lingua è il fenomeno concreto e determinato con cui si manifesta la facoltà della comunicazione verbale. **L'acquisizione del linguaggio è uno degli aspetti più significativi dello sviluppo del bambino**, tuttavia, nel momento in cui questo sviluppo procede nella norma si può notare come egli sia, ancor prima di acquisire la capacità di comunicare verbalmente, un buon comunicatore. Avendo acquisito nel primo anno di vita una serie di competenze nella gestione nella regolazione emotiva, il bambino è in grado di porre domande e fare commenti attraverso l'uso di tutte le risorse non verbali. Lo sviluppo dell'udito e della vista, l'acquisizione delle abilità cognitive, l'acquisizione della comprensione simbolica e l'apprendimento sociale sono tutte competenze che concorrono per l'apprendimento del linguaggio. Nella fase dello sviluppo, in cui non può comunicare attraverso il linguaggio verbale, il neonato utilizza il pianto. La madre dovrebbe essere in grado di recepire la valenza comunicativa di questa manifestazione per poter soddisfare i bisogni del bambino. L'attenzione del bambino nei primissimi mesi è rivolta prevalentemente al volto della madre, mentre intorno al quinto mese viene diretta gli oggetti e solo verso il nono mese di vita il bambino è in grado di rivolgere l'attenzione materna sull'oggetto.

L'acquisizione del linguaggio → **il bambino inizia a padroneggiare i codici comunicativi che gli consentono di parlare intorno ai tre anni d'età**. Un sistema di comunicazione per essere definito linguaggio deve possedere alcune caratteristiche di base, in particolare: **semancità**, **dislocazione**, **produttività**. Per quanto riguarda la **semanticità** si deve riprodurre simbolicamente tutto ciò che fa riferimento ad oggetti, emozioni o concetti, tenendo in considerazione i diversi parametri temporali, cioè passato, presente e futuro (**dislocazione**). Infine, un linguaggio per potersi considerare tale deve essere **produttivo**, cioè consentire la produzione di una serie infinita di messaggi, emessi attraverso la formazione di frasi.

Sviluppo delle abilità comunicative:

- **prime settimane** → il pianto e vocalizzi, vagiti;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **2-6 mesi** → scomparsa delle vocalizzazioni non di pianto che si inseriscono in turni comunicativi tra un adulto e il bambino (proto-conversazioni);
- **5-6 mesi** → suoni consonantici;
- **6-7 mesi** → sequenze consonante-vocale ripetute più volte (**lallazione canonica**). Il ritardo della lallazione canonica può essere indice di aprassia, disartria, disordini fonologici e disordini del linguaggio;
- **9-13 mesi** → a 10 mesi compare la lallazione variata, fatta da combinazioni di vocali e consonanti complesse. Appaiono i primi vocalizzi intenzionali, il bambino comprende il linguaggio dell'adulto se è legato a specifiche circostanze e comprende indicazioni semplici. La capacità di comprensione è di circa 60 parole. Compaiono inoltre anche gesti come indicare, mostrare, dare che sono frequenti nell'accompagnare vocalizzi. Questi gesti definiti **deiettici**, pur avendo valenza comunicativa non servono a raggiungere direttamente lo scopo. Verso i 13 mesi compaiono i gesti referenziali che assolvono la stessa funzione del linguaggio verbale, infatti, esprimono una precisa intenzione comunicativa e il loro significato non varia al variare del contesto. Compaiono le prime parole generalmente riferibili ad oggetti di uso comune o nomi familiari;
- **16 mesi** → aumento esponenziale del vocabolario e riduzione di gesti referenziali. Il bambino distingue i due sistemi di comunicazione;
- **17-24 mesi** → il bambino apprende 5 più parole per settimana e inizia a comprendere che ogni cosa ha un nome e che vi è un nome corrispettivo per ogni cosa;
- **24 mesi** → aumenta in modo esponenziale la comprensione, infatti, il bambino è in grado di comprendere più di 400 parole, è capace di decontestualizzare il linguaggio dal dato percettivo, comprende di che cosa si parla anche se non è presente nel suo campo percettivo in quel momento;
- **24 mesi-36 mesi** → **maturazione del piano lessicale, morfologico e sintattico.**

Il ritmo con cui ogni bambino acquisisce le prime parole in termini di comprensione, così come la sua capacità di vocalizzare, sono differenti tra un bambino e l'altro, ad esempio la studiosa Katherine Nelson distingue gli stili individuali di apprendimento del vocabolario tra lo **stile di acquisizione referenziale** e lo **stile espressivo**. I bambini con il primo stile di acquisizione hanno uno sviluppo lessicale più rapido, invece, quelli dell'altro gruppo hanno uno sviluppo sintattico più rapido. La Nelson distingue anche tra stili cognitivi diversi, così che i bambini referenziali sono interessati a nominare gli oggetti, mentre quelli espressivi sono interessati alle relazioni sociali e usano il linguaggio per ampliarle. **La competenza comunicativa che implica la capacità di usare il linguaggio in modo funzionale in un certo contesto e con certi interlocutori è detta PRAGMATICA** e include **sia la capacità di dialogare sia la capacità di ascoltare**. Lo sviluppo del linguaggio è un processo che prosegue nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza e si consolida anche nell'età adulta. Esso ha luogo a tre livelli: **fonologico** (suono), **semantico** (di significato), **pragmatico** (di contesto). La **fonologia** è la capacità di produrre suoni diversi, distinguerli e riconoscerli; la **semantica** riguarda il significato delle parole e delle frasi. Il processo che porta alla comprensione linguistica posso attraverso il riconoscimento di sequenze di suoni dotate di un significato. La **PRAGMATICA** attiene alla comprensione delle variabili contestuali e relazionali come elementi che condizionano il senso di un messaggio.

Il rapporto tra pensiero, linguaggio e interazione sociale → l'acquisizione del linguaggio è uno dei settori di cui si è dibattuto maggiormente. Gli studiosi hanno cercato di rispondere a tre grandi domande:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

1. Che ruolo hanno i fattori ambientali e che ruolo hanno quelli genetici nella formazione del linguaggio?
2. Che rapporti vi sono tra linguaggio e pensiero?
3. Che rapporti ci sono tra linguaggio e abilità sociali?

La maggior parte delle teorie sul linguaggio infantile si occupa del **modo in cui il linguaggio, il pensiero e l'interazione sociale interagiscono nella vita del bambino**. Le teorie differiscono dal punto focale su cui si concentrano, alcune sono prevalentemente **sociali** (come quella di **Vigotsky**, **Bruner**, **Mead**) altre sono prevalentemente di stampo **cognitivo** (**Piaget**). Per **Jean Piaget l'acquisizione del linguaggio è indipendente dallo sviluppo sociale**, infatti, secondo lo studioso e secondo le teorie che si fondano su questo principio, **non esiste alcuna differenza tra il rapporto che il bambino ha con gli oggetti e le forme relazionali che stabilisce con le persone**. Per **Lev Vygotskij**, invece, **l'acquisizione del linguaggio condiziona fortemente lo sviluppo cognitivo** e quella sociale è una forma privilegiata di interazione che condiziona lo sviluppo cognitivo. **Vygotskij** ritiene che le **funzioni mentali superiori compaiano due volte nello sviluppo genetico**: **la prima volta nell'interazione con altri agenti sociali e si costituiscono come funzioni interpsicologiche, la seconda volta come interiorizzazione di queste e quindi si costituiscono come intra-psicologiche**. Per **Piaget** lo **sviluppo del linguaggio** e quello **del pensiero** **NON sono CORRELATI**, infatti, **lo sviluppo cognitivo precede quello del linguaggio**. L'acquisizione del linguaggio non è necessaria né sufficiente allo sviluppo cognitivo, infatti, il pensiero nasce come un'azione interiorizzata, ossia è il risultato dell'interiorizzazione del binomio mezzi-fini proprio del periodo senso-motorio. Per **Vygotskij** il **linguaggio** **fornisce un nuovo mezzo di riorganizzazione interna, la sua acquisizione è il principale motore dello sviluppo e svolge una funzione di mediazione tra pensiero e vita sociale**. Tra lo sviluppo del linguaggio e quello cognitivo ci sono delle continue interazioni e l'uso dei segni è indispensabile per lo sviluppo delle funzioni mentali superiori. Proprio per questo il pensiero è immediato dal linguaggio interiore. **Vygotskij** definisce **linea sociale di sviluppo** l'acquisizione del linguaggio che entra in relazione con la **linea naturale di sviluppo**. L'acquisizione del linguaggio impone una riorganizzazione mezzi-fini. **Piaget** riteneva che il primo modo con cui il bambino faceva esperienza del mondo fosse quello mediato dall'attivazione di schemi senso-motori, infatti, verso i **18 mesi** questo stadio viene superato e con la comparsa del linguaggio il bambino apprende a rappresentare. Sarebbero questi nuovi schemi mentali che renderebbero possibili e acquisire il linguaggio e poterne utilizzare le valenze rappresentative.
Vygotskij, invece, parte dalla premessa tale per cui il **linguaggio** e il **pensiero** **sono in continua interazione e le interazioni sociali hanno un ruolo importante nello sviluppo di entrambi**. In termini di sviluppo, se fino ai due anni il bambino usa il linguaggio al fine di comunicare il proprio pensiero, successivamente il linguaggio assume una funzione regolativa attraverso un processo di interiorizzazione. **L'interiorizzazione viene completata** intorno al **settimo anno**, per questo è possibile che prima di questo i bambini ricapitolano a voce alta a sé stessi le attività svolte. In ultima analisi, se **Piaget** ritiene che il **linguaggio** e il **pensiero** siano fondamentalmente **indipendenti**.
Allo stesso modo i due studiosi hanno centrato le loro analisi sulla relazione tra interazione sociale e sviluppo cognitivo. Un aspetto interessante in cui i due studiosi differiscono è quello metodologico, infatti, nonostante **Piaget** e **Vygotskij** usino l'osservazione dei bambini come metodo di indagine, **Piaget** **studia il bambino nella sua individualità**, i suoi processi cognitivi indipendentemente dalle interazioni con le persone, invece, **Vygotskij** è importante **valutare le capacità cognitive dei bambini nei termini di quella che definisce zona di sviluppo prossimale**, **ovvero il risultato dell'interazione tra due tipologie di comportamenti**. Per questo motivo teorizza l'esistenza di un livello potenziale di sviluppo, frutto di quei comportamenti messi in atto dal bambino attraverso l'aiuto o il suggerimento dell'adulto, a cui si contrappone il livello effettivo di sviluppo, riconducibile a quei

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

comportamenti messi in atto per risolvere un problema in modo autonomo. Dal confronto tra livello potenziale ed effettivo di sviluppo il bambino apprende gradualmente un'autonomia di azione e di pensiero appunto la mediazione semiotica ha la funzione di rendere possibile il passaggio dall'una all'altra modalità.
L'interconnessione tra apprendimento del linguaggio e interazione sociale è stata sottolineata più volte anche in altre teorie, infatti, è stato dimostrato il peso che le interazioni sociali hanno nello sviluppo dell'individuo fin dall'infanzia. **Jerome Seymour Bruner** ha riportato l'attenzione sulla funzione sociale del linguaggio riproponendo i presupposti teorici di **Vygotskij**. Secondo **Bruner** il **linguaggio** va studiato per la **sua funzione sociale nei diversi contesti e rispetto ad interlocutori diversi, al pari che nei suoi aspetti strutturali e formali**. Per lo sviluppo del linguaggio e in generale per la maturazione delle abilità di comunicazione è importante sia il contributo degli adulti sia il modo in cui questo contributo viene dato. Di solito, infatti, sono proprio gli adulti ad interpretare i suoni e i vocalizzi del bambino, ad attribuire nomi agli oggetti di suo interesse, a sintonizzarsi con il suo sguardo diretto verso un obiettivo preciso. Questi scambi hanno la funzione di creare significati condivisi.

Altri modelli psicologici dello sviluppo del linguaggio → Altri teorici hanno dato il loro contributo allo studio dell'acquisizione del linguaggio, in particolare sono da ricordare:

- **Skinner e il comportamentismo** → secondo i principi del condizionamento l'apprendimento del **linguaggio** **non è dissimile da altre forme di apprendimento**. Non vi è una competenza linguistica innata, perciò si tratta di uno dei comportamenti che si apprendono per associazione stimolo-risposta;
- **Noam Chomsky e la teoria innatista** → nel corso di un celebre dibattito che lo ha visto opporsi a Skinner, questo studioso sostiene che **alla base dell'acquisizione del linguaggio ci sia una competenza innata denominata grammatica universale**, ovvero **la conoscenza delle regole sottese della grammatica propria delle diverse lingue**, e il ***Language acquisition device***, **dispositivo per l'acquisizione del linguaggio che consente di acquisire gli aspetti più complessi della lingua madre il ruolo degli adulti è marginale**, proprio per questo Chomsky sostiene che il bambino sia creativo e che riesca a produrre espressioni mai udite prima appunto tra le sue opere più importanti si ricordi "***La grammatica generativa trasformazionale***";
- **Teoria neuro costruttivista di Karmiloff-Smith** → questa teoria sostiene che **durante lo sviluppo vi è un processo di progressiva specializzazione delle aree emisferiche e delle funzioni da esse veicolate tale per cui questo processo è determinato dall'interazione tra vincoli biologici ed esperienza**;
- **Rogers** → propose il modello della **comunicazione assertiva**, quella che **riesce ad esprimere le proprie idee e a far valere il proprio punto di vista rispettando le idee degli altri**. Si tratta quindi di uno stile comunicativo adeguato al contesto relazionale e funzionale all'obiettivo della comunicazione;
- **Marshall Rosenberg** → nell'ambito della comunicazione non violenta il termine "**linguaggio giraffa**" si riferisce alla **metafora che questo studioso utilizzava in contrapposizione** a quella di "**linguaggio sciacallo**". Secondo questa metafora la **Giraffa** possiede il c**uore più grande tra i mammiferi terrestri ed è dotata di un lungo collo, per questo, viene presa a modello di empatia e lungimiranza per simboleggiare una comunicazione che evita i conflitti e rispetta le opinioni altrui**.

I disturbi della comunicazione → è possibile che nel corso dello sviluppo il bambino manifesti di difficoltà in una o più aree del linguaggio. **I disturbi della comunicazione possono essere**:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **Fisici** → quando comportano **l'impossibilità sia nel percepire sia nel produrre segnali e segni di comunicazione** (fisici od organici: cecità, sordità, mutismo e così via);
- **Psicologici** → quando comportano la **difficoltà a stabilire un rapporto efficace nella comunicazione** (attenzione e memoria labili, rumore psicologico o disturbo interiore, pregiudizi o interpretazioni devianti, antipatia e rifiuti consci ed inconsci, simpatia permanenti, saturazioni, distorsioni, dissonanze cognitive);
- **Sociali** → che disegnano una **difficoltà di strutturazione dinamica di comunicazione soprattutto in un gruppo** (eccessiva rigidità, egocentrismo, intolleranza, timidezza);
- **Strumentali** → che fotografano **l'incapacità o la difficoltà sia dell'utilizzazione di alcune tecniche comunicative sia della codificazione** (non conoscenza del codice, dislivelli intellettivi, cognitivi ed emotivi tra l'emittente ed il ricevente, dominanza di una modalità comunicativa sull'altra, dissonanze cognitive, distorsioni).

Il rapporto comunicativo può essere ostacolato da:

- **Distrazione** → che può dipendere da chi riceve il messaggio (mancanza di interessi o stanchezza) oppure per disturbi esterni;
- **Saturazione** → che può dipendere nel ricevente di accogliere, per stanchezza, ulteriori messaggi;
- **mancanza di canali** → l'informazione è trasmessa attraverso canali difettosi;
- **l'esistenza di codici incompatibili** (è l'esempio tipico di chi parla lingue diverse).

Per facilitare un rapporto comunicativo con gli altri è necessario:

- cercare di instaurare prevalentemente un rapporto empatico;
- garantire, attraverso la **ridondanza** (cioè la ripetizione con modalità diverse dello stesso concetto) una migliore comunicazione ed un più alto livello di ricettività;
- assicurarsi che l'emittente di ricevente comprendano e rispettino i reciproci ruoli;
- individuare, quando si verificano, i disturbi della comunicazione;
- evitare di valutare gli altri con atteggiamenti moralistici.

CAPITOLO 3 – COMUNICARE CON GLI ADOLESCENTI

LE DINAMICHE del CAMBIAMENTO in ADOLESCENZA → nonostante la **COMUNICAZIONE** **sia il FONDAMENTO della VITA SOCIALE**, esistono degli **OSTACOLI** o delle **DISTORSIONI COMUNICATIVE** che rendono **PIU' DIFFICILE la TRASMISSIONE del MESSAGGIO**. Queste **DIFFICOLTA' COMUNICATIVE AUMENTANO** particolarmente **nel periodo dell'ADOLESCENZA**, **quando i RAGAZZI iniziano a METTERE IN DISCUSSIONE i MODELLI ACQUISITI nel PROPRIO CONTESTO FAMILIARE e SCOLASTICO e sono impegnati nella RICERCA della PROPRIA IDENTITA'**. Per questo motivo, capita che l'adolescente ricerchi la propria identità **PER OPPOSIONE** → ciò significa che la **FAMIGLIA**, **che FINO in QUESTO MOMENTO rappresentava una FONTE IRRINUNCIABILE di SICUREZZA e un PUNTO di RIFERIMENTO, diventa TERRENO di CONFLITTI**. In particolare, il **RAPPORTO con i GENITORI oscilla tra BISOGNO di AUTONOMIA e TIMORE di DIPENDENZA**. Si tratta di una fase della vita molto delicata in quanto la MENTE dell'ADOLESCENTE inizia a COMPIERE RAGIONAMENTI che si DISCOSTANO dal DATO CONCRETO e REALE e SVILUPPA una NUOVA CAPACITA' di ASTRAZIONE. La MATURAZIONE di QUESTA FORMA di PENSIERO induce l'ADOLESCENTE a METTERE IN DISCUSSIONE le CERTEZZE per quel momento li hanno sostenuti. Il PENSIERO IPOTETICO DEDUTTIVO è responsabile anche della FORTE INDECISIONE che MOLTI ADOLESCENTI sperimentano, infatti, di

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

fronte a più alternative essi non sanno che strada intraprendere perché non riescono a comprendere quale sia quella maggiormente praticabile.
Durante questa fase di sviluppo così ricca di dinamiche intrapsichiche e interpersonali possono manifestarsi **una serie di comportamenti** che sono espressione di un **DISAGIO** ma che non porteranno necessariamente allo sviluppo di una psicopatologia, ne sono un esempio: condotta alimentari sbagliate, sperimentazioni di sostanze, atteggiamenti di chiusura e isolamento, manifestazione di aggressività scuola e in famiglia, episodi di autolesionismo, ecc → **sono problematiche che non devono essere sottovalutate e che possono connotarsi come un tentativo poco adattivo di affrontare le sfide che l'adolescenza pone**.

IL METODO GORDON → questo metodo prende il nome dallo studioso **THOMAS GORDON** e si identifica come un particolare **MODELLO EDUCATIVO** centrato sulla **COMUNICAZIONE** e sull'importanza delle **RELAZIONI tra INDIVIDUI**, ovvero sulla **FIDUCIA nel POTEZIALE dell'ALTRO con il FINE di FACILITARE lo SVILUPPO di RELAZIONI DURATURE e SIGNIFICATIVE tra le PERSONE**. Questo modello fu inizialmente sviluppato negli **ANNI '60** ed è stato poi **successivamente RIVISTO** e **ADATTATO al CONTESTO EDUCATIVO e in particolare al MONDO dell'ISTRUZIONE**. Il punto di partenza del modello di Gordon consiste nell'**ELEVAZIONE del RAPPORTO EDUCATORE-STUDENTE** → in particolare, Gordon sostiene che **questo modello consente di INSEGNARE CON SUCCESSO QUALSIASI MATERIA e che per l'INSEGNANTE SAPER COMUNICARE in maniera efficace e DISPORRE di COMPETENZE SPECIFICHE sul PIANO RELAZIONALE sia FONDAMENTALE per RIDURRE i PROBLEMI e le CONFLITTUALITA' che immancabilmente CARATTERIZZANO il RAPPORTO con gli STUDENTI**. A **DIFFERENZA dei MODELLI CLASSICI**, quello proposto da **GORDON** sostiene che l'**EDUCAZIONE** è un **PROCESSO AUTOGESTITO, atto a SVILUPPARE nel DISCENTE una MAGGIORE COMPRENSIONE di SÉ STESSO. L'EDUCATORE è, quindi, un FACILITATORE**.

IL RUOLO del FACILITATORE → nel MODELLO di GORDON, il **FACILITATORE è colui che, attraverso** l'**EMPATIA**, **sostiene il processo di SVILUPPO e di CRESCITA della PERSONA**. Egli è, dunque, un **BUON COMUNICATORE** e, in quanto tale, deve possedere **2 COMPETENZE fondamentali**:

- l'**ASCOLTO ATTIVO** → consiste nel **PORSI IN ASCOLTO, NON SOLO con le ORECCHIE, MA ANCHE con il CUORE e con la MENTE**, mostrandosi ATTENTI, LANCIANDO MESSAGGI di ACCOGLIENZA VERBALI e NON VERBALI, PONENDO DOMANDE, ecc. È il PRIMO PASSO per una VERA CONNESSIONE con l'ALTRA PERSONA.
- il **MESSAGGIO IO** → consiste nel **COMUNICARE all'ALTRO COME ci si SENTE e IN CHE MODO il SUO COMPORTAMENTO ci CAUSA un PROBLEMA**.

LE BARRIERE della COMUNICAZIONE → nel libro "***Insegnanti efficaci***" **GORDON** elenca le **12 BARRIERE alla COMUNICAZIONE** che costituiscono il cosiddetto **LINGUAGGIO del RIFIUTO** e **IMPEDISCONO una VERA CONNESSIONE con l'ALTRO**. Esse sono:

- **ESSERE IMPERATIVI/ORDINARE/ESIGERE** → quando si impartisce **un ORDINE ad un ADOLESCENTE, spesso, NON si tengono in considerazione i SUOI SENTIMENTI e si RISCHIA di PROPORRE dei MODELLI di COMPORTAMENTO INADATTI alla SUA ETA'**. Inoltre, il COMANDO genera RABBIA e OSTILITA', fa SENTIRE l'ADOLESCENTE INFERIORE rispetto all'ADULTO.
- **AVVERTIRE/MINACCIARE** → quando **l'ADOLESCENTE si SENTE MINACCIATO può REAGORE in 2 MODI**: **CONTRATTACARE per il semplice gusto di OPPORSI a quell'IMPOSIZIONE oppure SOTTOMETTERSI per TIMORE di PERDERE un'importante PUNTO di RIFERIMENTO**. In ENTRAMBI i CASI si AFFIEVOLISCE il DESIDERIO di AFFRONTARE il PROBLEMA in MODO COSTRUTTIVO.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **FARE la MORALE/FARE la PREDICA** → **L'INVITO a COMPORTARSI in un CERTO MODO IMPONENDO una MORALE può GENERARE nell'ADOLESCENTE SENSI di COLPA che andranno a DIMINUIRE la FIDUCIA IN SÉ STESSO**.
- **DARE SOLUZIONI o CONSIGLI NON RICHIESTI** → le **SOLUZIONI già PREPARATE dall'ADULTO NON permettono all'ADOLESCENTE di RIFLETTERE sul PROPRIO PROBLEMA**, di PENSARE a DIVERSE SOLUZIONI e di SPERIMENTARLE. I CONSIGLI troppo DIRETTIVI OSTACOLANO lo SVILUPPO dell'AUTONOMIA e possono rendere i RAGAZZI INSICURI e PIU' DIPENDENTI dagli ADULTI.
- **CERCARE di PERSUADERE con ARGOMENTAZIONI LOGICHE** → questa MODALITA' COMUNICATIVA può **OFFENDERE l'ADOLESCENTE**, farlo sentire UMILIATO, i**ndurlo al RITIRO IN SÉ STESSO**. Il RAGAZZO PERCEPISCE che per l'ADULTO contano maggiormente le PROPRIE OPINIONI che i SUOI SENTIMENTI.
- **COMPLIMENTARSI IMMERITATAMENTE** → **può FERIRE l'ADOLESCENTE perché lo percepisce come un ATTEGGIAMENTO FALSO, LONTANO dall'IMMAGINE che ha di SÉ**.
- **GIUDICARE/CRITICARE** → spesso si finisce con il **LEDERE l'IMMAGINE che l'ADOLESCENTE ha di SÉ, incidendo NEGATIVAMENTE sull'AUTOSTIMA**.
- **UMILIARE/RIDICOLIZZARE/PRENDERE IN GIRO** → TUTTI i MESSAGGI che UMILIANO o RIDICOLIZZANO il RAGAZZO **sono OFFENSIVI e lo inducono a CHIUDERE la COMUNICAZIONE**.
- **DIAGNOSTICARE/ANALIZZARE i COMPORTAMENTI ALTRUI** → **ANALIZZARE il COMPORTAMENTO dell'ADOLESCENTE e COMUNICARE l'IDEA che ci si è fatti di lui è SBAGLIATO perché, se è CORRETTA egli si metterà sulla DIFENSIVA, invece, se è SBAGLIATA, si sentirà ancora più INCOMPRESO**.
- **CONSOLARE/MINIMIZZARE** → è un atteggiamento che **fa sentire i RAGAZZI POCO ASCOLTATI**.
- **CAMBIARE ARGOMENTO/FARE SARCASMO** → è un atteggiamento che **porta i RAGAZZI a credere che i SUOI PROBLEMI vengano SOTTOVALUTATI**.
- **INQUISIRE/INTERROGARE/METTERE IN DUBBIO** → **se l'ADOLESCENTE si sente sotto INTERROGATORIO o percepisce l'ADULTO come TROPPO INVADENTE, cercherà di CHIUDERE la COMUNICAZIONE e a NON RACCONTARE PIU' di SÉ**.

LA RISOLUZIONE dei CONFLITTI → il **MODELLO di GORDON** ha offerto un **contributo fondamentale NON SOLO per la RISOLUZIONE dei CONFLITTI tra GENITORI e FIGLI e tra INSEGNANTI e ALUNNI, MA ANCHE per i CONFLITTI INTERCULTURALI e INTERAZZIALI**. Le **PARTI del CONFLITTO**, infatti, **RINUNCIANDO all'ESERCIZIO del POTERE**, **possono UNIRSI alla RICERCA di SOLUZIONI ACCETTABILI per ENTRAMBI, attraverso il PROBLEM SOLVING**. Il **MODELLO di RISOLUZIONE dei CONFLITTI** proposto da GORDON si articola in **6 STADI**:

1. **DEFINIRE il PROBLEMA** in termini di BISOGNI, MOTIVAZIONI e OBIETTIVI
2. **PROPORRE le possibili SOLUZIONI**
3. **VALUTARE le SOLUZIONI** proposte
4. **SCEGLIERE le SOLUZIONI** in virtù delle PROPRIE e delle ALTRUI ATTITUDINI ed ESPERIENZE
5. **FORMULARE un PIANO d'AZIONE**
6. **CONCORDARE i CRITERI di VERIFICA dei RISULTATI**.

In conclusione, secondo GORDON i **CONFLITTI NON si possono RISOLVERE tramite l'USO di TECNICHE COSTRITTIVE, MA SOLO attraverso una COMUNICAZIONE EFFICACE, che NON DANNEGGI le RELAZIONI tra le PARTI**.

GLI ADOLESCENTI e le NUOVE FORME di COMUNICAZIONE → in ultimo, non si può prescindere da una riflessione sulle NUOVE MODALITA' di COMUNICAZIONE fornite dai SOCIAL NETWORK.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

La **RETE** può essere definita come un **LUOGO, un AMBIENTE COMUNICATIVO, INFORMATIVO e FORMATIVO, che determina uno STILE di PENSIERO, CREA NUOVI AMBITI, NUOVE FORME di COMUNICAZIONE, stimolando l'INTELLIGENZA e contribuendo alla COSTRUZIONE della CONOSCENZA**. Chiaramente, **QUESTA REALTA' NON** può configurarsi come una **SOSTITUTA** delle **RELAZIONI PERSONALI**, **MA** come un **LUOGO capace di ARRICCHIRE le NOSTRE POTENZIALITA'**. Bisogna, inoltre, considerare che l'utilizzo tra gli adolescenti di pc, tablet e smartphone è cresciuto negli ultimi 10 anni. Per alcuni **l'esperienza virtuale così precoce può portare ad una perdita della capacità di riuscire a discriminare la realtà da tutto ciò che accade in rete**, infatti, su Internet si ha la sensazione di avere tutto sotto controllo.
I **SOCIAL NETWORK** rappresentano **LUOGHI VIRTUALI in cui le PERSONE hanno la POSSIBILITA' di ENTRARE IN CONTATTO con MILIONI di UTENTI, STRINGERE AMICIZIE, SCAMBIARE IDEE ed in tal senso possono CONTRIBUIRE a FORMARE SICUREZZA e AUTOSTIMA**. Spesso i contatti restano nell'ambito virtuale senza ricadute sulla vita reale. Una **CARATTERISTICA** che **ACCOMUNA TUTTI i SOCIAL NETWORK** è che sono **FATTI dagli UTENTI**. Se da un lato i SOCIAL danno VOCE a TUTTI, dall'altro NON TUTTI sono PORTATORI di MESSAGGI POSITIVI e, in ASSENZA di MEDIAZIONE, il RISCHIO è INCAPPARE in NOTIZIE FALSE o in REALTA' DISTORTE o di imbattersi negli HATERS, cioè INDIVIDUI DISTURBATI se SEMINANO INSULTI, INCITANO all'ODIO e alla VIOLENZA. Il FENOMENO del **CYBERBULLISMO**, che consiste nel **MOLESTARE CONTINUAMENTE e SISTEMATICAMENTE sulla RETE una VITTIMA attraverso INSULTI, VIDEO IMBARAZZANTI, FOTO VOLGARI**, è strettamente CONNESSO al MONDO ADOLESCENZIALE. A DIFFERENZA del BULLISMO, il **CYBERBULLISMO fornisce, grazie all'USO dei MEZZI ELETTRONICI, l'ANONIMATO, anche se in realtà è ILLUSORIO perché OGNI COMUNICAZIONE TELEMATICA LASCIA delle TRACCE**.

CAPITOLO 4 - LA PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELL'APPRENDIMENTO

IL CONCETTO di SVILUPPO → può essere definito come **il PROCESSO EVOLUTIVO di un ORGANISMO con MODIFICAZIONI di STRUTTURA, di FUNZIONE e di ORGANIZZAZIONE**. Tale processo può avvenire per tre ordini di cause: **MATURAZIONE INTRINSECA** (ovvero sviluppo di capacità innate), **influenza dell'ambiente e apprendimento**. Per **APPRENDIMENTO si intende QUALUNQUE CAMBIAMENTO della CONDOTTA prodotto dall'ESPERIENZA, quindi, è soggetto ad acceleramenti, regressioni e arresti a seconda delle sollecitazioni dell'ambiente**. La costruzione di un modello unico e universalmente valido dello sviluppo umano sarebbe il sogno di ogni ricercatore. Definire le caratteristiche e i confini delle diverse fasi evolutive avrebbe infatti una grande utilità dal punto di vista sia pedagogico sia clinico, permettendo sia di sviluppare adeguati modelli educativi, sia di definire efficaci protocolli terapeutici grazie ad un'individuazione della dicotomia normalità-patologia. Si parla di capacità cognitivo-sociali con riferimento all'insieme delle funzioni mentali che consentono a un individuo di prendere parte attivamente alla vita sociale. Lo sviluppo globale si riferiscono al miglioramento di tutte le realtà di una società. I singoli autori siano riusciti a mettere in luce vari aspetti dello sviluppo psichico e sociale degli individui, i modelli proposti hanno descritto solo parzialmente la complessità dello sviluppo umano, privilegiando di volta in volta alcuni aspetti e tralasciandone altri. Si presenteranno i principali filoni teorici della psicologia dello sviluppo e i loro assunti di base, dopo aver definito il campo di indagine della materia. Molti degli autori vengono trattati per i contributi proposti sui temi dello sviluppo cognitivo e psicologico.

PSICOLOGIA dell'ETA' EVOLUTIVA, PSICOLOGIA del CICLO di VITA e PSICOLOGIA dell'ARCO della VITA → nell'ambito della **PSICOLOGIA dello SVILUPPO**, **una prima distinzione è tra psicologia dell'età evolutiva e psicologia del ciclo di vita**, due branche della psicologia con precise differenze in merito all'oggetto di indagine. La **PSICOLOGIA dell'ETA' EVOLUTIVA** si occupa di **osservare e**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

studiare ciò che avviene nella fase dell'infanzia sino all'adolescenza, due periodi dello sviluppo psicologico ricchi di cambiamenti e di importanti acquisizioni sia cognitive sia affettive, emotive e, prima ancora, fisiologiche. Il periodo dell'**INFANZIA** **comprende la FASE della VITA che va dal momento della NASCITA al 12° ANNO**. (La neotenia è una caratteristica che contraddistingue l'uomo dagli animali e riguarda l'aumento della durata dell'infanzia). La fase dell'**ADOLESCENZA** abbraccia tutto ciò che avviene **dal 12° ANNO al 18° ANNO**, e si parla di "tarda adolescenza", intendendo il prolungamento di alcune caratteristiche psicologiche proprie di questa fase di sviluppo, sino al venticinquesimo anno di età. È importante operare le distinzioni per fasce d'età, poiché a ognuna corrispondono una serie di cambiamenti non solo individuali. L'**ETA' SCOLARE** è caratterizzata **dall'INGRESSO nel SISTEMA SCOLASTICO**, cui segue la maturazione di specifiche abilità. Obiettivo del percorso di crescita è il raggiungimento della maturità, ovvero ciò che l'individuo dovrebbe aver acquisito alla fine di questo lungo periodo di vita, in termini di crescita progressiva e armonica nei diversi piani dello sviluppo in ambito fisiologico e psicologico.
Il raggiungimento della **MATURITA'** dovrebbe condurre **all'ACQUISIZIONE delle CAPACITA' COGNITIVO-SOCIALI**, ovvero l'insieme delle funzioni mentali che consentono a un individuo di prendere parte attivamente alla vita sociale.
Il campo della **PSICOLOGIA del CICLO di VITA**, al quale ha dato forte impulso il lavoro di **ERIK ERIKSON** (1902-1980), **studia come le persone si adattano alle diverse tappe dell'esistenza e come acquisiscano consapevolezza del calendario biosociale**, ovvero di quell'insieme di scadenze che scandiscono i passaggi evolutivi, come il matrimonio o l'arrivo dei figli. Per **ERIKSON** **l'uomo ha come scopo quello di costruire un senso di identità, per cui ogni tappa della vita rappresenta una svolta**. La vita pone l'individuo nella condizione di dover affrontare dei dilemmi sempre nuovi, in cui le esigenze personali si scontrano con le componenti e i vincoli sociali. L'uomo apprende attraverso la gestione di questi dilemmi nuove competenze e consapevolezze che lo conducono a sviluppare la propria identità.
A queste due impostazioni teoriche si aggiunge la prospettiva della **PSICOLOGIA dell'ARCO della VITA**, sviluppatasi a partire dai contributi teorici di Lev Semenovič **VYGOTSKIJ** (**1896-1934**) e della scuola russa, secondo cui per **COMPRENDERE lo SVILUPPO PSICOLOGICO dell'INDIVIDUO** è necessario tenere in considerazione i **FATTORI SOCIALI e CULTURALI** in cui la persona è inserita. Secondo questa prospettiva, **le età dell'uomo non possono basarsi su un calcolo puramente cronologico**, **poiché l'età da sola non può spiegare i cambiamenti comportamentali**. Viene inserito il concetto di crescita continua, poiché pur ammettendo la suddivisione in fasi, queste non possono essere esplicative di un processo di costruzione e integrazione di abilità che progredisce nel tempo.

Lo **SVILUPPO UMANO** **è un PROCESSO DINAMICO costituito da una SERIE di CAMBIAMENTI che avvengono in CIASCUNA delle FASI principali della VITA e che hanno importanti IMPLICAZIONI per il FUTURO**. I concetti di **CAMBIAMENTO** e **SVILUPPO** devono dunque essere inquadrati in una **PROSPETTIVA INTERAZIONISTA e COSTRUTTIVISTA** in cui individuo e ambiente sono correlati. La persona conosce e interpreta la realtà in interazione con l'ambiente che non è separato dall'individuo ma è costruito dall'individuo stesso. **Per questo motivo occorre porre l'attenzione sulle diverse funzioni psicologiche dello sviluppo**: lo **SVILUPPO FISICO-MOTORIO**, lo **SVILUPPO**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

COGNITIVO, lo **SVILUPPO AFFETTIVO-EMOZIONALE**, lo **SVILUPPO SOCIALE e della PERSONALITA'**, lo **SVILUPPO MORALE**. **Ognuna agisce attivamente nel processo di maturazione, andando a formare l'unità psico-fisica dell'individuo, che si sviluppa come soggetto e come persona**. Occorre tenere presenti la variabilità interindividuale, che è possibile riscontrare tra soggetti della stessa età, e la **VARIABILITA' INTRAINDIVIDUALE**, che **riguarda invece il modo in cui ciascun soggetto vive le diverse fasi della propria esistenza**. Il concetto di stadio deve essere analizzato tenendo conto dell'influenza ambientale e dell'esperienza personale. All'interno dello stesso stadio si può osservare una variabilità, sia tra gli individui, sia nello stesso individuo, rispetto a diversi aspetti del funzionamento psichico. Vediamo adesso le principali teorie relative ai vari ambiti dello sviluppo individuale. Per comprendere la psicologia dello sviluppo contemporanea è necessario tenere presente le sue origini e l'evoluzione dei suoi modelli esplicativi nel tempo.

LA VISIONE AMBIENTALISTA → **JOHN LOCKE** (**1632-1704**) **riteneva che il bambino nascesse come una tabula rasa e che ogni sua caratteristica fosse poi plasmata dall'esperienza**. Il neonato era quindi privo di strutture psicologiche ed estremamente influenzabile dall'ambiente circostante. La **VISIONE AMBIENTALISTA** di Locke tendeva a **NEGARE OGNI CONTRIBUTO dei FATTORI INNATI allo SVILUPPO PSICOLOGICO**. L'acquisizione della conoscenza avveniva esclusivamente mediante l'apprendimento dall'esterno.

LA VISIONE NATURALISTA → **Contrapposta alla visione ambientalista** è la **PROSPETTIVA NATURALISTA** di **JEAN JACQUES ROUSSEAU** (**1712-1778**), secondo cui le **PREDISPOSIZIONI NATURALI MINIMIZZANO gli EFFETTI dell'EDUCAZIONE e dell'ESPERIENZA**. **ROUSSEAU** sosteneva che **i BAMBINI sono PER NATURA BUONI**, per cui **NON hanno BISOGNO di una particolare GUIDA MORALE né di IMPOSIZIONI per uno SVILUPPO NORMALE**. I bambini crescono secondo il "disegno della natura".

LOCKE e ROUSSEAU → le loro concezioni diedero luogo ad un DIBATTITO fuorviante sul peso relativo di **NATURA vs CULTURA nello SVILUPPO**. La **MODERNA PSICOLOGIA dello SVILUPPO EVITA IMPOSTAZIONI DICOTOMICHE** nella consapevolezza che esista una profonda e complessa interazione dei fattori che determinano lo sviluppo.

LA TEORIA EVOLUZIONISTICA → Lo **studio scientifico dell'infanzia** è divenuto rigoroso solo nel diciannovesimo secolo con **CHARLES DARWIN** (**1809-1882**), che con la sua **TEORIA EVOLUZIONISTICA** ha dato un **grande contributo allo studio delle differenze individuali e alle teorie dello sviluppo**. Gli studi e le ricerche sulla comparazione tra lo sviluppo animale e umano e l'etologia (disciplina fondata da K. Lorenz, 1903-1989, che studia i comportamenti e le abitudini degli animali e il loro adattamento all'ambiente) prendono origine proprio dalle teorie evoluzionistiche. **DARWIN** era un **COVINTO ASSERTORE dell'ESISTENZA di PROFONDE ANALOGIE tra gli ANIMALI VERTEBRATI e gli UOMINI**. Le differenze per lui erano solo di natura quantitativa e non qualitativa. Pertanto, egli teorizzò e credette di **DIMOSTRARE l'ESISTENZA di una CONTINUITA' BIOLOGICA tra VERTEBRATI e UOMINI e INDAGO' sulle COMPONENTI ISTINTUALI COMUNI, come l'ISTINTO MATERNO**. Le **DIFFERENZE INDIVIDUALI**, che egli definì **MUTAZIONI**, e**rano frutto di un PROCESSO di ADATTAMENTO dell'INDIVIDUO all'AMBIENTE**: tali differenze si mantenevano nel corso delle generazioni, e dunque in linea evolutiva, proprio per la loro utilità.

L'ADATTAMENTO → **questo concetto è il CARDINE della TEORIA EVOLUZIONISTA**. **Ogni manifestazione psicologica, dalla più elementare alla più complessa, dalla percezione sensoriale sino alla conoscenza superiore, dall'emotività al giudizio morale, rappresenta un meccanismo di**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

adattamento dell'individuo all'ambiente. (A. Quadrio, P. Catellani, Psicologia dello sviluppo individuale e sociale, Vita e pensiero, Milano, 1996)
DARWIN DISTINGUE 2 FASI: la **PRIMA** è **caratterizzata dallo SVILUPPO di una VARIETA' abbondante di INDIVIDUI**. È **regolata dalla casualità**; nella **SECONDA**, **gli INDIVIDUI vengono SELEZIONATI con il CRITERIO della SOPRAVVIVENZA del PIU' ADATTO** (selezione naturale). È **regolata dalla necessità**.
Il **MECCANISMO** della **SELEZIONE NATURALE** **determina la SOPRAVVIVENZA e il SUCCESSO RIPRODUTTIVO delle VARIETA' che POSSEGGONO i CARATTERI MAGGIORMENTE ADATTIVI**. Questi caratteri sono ereditabili da una generazione all'altra. Il **RISULTATO** di questo processo di **SPECIALIZZAZIONE** **è la FORMAZIONE di un GRUPPO di INDIVIDUI che risultano essere DIVERSI**. Si deve a Darwin gran parte di ciò che poi sarà sviluppato dalla psicologia comparata e della psicologia differenziale, nonché il contributo alla psicologia dell'età evolutiva. Egli, infatti, raccolse una mole significativa di dati attraverso l'osservazione dei propri figli e **concluse teorizzando che** l'**ONTOGENESI** **CONTENESSE in sé la FILOGENESI e che il BAMBINO rappresenti quel MOMENTO dell'EVOLUZIONE A CAVALLO** "[...] **tra la FASE di EVOLUZIONE dell'ANIMALE PIU' EVOLUTO e la FASE di SVILUPPO dell'UOMO ADULTO**" (A. Quadrio, P. Catellani, Psicologia dello sviluppo individuale e sociale, Vita e pensiero, Milano, 1996, p. 29).
DARWINISMO e PSICOLOGIA → gli **ASSUNTI di BASE del DARWINISMO**, fatti propri dalla psicologia sono:
- il **METODO dell'OSSERVAZIONE e della REGISTRAZIONE SISTEMATICA**;
- l'esistenza di **VARIAZIONI tra INDIVIDUI APPARTENENTI alla STESSA SPECIE**;
- le **ANALOGIE tra l'UOMO e l'ANIMALE**;
- il **RAPPORTO tra COMPORTAMENTO e AMBIENTE** → dallo studio di questo aspetto nacquero:
  - la **PSICOLOGIA COMPARATA o ANIMALE** → studio delle abitudini e dell'intelligenza animale;
  - l'**ETOLOGIA** → studio del comportamento animale nel suo habitat naturale;
  - la **PSICOBIOLOGIA** → studio delle basi biologiche del comportamento e la neurofisiologia.

L'APPROCCIO SOCIOLOGICO → **l'approccio evoluzionistico viene contrastato dal filone sociologico e culturale**, ovvero da coloro che, come **ÉMILE DURKHEIM** (1858-1917), sostengono il primato della società nello sviluppo individuale. Secondo questo filone di pensiero, è la società che condiziona obiettivi e bisogni, fornisce i mezzi di sussistenza e orienta le azioni individuali. **Gli individui vivono in gruppi sociali organizzati**, e sono fortemente condizionati dalle leggi che regolano la partecipazione alla vita comunitaria. La personalità del singolo quindi, si forma a partire sua appartenenza ad un gruppo sociale. Il **SISTEMA EDUCATIVO** **secondo DURKHEIM finisce per mirare all'INTEGRAZIONE SOCIALE dell'INDIVIDUO**. La nascita della psicologia dello sviluppo, come disciplina autonoma, avvenne ufficialmente nel 1882, anno in cui **WILHELM PREYER** (**1803-1889**) pubblicò "***La mente del fanciullo***", **che si basava sull'osservazione di sua figlia**. L'autore descriveva lo **SVILUPPO dalla NASCITA ai PRIMI 4 ANNI di VITA illustrando come si EVOLVESSERO CONSAPEVOLEZZA, INTELLIGENZA e VOLONTA'**. **PREYER** propose una teoria interessante che rappresentava una **SINTESI tra il PRIMATO BIOLOGICO e QUELLO SOCIALE**.

LE PRINCIPALI TEORIE dello SVILUPPO → Tre sono i grandi filoni teorici della moderna psicologia dello sviluppo: quello **COMPORTAMENTISTA**, quello **ORGANISMICO** e quello **PSICOANALITICO**, **differenti l'uno dall'altro per gli assunti di base, per i metodi di indagine e per il focus di indagine**.
L'approccio comportamentista muove dall'assunto che l'individuo è plasmabile ed è predisposto a sviluppare processi di apprendimento costanti e progressivi, se sottoposto a giuste stimolazioni esterne.
1) **COMPORTAMENTISMO** → Secondo i comportamentisti, **il CAMBIAMENTO dipende dagli STIMOLI proposti dall'AMBIENTE**, per cui **il BAMBINO tenderà a RIPETERE QUELLE SEQUENZE**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

COMPORTAMENTALI RINFORZATE dall'ESTERNO e a ELIMINARE QUELLE che ottengono RINFORZI NEGATIVI. L'approccio comportamentista si propone sin dalla sua origine in maniera estremamente scientifica, utilizzando come **METODOLOGIA di INDAGINE** la **SPERIMENTAZIONE di LABORATORIO e l'OSSERVAZIONE SISTEMATICA e CONTROLLATA**. Il **FOCUS di INDAGINE** è rappresentato dai **PROCESSI di APPRENDIMENTO**. La corrente più radicale si esprime con i concetti di condizionamento classico e operante, cioè l'apprendimento associativo, ovvero per stimolo-risposta

CONDIZIONAMENTO CLASSICO di PAVLOV → **IVAN PAVLOV** (**1849-1936**), Nobel per la medicina e fisiologo russo che dimostrò, attraverso **l'OSSERVAZIONE SISTEMATICA di CANI sottoposti a PARTICOLARI STIMOLAZIONI, il LEGAME tra STIMOLI e RISPOSTE. PAVLOV osservò che nei CANI AUMENTAVA la SALIVAZIONE DOPO l'ASSUNZIONE di CIBO**. Sfruttando quest'associazione di stimoli e introducendo quello che definì **SC**, ovvero uno **stimolo neutro come un suono**, ottenne la reazione di salivazione, **pur eliminando la somministrazione del cibo**.

SI- **Stimolo incondizionato** (cibo) **SC** -**Stimolo condizionato** (suono)
RI – **Risposta incondizionata** (salivazione) **RC** - **Risposta condiziona** (salivazione)

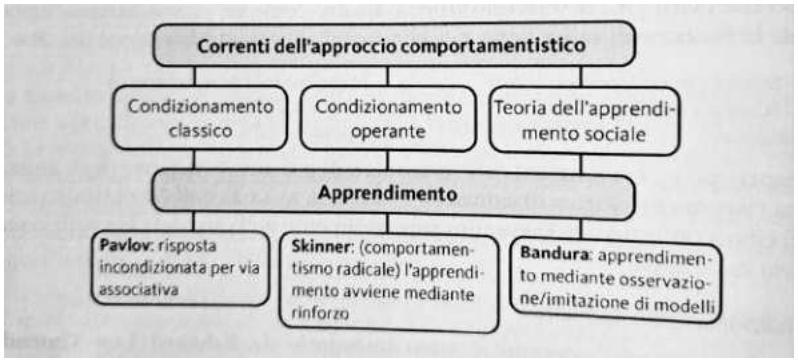
Gli **ESPERIMENTI**, condotti sui cani, ottennero da parte degli animali una **RISPOSTA FISIOLOGICA di SALIVAZIONE anche in ASSENZA della SOMMINISTRAZIONE di CIBO, confermando l'AVVENUTO APPRENDIMENTO della RISPOSTA INCONDIZIONATA per VIA ASSOCIATIVA**.

CONDIZIONAMENTO OPERANTE → è stato introdotto da **EDWARD LEE THORNDIKE** (**1874-1949**) e approfondito dallo psicologo statunitense **BURRHUS SKINNER** (**1904-1990**), secondo cui l'**APPRENDIMENTO** avviene mediante **RINFORZO di UNA delle RISPOSTE** presenti nel **CONTESTO**. Nei suoi **ESPERIMENTI** condotti sui **TOPI**, **SKINNER** notò che il **TOPO CHIUSO in una GABBIA, se PREMEVA una LEVA CASUALMENTE e OTTENEVA CIBO** (**rinforzo**), **APPRENDEVA ad ABBASSARE la LEVA per OTTENERLO NUOVAMENTE** → si parla di **CONDIZIONAMENTO OPERANTE**, in quanto **avvenuto spontaneamente**.

Si può sostenere che dagli studi sul condizionamento operante deriva l'assunto secondo cui **i comportamenti rinforzati positivamente tendono a ripetersi, quelli rinforzati negativamente o non rinforzati, tendono a estinguersi**. Si distinguono, inoltre, i **RINFORZI PRIMARI**, che **soddisfano i bisogni fondamentali**, come fame e sete, dai **RINFORZI SECONDARI**. Per la psicologia dello sviluppo e per la moderna pedagogia, questi studi acquisiscono una particolare significatività. La maggior parte delle **STRATEGIE EDUCATIVE** proposte come vincenti **per la PRIMA INFANZIA, ma anche per l'ADOLESCENZA, si FONDA su QUESTI CONCETTI**. Nella **moderna psicologia dello sviluppo**, i ricercatori hanno spostato **l'attenzione dagli animali ai bambini e ci si è domandati se il condizionamento classico è applicabile a questi ultimi**. A tale scopo sono state fatte osservazioni precise sul riflesso di suzione nel lattante.

TEORIA dell'APPRENDIMENTO SOCIALE → Sempre di matrice **comportamentista** è la **TEORIA dell'APPRENDIMENTO SOCIALE** sviluppata da **ALBERT BANDURA** (**1925-2021**), che **si DISCOSTA dal COMPORTAMENTISMO RADICALE di SKINNER** per l'importanza attribuita all'osservazione come mezzo di apprendimento anche in assenza di rinforzo. L'**APPRENDIMENTO NON sarebbe più SOCCIATO alla SOLA ESPERIENZA DIRETTA**, **bensì all'IMITAZIONE di MODELLI mediante il processo di RINFORZO VICARIANTE**, per cui **le CONSEGUENZE relative al COMPORTAMENTO del modello** (ricompensa o punizione) hanno lo **STESSO EFFETTO sull'OSSERVATORE**. Il bambino assume un ruolo attivo nel processo di organizzazione ed elaborazione degli stimoli provenienti dall'ambiente esterno. I **RINFORZI NON DERIVANO più dall'AMBIENTE ESTERNO MA dall'ELABORAZIONE INDIVIDUALE degli STESSI** (**RINFORZI INTRINSECI**).

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/



2) **L'APPROCCIO ORGANISMICO** → Si tratta di un approccio che considera l'**INDIVIDUO** come **un ORGANISMO ATTIVO, SPONTANEO e teso a realizzare le PROPRIE POTENZIALITA'**, dotato di principi organizzativi intrinseci. Il cambiamento è la caratteristica primaria del comportamento. Il **BAMBINO COSTRUISCE gradualmente la PROPRIA COMPRENSIONE attraverso un CONTINUO INTERSCAMBIO con l'AMBIENTE**. Tra i principali esponenti di questa corrente ricordiamo Piaget, Vygotskij e Werner. La **TEORIA** di **JEAN PIAGET** (**1896-1980**), nota anche come **TEORIA STADIALE**, in quanto ha descritto in modo preciso e dettagliato le **SINGOLE FASI di SVILUPPO**, intendendo per **SVILUPPO** **un processo che NASCE dall'INTERAZIONE INDIVIDUO-AMBIENTE**. Organizzazione, adattamento ed equilibrazione che Piaget definisce invarianti funzionali consentono all'individuo di migliorare e accrescere la propria organizzazione del pensiero. La teoria di Piaget è in contrapposizione con quella di Vygotskij, secondo cui lo sviluppo mentale origina dall'interiorizzazione delle norme culturali, per cui sin dalle prime modalità di comunicazione il bambino manifesta di possedere un'attività intellettiva condizionata dal contesto e legata allo stesso. Gli studi di Vygotskij si sono concentrati sull'acquisizione del linguaggio e sulla costruzione dei concetti.

VYGOTSKIJ e la FORMAZIONE dei CONCETTI → **VYGOTSKIJ** compì OSSERVAZIONI SISTEMATICHE di BAMBINI che, incaricati di mettere in ordine dei pezzetti di legno su cui erano segnate delle sillabe, PROCEDEVANO in MODI DIVERSI. Dalle osservazioni deriva il SISTEMA di CLASSIFICAZIONI in 4 FASI, con cui spiega l'evolversi della costruzione dei concetti:

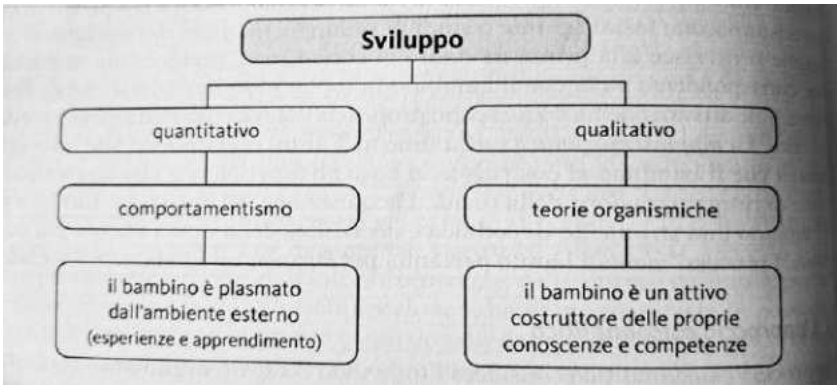
- **FASE dei MUCCHI**: **il materiale viene assemblato insieme e senza differenziazioni**;
- **FASE dei COMPLESSI**: **corrispondente all'età scolare, si rileva una forma di organizzazione dei materiali basata su legami irrilevanti**;
- **FASE degli PSEUDOCONCETTI**: che **procede sino all'adolescenza e porta a raggruppare gli oggetti in base alle caratteristiche esterne**;
- **FASE dei CONCETTI**: **corrisponde ad una capacità di organizzazione in base all'astrazione e alla generalizzazione**.

HEINZ WERNER (**1890-1964**) propose un concetto di **SVILUPPO** che parte da una matrice di ordine biologico. Facendo un **PARALLELISMO** tra **SVILUPPO PSICHICO** e **FISICO**, **descrisse lo sviluppo adottando il PRINCIPIO della CRESCENTE ORGANIZZAZIONE** → lo psicologo austriaco sostenne che lo **SVILUPPO** **prende le mosse da un INSIEME INDIFFERENZIATO, partendo dal quale procede poi per TAPPE di DIFFERENZAZIONE e ORGANIZZAZIONE GERARCHICA**. Le acquisizioni che caratterizzano i diversi periodi di vita sono affiancate a ciò che il bambino ha già appreso, ma ad un livello gerarchico superiore. Lo **SVILUPPO PSICOLOGICO** **procede da una COMPRENSIONE GLOBALE del DATO INTRAPSICHICO e della REALTA' ad una COMPRENSIONE ANALITICA**. Interessante è anche la **TEORIA** di **JEROME BRUNER** (**1915-2016**), il quale ritiene che per **SVILUPPO** si debba intendere lo **SVILUPPO COGNITIVO**. Esso **NON avviene per STADI come nella teoria di Piaget, MA è legato alle STRATEGIE messe in atto dall'INDIVIDUO per AFFRONTARE e PADRONEGGIARE una DETERMINATA SITUAZIONE di VITA in un determinato contesto**. È il modo in cui le informazioni vengono elaborate

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

che differenzia i percorsi dello sviluppo psicologico di un individuo. **RAPPRESENTAZIONE ESECUTIVA** (azione), **RAPPRESENTAZIONE ICONICA** (immagine) e **RAPPRESENTAZIONE SIMBOLICA** (linguaggio) **sono MODALITA' di ELABORAZIONE del PENSIERO che NON COSTITUISCONO FASI DISGIUNTE o STADI di SVILUPPO, MA possono COESISTERE**.
L'azione si riferisce alla prima modalità di conoscenza corrispondente a ciò che il bambino fa esplorando intenzionalmente l'ambiente. Tale attivazione ha come scopo proprio la conoscenza dell'ambiente e della realtà. La **RAPPRESENTAZIONE ICONICA** (**fino ai 7 anni**) **corrisponde alle IMMAGINI MENTALI che il BAMBINO si COSTRUISCE in base all'ESPERIENZA e che costituiscono FORME di RIORGANIZZAZIONE della REALTA'**. L'acquisizione del linguaggio fornisce poi al bambino uno strumento di codifica e decodifica della realtà ancora più complesso. I processi mentali hanno pertanto, per Bruner, un fondamento sociale.
3) **L'APPROCCIO PSICANALITICO** → **considera l'INDIVIDUO come un ORGANISMO SIMBOLICO capace di ATTRIBUIRE SIGNIFICATO a SE' STESSO e all'AMBIENTE circostante**. Il cambiamento è visto come l'esito di conflitti interni (es. tra amore e odio, tra serenità e ansia).
La **TEORIA PSICOANALITICA** di **SIGMUND FREUD** (**1856-1939**) **si basa sullo SVILUPPO come un SUSSEGUIRSI di FASI PSICOSESSUALI**. **ERIK ERIKSON** (**1902-1994**) **AGGIUNGE alla DIMENSIONE PSICSESSUALE QUELLA SOCIALE, DIVIDENDO il CICLO di VITA in 8 ETA'**. Rispetto a Freud, Erikson prolunga lo sviluppo nell'intero arco di vita. **WILLIAM STERN** (**1871-1938**), psicologo e filosofo tedesco, **è noto per lo SVILUPPO della PSICOLOGIA PERSONALISTICA**, che poneva l'accento sull'individuo esaminando i tratti misurabili della personalità e l'interazione di quei tratti all'interno di ogni persona per creare il sé.
LO SVILUPPO PSICOLOGICO → **Il panorama delle teorie sullo sviluppo infantile è complesso** e variegato **ma le diverse linee di pensiero si sforzano di rispondere a 3 domande** che rappresentano le questioni di fondo della psicologia dello sviluppo:

1) **Qual è la natura del cambiamento che caratterizza lo sviluppo?**
Secondo alcuni teorici, il **CAMBIAMENTO** ha **NATURA QUANTITATIVA**, dunque, lo **SVILUPPO** è considerato sotto forma di **ACCRESCIMENTO**, come somma e accumulazione progressiva di piccoli cambiamenti nel tempo. **Secondo altri** il **CAMBIAMENTO** avrebbe una **NATURA** prettamente **QUALITATIVA** sarebbe cioè una **TRASFORMAZIONE** conseguente a specifici cambiamenti evolutivi.



La **TESI QUANTITATIVA** **è SOSTENUTA** dai **COMPORTAMENTISTI**, secondo cui **l'INDIVIDUO ACCUMULA nel tempo ESPERIENZE e APPRENDIMENTI CONSEQUENZIALI, che ne PLASMANO la CRESCITA e ne DIREZIONANO lo SVILUPPO**. **QUESTE TEORIE**, dette anche **STIMOLO-RISPOSTA (S-R)**, considerano **il BAMBINO un ESSERE INFINITAMENTE PLASMABILE il cui SVILUPPO è interamente CONDIZIONATO da FATTORI AMBIENTALI ESTERNI**. La **TESI QUALITATIVA** **è SOSTENUTA** dalle **TEORIE ORGANISMICHE**, **proposte da Piaget e Vygotskij**, secondo cui **l'INDIVIDUO è ATTIVO COSTRUTTORE**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

delle PROPRIE CONOSCENZE e COMPETENZE e lo SVILUPPO appare DETERMINATO da PRINCIPI INTRINSECI piuttosto che da fattori ambientali esterni.

2) **Quali processi causano questo cambiamento?**

Su questo punto le **TEORIE DIVERGONO tra i SOSTENITORI delle INFLUENZE AMBIENTALI** (**comportamentisti**), **QUELLI che ATTRIBUISCONO MAGGIORE IMPORTANZA ai FATTORI GENETICI** (**teorie innatiste**) e **QUELLI che trovano una VIA di MEDIAZIONE tra i 2 ESTREMI** (**teorie organismiche**).

Secondo i **COMPORTAMENTISTI** le **INFLUENZE AMBIENTALI sono DETERMINANTI** e modellano il comportamento del bambino.

Secondo le **TEORIE INNATISTE** le **RAGIONI dello SVILUPPO risiedono nella PROGRAMMAZIONE GENETICA**, mentre le condizioni ambientali possono solo modulare, ma non determinare, le fasi e l'intensità dello sviluppo.

Secondo le **TEORIE ORGANISMICHE** vi è **un'INTERAZIONE tra FATTORI AMBIENTALI e GENETICI** che concorrono nel direzionare i processi di sviluppo. L'esperienza è in grado di stimolare particolari competenze che gli individui hanno già innate (geneticamente programmate).

DILEMMA NATURA VS CULTURA → ***Qual è l'importanza del patrimonio genetico, cioè dell'ereditarietà, e quale quella della cultura nello sviluppo di un individuo?*** **Gli autori favorevoli alla visione sociale e culturale dello sviluppo sostengono che i fattori ereditari da soli non sarebbero sufficienti allo sviluppo dell'individuo** che è il frutto degli stimoli provenienti dall'esterno, dalla cultura e dai rapporti sociali. La **superiorità dell'influenza ambientale su quella genetica è dimostrata dagli studi condotti su bambini cresciuti nelle foreste e ritrovati successivamente, nei quali è stato riscontrato un quoziente intellettivo inferiore alla media** e delle capacità di apprendimento decisamente compromesse.

3) **Si tratta di un cambiamento continuo e graduale o viceversa discontinuo e improvviso?**

Se consideriamo lo **SVILUPPO** come un **PROCESSO QUANTITATIVO**, il **CAMBIAMENTO** **dovrà essere considerato** **GRADUALE e CONTINUO**: l'individuo reagisce agli stimoli esterni e all'esperienza mediante maturazione e crescita continue (teoria comportamentista).

Se immaginiamo lo **SVILUPPO** come un **PROCESSO QUALITATIVO**, il **CAMBIAMENTO** **sarà caratterizzato da** **DISCONTINUITA'**: l'individuo passa da una fase all'altra di sviluppo mediante cambiamenti improvvisi che annunciano nuove acquisizioni (teorie organismiche). Esistono, anche, **POSIZIONI INTERMEDIE** che prevedono la **COMPRESENZA** di **PROCESSI CONTINUI DISCONTINUI**: per esempio, si può assumere che il cambiamento sia discontinuo tra uno stadio e l'altro (come avviene nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza), ma continuo all'interno di ciascuno stadio (nell'ambito dell'adolescenza si possono ipotizzare cambiamenti graduali nella crescita tra i 13 e i 18 anni).

CONTINUITA' VS DISCONTINUITA' in ETA' ADULTA → Anche nell'**ETA' ADULTA** **si verificano CRISI o FASI di DISCONTINUITA' EVOLUTIVA** **legate a momenti di cambiamento o di profonde trasformazioni**: si pensi alla maternità/paternità, al pensionamento, alla menopausa. Tali passaggi, analogamente a quanto avviene per lo svezzamento, la pubertà, la conquista del linguaggio o la deambulazione, rappresentano fasi di transizione complesse e non sempre lineari.

LO SVILUPPO DELL'ABILITA' DI PERSPECTIVE TAKING E DI ROLE TAKING → **Un importante AMBITO di INDAGINE della PSICOLOGIA dello SVILUPPO** è quello che riguarda il **PERSPECTIVE TAKING**, ovvero la **CAPACITA' di ASSUMERE la PROSPETTIVA dell'ALTRO**. Si tratta di una **ABILITA' FONDAMENTALE nello SVILUPPO della PROPRIA IDENTITA' e delle RELAZIONI con gli ALTRI**, che si

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

caratterizza per la **sua NATURA MULTIDIMENSIONALE**, che coinvolge più dimensioni della mente umana. Il **CONCETTO CENTRALE dell'IDEA di PERSPECTIVE TAKING** risiede nella **POSSIBILITA' che QUESTA CAPACITA' OFFRE** di **USCIRE** dalla **PROPRIA POSIZIONE EGOCENTRICA per ASSUMERE la PROSPETTIVA di un'ALTRA PERSONA in 3 DIMENSIONI DIFFERENTI**:
1) **COGNITIVA**, perché ci **permette di comprenderne i pensieri, le motivazioni e le intenzioni**;
2) **EMOTIVA**, perché ci **permette di comprenderne gli stati emotivi** (non a caso l'abilità di perspective taking è considerata alla base dell'empatia);
3) **PERCETTIVA**, perché ci **permette di comprendere come quel particolare oggetto** (una cosa, una persona o un evento) **che stiamo percependo si presenta anche ad altri che sono spazialmente in una prospettiva diversa dalla nostra**.
Alcuni autori fanno coincidere il concetto di perspective taking con quello di role taking. Per esempio, Robert L. Selman li usa come sinonimi di un'abilità socio-cognitiva fondamentale che consiste nel bilanciare e considerare contemporaneamente a livello cognitivo e percettivo gli stimoli provenienti da un oggetto, e permette di vedere il mondo, incluso il Sé, dal punto di vista di un'altra persona.
L'espressione **ROLE TAKING** viene utilizzata **per riferirsi alle DIMENSIONE COGNITIVA e PERCETTIVA**. **Pioniere nello studio dello sviluppo dell'abilità di role taking** è **ROBERT L. SELMAN**, **che individua nell'età compresa trai 6 e gli 11 ANNI** (scuola primaria) il **MOMENTO** in cui la **PERSONA COSTRUISCE PIU' AVANZATE COMPETENZE SOCIALI**. **È in QUESTO PERIODO che, proprio per inserirsi nel contesto scolastico, si SVILUPPA la CAPACITA' di ACQUISIRE** una **PROSPETTIVA SOCIALE**, non più focalizzato sul proprio punto di vista, ma aperta anche a quello altrui.

I 5 STADI →
Livello 0 (3-6 anni): STADIO EGOCENTRICO
Il bambino non distingue tra caratteristiche fisiche e psicologiche di una persona e tra atti intenzionali e non intenzionali. **Confonde il mondo soggettivo con quello oggettivo** e la prospettiva personale con la verità. Si considera diverso dagli altri, ma non riconosce punti di vista differenti.

Il bambino, non differenziando i punti di vista, non può metterli in relazione tra loro.

Livello 1 (6-8 anni): STADIO SOGGETTIVO
Il bambino comprende la differenza tra caratteristiche fisiche e psicologiche e manifesta una maggiore uniformità tra pensieri e sentimenti. Distingue gli atti intenzionali da quelli che non lo sono e riconosce punti di vista differenti comprendendo la soggettività delle persone.
Il bambino, pur riconoscendo la differenza tra prospettive proprie e altrui, non riesce ancora a metterle in relazione.

Livello 2 (9 anni): STADIO AUTORIFLESSIVO
Il bambino riconosce la prospettiva dell'altro come diversa dalla propria e comprende che l'altro può avere sentimenti e pensieri non solo diversi dai suoi, ma molteplici. Il bambino è capace di riflettere sul proprio comportamento e sulle proprie motivazioni ponendosi nella prospettiva di un'altra persona. Riconosce che anche gli altri possono mettersi nei suoi panni e riesce a prevedere le loro reazioni ai suoi propositi e azioni.

Livello 3 (11 anni): STADIO RECIPROCO
Il ragazzo comprende che la sua prospettiva può essere diversa non solo da quella di un altro, ma anche da quella "generale", cioè comune a un gruppo. È in grado di differenziare i due punti di vista presenti in una coppia da un terzo, proprio di chi osserva da fuori. Il ragazzo comprende che sia lui che gli altri possono prendere in considerazione simultaneamente e reciprocamente i rispettivi punti

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

di vista. Riesce ad assumere una posizione imparziale in un conflitto, tenendo conto non solo dei punti di vista differenti ma anche della relazione che intercorre tra questi.

Livello 4 (oltre 12 anni): STADIO SOCIALE e CONVENZIONALE
Il ragazzo comprende che emozioni, azioni e pensieri sono inseriti in un sistema più complesso di relazione e che possono anche essere inconsapevoli. Scopre che esistono punti di vista differenti non solo tra individui, ma anche tra gruppi o intere società e che esiste una prospettiva di livello più alto di quello individuale, rappresentata dalla morale sociale. Il ragazzo si rende conto che diversi punti di vista possono essere messi più facilmente in relazione tra loro e possono comunicare meglio quando fanno riferimento a un comune punto di vista generale, quello del sistema sociale.

LO SVILUPPO dell'IDENTITA' → Un aspetto importante nello sviluppo psicologico è la costituzione di un'**IDEA del SE'**. Secondo il neurologo e psicanalista psicologico austriaco **SIGMUND FREUD** (**1856-1939**) **questa PERCEZIONE è strettamente LEGATA allo SVILUPPO dell'IDENTITA' SESSUALE**. Con la crescita il bambino impara a individuare somiglianze e differenze con gli altri. **UNA delle CATEGORIE in BASE alle quali egli EFFETTUA QUESTA DISTINZIONE** è quella del **GENERE SESSUALE**. (Il termine genere" esprime un concetto che rimanda alla costruzione storica delle rappresentazioni sociali uomo-donna correlate a modelli di relazione, ruoli, aspettative, vincoli e opportunità). Intorno ai **10 MESI** i **BAMBINI** **COMPRENDONO che vi sono INDIVIDUI di SESSO MASCHILE e FEMMINILE**. Verso l'anno di età cominciano a prestare attenzione ai coetanei. **Non è ancora chiaro se esista una differenziazione strutturale tra maschi e femmine rispetto alle strategie cognitive**. I libri per l'infanzia sono pieni di annotazioni circa una predisposizione delle bambine all'apprendimento del linguaggio. Finora gli studi dimostrano che sono maggiori le somiglianze che le differenze. **Le differenze sono marcate nella scelta dei giochi**. I maschi, per esempio, sono più predisposti ai giochi di movimento o prediligono giochi che rientrano negli stereotipi maschili, come costruzioni, macchinine, mentre le femmine sono di solito predisposte a giochi più meditativi o con le bambole. In genere le differenze si notano anche nella scelta dei compagni di gioco. Di solito i bambini tendono a giocare con compagni dello stesso sesso. Si nota un preciso stile relazionale nei bambini e nelle bambine; queste ultime sono di solito più collaborative, mentre i coetanei maschi improntano relazioni basate su aspetti gerarchici e di dominanza, tesi all'affermazione di sé piuttosto che alla collaborazione. **DUE TOERIE che si sono occupate di ANALIZZARE lo SVILUPPO dell'IDENTITA' e in particolare hanno LEGATO QUESTO SVILUPPO alla SESSUALITA' sono**: la **PSICOANALISI** e la **TEORIA dello SVILUPPO PSICOSOCIALE**.

PSICANALSI: DEFINIZIONE ed ETIMOLOGIA → la **PSICOANALISI** può essere definita un **MODELLO ENERGETICO della MOTIVAZIONE** poiché postula che alla **BASE di OGNI COMPORTAMENTO vi sia la NECESSITA' di SCARICARE ENERGIA che DIVENTEREBBE INSOSTENIBILE** (A. Fonzi). **Il termine è stato coniato nel XX secolo dalla fusione di psiche (**termine greco che significa anima, ma che con il tempo è divenuto dapprima sinonimo di spirito (vitale) e successivamente di mente) e **analisi** (è formato dalla preposizione greca ana-, che significa "in parti uguali", e -lisi, che significa "sciogliere").

SIGMUND FREUD e la PSICANALISI → La **TEORIA PSICOANALITICA** fa capo al neurologo e psicoanalista austriaco **SIGMUND FREUD** (**1856-1939**) noto per aver **SCOPERTO il RUOLO dell'INCONSCIO nei PROCESSI PSICHICI**. (Freud teorizza la divisione della psiche umana in conscio, preconscio e inconscio). Al pari di John Bowlby (1907-1990), (psicologo britannico che ha elaborato la teoria dell'attaccamento) **FREUD** muove dal presupposto che la **BASE delle successive RELAZIONI sia il RAPPORTO MADRE-BAMBINO**. A differenza di Bowlby egli teorizzò che tale relazione fosse regolata da una motivazione secondaria.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Alla **NASCITA l'INDIVIDUO** ha **2 TIPI di ISTINTI** fondamentali: quelli **LIBIDICI**, nei quali sono ricompresi gli **istinti vitali che riguardano bisogni fisiologici legati alla sopravvivenza** e quelli **AGGRESSIVI** che **successivamente evolveranno nell'istinto di morte**.
Il **BAMBINO**, secondo Freud, **è per un lungo periodo totalmente NARCISISTA e AGISCE per OTTENERE la GRATIFICAZIONE degli ISTINTI VITALI → il BAMBINO MOSTRA AFFETTO per la MADRE poiché è lei che si OCCUPA del SUO BENESSERE e che SODDISFA i SUOI BISOGNI PRIMARI**.
L'**ISTINTO LIBIDICO** tenderà successivamente ad **investire particolari zone del corpo chiamate zone erogene**. A seconda delle diverse zone interessate, si distinguono **5 STADI**, detti **STADI PSICOSESSUALI**. La teoria freudiana è una **TEORIA STADIALE** → lo **SVILUPPO viene SUDDIVISO in DIVERSE FASI**, **ciascuna delle quali definisce come si evolve l'energia libidica**. Gli **STADI** sono: **ORALE, ANALE, FALLICO, LATENZA, GENITALE**.

STADIO ORALE → È il **primo stadio che corrisponde ai primi 18 mesi di vita**. I primi contatti del bambino con il mondo si sviluppano per il tramite della bocca: la regione orale diventa il mezzo privilegiato di rapporto con la madre vissuta come un oggetto che gratifica il bambino tramite l'alimentazione. Aggressività e pulsione libidica si intrecciano e si manifestano già nel neonato che, allattato al seno, morde il capezzolo della madre. Questo stadio termina con lo svezzamento: il bambino deve ora abituarsi ad un tipo diverso di alimentazione e ad avere con la madre un rapporto diverso.

STADIO ANALE → In questo secondo stadio, coincidente con il **periodo di tempo che inizia a 18 mesi e si protrae fino al compimento dei 36,** tutta l'energia libidica è concentrata nella dinamica ritenzione-espulsione delle feci. Spesso i genitori possono diventare ossessivi circa il controllo degli sfinteri, nel senso di pretendere che il figlio acquisti al più presto questa capacità. È in questo stadio che può sorgere un conflitto tra autonomia del bambino e tendenza dei genitori a imporre propri tempi e bisogni. Il bambino attraverso una serie di comportamenti oppositivi alle richieste genitoriali manifesterebbe la propria aggressività.

STADIO FALLICO → Il terzo stadio occupa un periodo di tempo che **inizia a 36 mesi e si protrae fino ai 5 anni**. L'attenzione viene spostata ai genitali e alla scoperta delle differenze legate al possesso del pene. Freud colloca in questo periodo il **COMPLESSO di EDIPO** → **si manifesta nell'emersione di desideri incestuosi verso il genitore del sesso opposto e rivalità e gelosia verso il genitore dello stesso sesso**. Per la teoria freudiana, tutto il resto dello sviluppo è condizionato in modo positivo o negativo dal superamento o meno di tale complesso. Per il maschio egli identifica il superamento di questa fase con il manifestarsi del complesso di castrazione, cioè del timore di essere evirato dal genitore prima odiato e ora elevato a modello. Il bambino tenderà a identificarsi con il padre: interiorizzando il padre, egli ne assumerà il potere. Il processo di identificazione è dovuto a quello che Freud considera il tabù più importante, perché fonda il genere umano: il tabù dell'incesto. Lo stesso processo, ma con i ruoli scambiati avviene per le femmine: solo che la bambina proverà meno angoscia, perché per lei la vagina rappresenta già una castrazione avvenuta.
È in questo periodo che il bambino avrà costituito le **3 STRUTTURE fondamentali della PERSONALITA'**: l'**ES**, rappresenta il **SERBATOIO PULSIONALE** ed è presente fin dalla nascita; l'**IO**, si forma nel rapporto di **MEDIAZIONE tra le FORZE AGGRESSIVE e DISTRUTTIVE dell'ES** e il mondo esterno; il **SUPER IO**, cioè **l'INTERIORIZZAZIONE delle NORME GENITORIALI**, costituisce la base del dovere e della moralità. La **DIMENSIONE INCONSCIA** è sempre **più strutturata e occupa gran parte della personalità umana** → sono **INCONSCI l'ES, il SUPER IO e l'IO per la parte che riguarda i MECCANISMI DIFENSIVI**. Tale inconscio, in gran parte dovuto alla rimozione, dominerà l'uomo, che ne è ovviamente inconsapevole.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

STADIO DI LATENZA → **Dai 6 agli 11 anni emerge la fase di latenza**, in cui l'**energia libidica** **si rafforza ma non viene espressa**. A questo punto il bambino è ormai un essere completo. La fine della conflittualità edipica lo porterà a impegnare le proprie energie nella ricerca, nello studio, nel rapporto con i coetanei.

STADIO GENITALE → **In questo stadio le pulsioni sessuali vengono orientate verso un partner e finalizzate a costruire una relazione sessuale**. Con la **pubertà** **si risvegliano le cariche libidiche e aggressive che dovranno trovare una modalità espressiva sempre più matura per giungere ad un'identità sessuale tanto più valida quanto più sono stati superati gli stadi precedenti**. Se questo non avviene, l'adolescenza da crisi passeggera può trasformarsi in situazione di patologia più o meno grave.

Gli stadi dello sviluppo in Freud			
Età	**Stadio**	**Zona erogena**	**Criticità di sviluppo**
0-18 mesi	Orale	Bocca	Svezzamento
18-36 mesi	Anale	Ano	Controllo degli sfinteri
36 mesi-5 anni	Fallico	Genitali	Conflitto edipico
6-11 anni	Latenza	Energie sessuali latenti	Sviluppo di meccanismi difensivi
12-18 anni	Genitale	Genitali	Maturità sessuale – rapporto con l'altro sesso

Per **FREUD** ci sono **2 TIPI principali di PROCESSI che REGOLANO le IDEE**: **PROCESSI PRIMARI** e **PROCESSI SECONDARI**. I **PROCESSI PRIMARI** sono **LIBERI dalla LOGICA**, mentre quelli **SECONDARI** sono **RAZIONALI e LOGICI**. Ciò che succede ad un individuo che matura è proprio il fatto che è obbligato a dipendere dal processo secondario, man mano che apprende dalla sua cultura come vanno le cose. Il processo primario, che permette di mettere insieme delle idee apparentemente del tutto distinte, la tolleranza delle contraddizioni, tale che ogni idea possa coesistere con un'altra e la formazione di connessioni molto ampie fra le idee, sono respinti dalla maggior parte delle persone ed il pensiero diviene molto logico, razionale, conformistico. I **PENSATORI CREATIVI** **MANTENGONO la CAPACITA' di AMMETTERE il MATERIALE del PROCESSO PRIMARIO nel LORO PENSIERO**, che è arricchito di legami tra le idee che sono del tutto repressi nelle persone dominate dai processi secondari.

I LIMITI della TEORIA FREUDIANA → I primi anni di vita sono ricostruiti da Freud sulla base della terapia psicoanalitica condotta con pazienti adulti. **La METODOLOGIA di RICOSTRUIRE lo SVILUPPO INFANTILE dall'OSSERVAZIONE di ADULTI ha comportato una SERIE di IPOTESI**, messe in crisi da un modello di diretta osservazione del bambino.

Tra le **principali opere** pubblicate da Freud:
- "***Progetto per una psicologia scientifica***" (1895)
- "***L'interpretazione dei sogni***" (1899)
- "***Psicopatologia della vita quotidiana***" (1901)
- "***Tre saggi sulla teoria sessuale***" (1905)
- "***Totem e tabù***" (1913)
- "***Introduzione al narcisismo***" (1914)
- "***Introduzione alla psicoanalisi***" (1915-1917)

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- "***Psicologia delle masse e analisi dell'Io***" (1921)
- "***L'Io e l'Es***" (1923)

GUSTAV JUNG e la PSICOLOGIA ANALITICA → Le **teorie sviluppate da Freud hanno avuto ampio seguito** e molti studiosi sono partiti dalla sua scoperta dell'inconscio per elaborare nuovi approcci. Tra questi, il più importante fu sicuramente **CARL GUSTAV JUNG** (**1875-1961**), una delle principali figure intellettuali del pensiero psicologico e psicoanalitico del '900. La sua **TECNICA e TEORIA**, di **DERIVAZIONE PSICOANALITICA**, è chiamata **PSICOLOGIA ANALITICA** o **PSICOLOGIA del PROFONDO**. Inizialmente vicino alle concezioni di Freud, se ne allontanò nel 1913, dopo un percorso di differenziazione concettuale culminato con la pubblicazione, nel 1912, di "***La libido: simboli e trasformazioni***". In questo libro esponeva il suo orientamento, **AMPLIANDO la RICERCA ANALITICA dalla STORIA del SINGOLO alla STORIA della COLLETTIVITA' UMANA**. C'è un inconscio collettivo che si esprime negli archetipi, oltre a un inconscio individuale. La vita dell'individuo è vista come un percorso, chiamato processo di individuazione, di realizzazione del sé personale a confronto con l'inconscio individuale e collettivo. La **PSICHE si COMPONE della PARTE INCONSCIA, INDIVIDUALE e COLLETTIVA, e della PARTE CONSCIA**. La **DINAMICA tra le 2 PARTI** è considerata da Jung come **CIO' che PERMETTE all'INDIVIDUO di AFFRONTARE un LUNGO PERCORSO per REALIZZARE la PROPRIA PERSONALITA' in un PROCESSO** che egli denomina **INDIVIDUAZIONE** → in questo percorso **l'INDIVIDUO incontra e si scontra con delle ORGANIZZAZIONI ARCHETIPICHE (inconsce) della PROPRIA PERSONALITA'**: solo affrontandole potrà far emergere la propria coscienza. Gli **ARCHETIPI** secondo Jung sono "la **PERSONA**", "l'**OMBRA**", "l'**ANIMUS** e l'**ANIMA**" e "il **SÉ**". L'**ARCHETIPO** è una sorta di **DNA PSICHICO**, concetto che si deve agli studi di filogenetica iniziati con Freud.
La **PERSONA** (dalla parola latina che indica la "maschera teatrale") **può essere considerata l'ASPETTO PUBBLICO che OGNI PERSONA MOSTRA di SÉ**, come un individuo appare nella società, nel rispetto di regole e convenzioni. Rispecchia ciò che ognuno di noi vuol rendere noto agli altri, ma non coincide con ciò che realmente si è.
L'**OMBRA** **coincide con gli IMPULSI ISTINTUALI che l'individuo tende a reprimere**, impersona tutto ciò che l'individuo rifiuta di riconoscere e che nello stesso tempo influisce sul suo comportamento esprimendosi con tratti sgradevoli del carattere o con tendenze incompatibili con la parte conscia del soggetto. È in pratica **l'EVOLUZIONE JUNGHIANA dell'ES FREUDIANO**. L'**OMBRA** è un **GRANDE POTENZIALE ENERGETICO, la sua integrazione comporta un AMPLIAMENTO della CONSAPEVOLEZZA, una SOLIDIFICAZIONE della PERSONALITA'**, conferisce vitalità, autenticità ed è fonte di creatività. Ci arricchisce perché l'Ombra come ogni archetipo ha il suo lato duplice: c'è della luce anche nel buio.
ANIMUS e **ANIMA** **rappresentano l'IMMAGINE MASCHILE presente nella DONNA e l'IMMAGINE FEMMINILE presente nell'UOMO**. Si manifesta in sogni e fantasie ed è proiettata sulle persone del sesso opposto, più frequentemente nell'innamoramento. L'immagine dell'anima o dell'animus ha una funzione compensatoria con la **PERSONA**, è la sua **PARTE INCONSCIA e offre POSSIBILITA' CREATIVE nel PERCORSO di INDIVIDUAZIONE**. Il **SÉ** è **il PUNTO FINALE del PERCORSO di REALIZZAZIONE della PROPRIA PERSONALITA', nel quale si portano a un'UNIFICAZIONE TUTTI gli ASPETTI CONSCI e INCONSCI del SOGGETTO**.

ERIK ERIKSON e lo SVILUPPO PSICOSOCIALE (o dell'apprendimento sociale) → **ERIK ERIKSON** (**1902-1994**) è l'unico autore che, ha fornito un **QUADRO COMPLETO dell'INTERO CICLO VITALE dell'UOMO, dalla NASCITA alla VECCHIAIA**. Nell'ambito della psicologia dello sviluppo sono noti i suoi **STUDI sui BAMBINI SIOUX e gli YOUK**, nonché i suoi **STUDI sui GIOCHI di BAMBINI NORMALI e DISTURBATI e sulle CRISI ADOLESCENZIALI**. La **SUA FORMAZIONE** è di stampo **PSICOANALITICO** tanto che diventerà il **PRIMO PSICOANALISTA di BOSTON**. L'apporto teorico più

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

significativo alla teoria dello sviluppo è rappresentato dall'elaborazione di un modello di sviluppo psicosociale di tipo stadiale, diviso in otto stadi. La sua **TEORIA NEOFREUDIANA** **mantiene in COMUNE con la matrice originale l'assunto dell'ESISTENZA dell'INCONSCIO**. **ERIKSON**, **a DIFFERENZA di FREUD**, **attribuisce notevole IMPORTANZA alla DIMENSIONE SOCIO-CULTURALE nei suoi stadi e RIDIMENSIONA la COMPONENTE SESSUALE, che nella teoria freudiana è un caposaldo**. Per **FREUD** lo **SVILUPPO della PERSONALITA'** ha una **CONCLUSIONE nel PERIODO ADOLESCENZIALE**, per **ERIKSON** **procede per TUTTA la VITA sino alla MORTE**. Egli polarizza il proprio interesse sull'**INTERAZIONE tra INDIVIDUO e AMBIENTE**, tanto da definire gli **STADI di SVILUPPO** come **STADI PSICOSOCIALI**, **a DIFFERENZA di FREUD** che aveva parlato di **STADI PSICOSESSUALI**. Lo **SCOPO** fondamentale dell'**UOMO** è la **RICERCA di una PROPRIA IDENTITA'** che è caratterizzata da un **BISOGNO di COERENZA dell'IO tale da permettergli un RAPPORTO VALIDO e CREATIVO con l'AMBIENTE SOCIALE**. Nel **CICLO VITALE** **l'INDIVIDUO passa attraverso una SERIE di TAPPE EVOLUTIVE** (stadi), che sono **CARATTERIZZATE** da una **COPPIA ANTINOMICA**, ovvero **una CONQUISTA e un FALLIMENTO** → questa situazione è definita **QUALITA' dell'IO**. Questi **STADI NON sono definiti da SPECIFICI MOMENTI BIOLOGICI, bensì da specifiche CRISI PSICOSOCIALI. OGNI TAPPA** **deve portare al RINFORZO della SPECIFICA QUALITA' POSITIVA dell'IO** → solo in questo modo il soggetto può accedere validamente allo stadio successivo. Le qualità dell'Io sono esperite come vissuti, come modalità comportamentali e come strutture del mondo interno, ovvero tra strutture personali e strutture sociali.
Secondo la **TEORIA dell'APPRENDIMENTO SOCIALE**, lo **SVILUPPO** della **PERSONALITA'** dell'INDIVIDUO **procede per l'INTERO ARCO della VITA e attraversa 8 STATI DIVERSI di SVILUPPO PSICOSOCIALE che si RIPETONO in TUTTI gli INDIVIDUI anche se APPARTENENTI a DIVERSE CULTURE**.

Gli stadi dello sviluppo in Erikson

Periodo	Qualità dell'Io	Riferimenti
Dalla nascita al primo anno (infanzia)	Fiducia vs. sfiducia	Madre
Da 1 a 3 anni (fanciullezza)	Autonomia vs. vergogna o dubbio	Famiglia
Da 4 a 5 anni (fase del gioco)	Iniziativa vs. senso di colpa	Famiglia/asilo
Da 6 a 11 anni (scolarizzazione)	Industriosità vs. senso di inferiorità	Coetanei (compagni di classe e amici di famiglia)
Da 12 a 18 anni (preadolescenza e adolescenza)	Identità vs. dispersione o confusione di ruoli	Coetanei (compagni e amici esterni alla famiglia)
Da 19 a 25 anni (età giovanile)	Intimità vs. isolamento	Compagno/a e amici
Da 26 a 65 anni (età adulta)	Generatività vs. stagnazione	Colleghi di lavoro e famiglia propria
Oltre i 65 (maturità)	Integrità dell'Io vs. disperazione	Colleghi

- **I STADIO: FIDUCIA/SFIDUCIA** → la condizione di **FIDUCIA** nasce da un **RAPPORTO AFFETTIVO incentrato sulla FIGURA della MADRE e caratterizzato da RIPETITIVITA' e COSTANZA**. Secondo Erikson, tale rapporto **NON è di tipo QUANTITATIVO MA QUALITATIVO**. L'insieme del **CONTESTO SOCIALE** contribuisce per Erikson **a CREARE il SENTIMENTO di FIDUCIA**. La madre riesce a trasmettere fiducia al bambino nella misura in cui è supportata dall'intero nucleo familiare che rappresenta per il bambino il contesto sociale di riferimento. Il **MANCATO SVILUPPO della FIDUCIA** **PROVOCA nel bambino SFIDUCIA** e **IMPEDISCE la CREAZIONE di un IO SOLIDO**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **II STADIO: AUTONOMIA/VERGOGNA, DUBBIO** → questa fase corrisponde ad un periodo estremamente delicato per il bambino. L'acquisizione del linguaggio, la capacità di deambulare e di controllare gli sfinteri rende autonomo il bambino ma nel contempo lo espone a dei rischi: **la PAURA di NON essere COMPRESO nel PARLARE, così come la PAURA di CADERE, espone il bambino al TIMORE di essere GIUDICATO e deriso dagli altri**. In questo stadio il bambino deve essere guidato e rassicurato fino a quando non acquisirà la padronanza piena di queste abilità necessarie ad integrarsi nell'ambiente che lo circonda.

- **III STADIO: INIZIATIVA/SENSO di COLPA** → lo **SPIRITO di INIZIATIVA** è legato alla **CONQUISTA dell'AUTONOMIA e alla CONSAPEVOLEZZA della PROPRIA CAPACITA' di PROGETTARE e REALIZZARE i PROPOSITI**. Tale periodo è contraddistinto da iperattività e manifestazioni talvolta violente che possono essere vissute dai genitori come comportamenti aggressivi, negativi, da correggere. In questa fase, **il BAMBINO si INTERFACCIA in modo IRRUENTO con gli OGGETTI e in modo AGGRESSIVO con i SUOI COMPAGNI di GIOCHI, assumendo spesso un ATTEGGIAMENTO di SFIDA nei CONFRONTI dei GENITORI**. Erikson ritiene che questo stadio sia importante per lo sviluppo di un Io equilibrato: occorre **EVITARE di far VIVERE ai BAMBINI le MANIFESTAZIONI di AGGRESSIVITA' come QUALCOSA di LESIVO per gli ALTRI, altrimenti il RISCHIO è che sviluppino un SENSO di COLPA**. In questo periodo **comincia a formarsi nei bambini** il **SENSO della MORALE** e **del DOVERE** → **se in questa fase NON si SVILUPPA un ATTEGGIAMENTO POSITIVO nei confronti dello SPIRITO di INIZIATIVA**, il **RISCHIO** è che i **BAMBINI si SENTANO FRUSTATI o REPRESSI** nei loro desideri che si lascino andare ad atteggiamenti irrispettosi nei confronti degli altri.

- **IV STADIO: IDUSTRIOSITA'/SENSO di INFERIORITA'** → il **BAMBINO** fa il suo **INGRESSO nella VITA SOCIALE mediante** l'**INSERIMENTO nel CONTESTO SCOLASTICO**: dovrà confrontarsi con nuove realtà, entrare in competizione, misurarsi con la capacità di apprendimento. Il concetto di **INDUSTRIOSITA'** si riferisce alla **POSSIBILITA' che il BAMBINO ha di OTTENERE** l'**APPROVAZIONE SOCIALE grazie alla PROPRIA PRODUTTIVITA'** (imparando a leggere, a scrivere, partecipando alle attività di gruppo, etc.), **MA** può anche suscitargli un **SENSO di INADEGUATEZZA e INFERIORITA' nel CONFRONTO con i SUOI COMPAGNI**, non riesce a integrarsi costruttivamente. **L'AGGRESSIVITA' e l'IRRUENZA** tipiche dello stadio precedente vengono **SOSTITUITE** da **DILIGENZA, PERSEVERANZA, COSTANZA**, che diventano qualità importanti. Secondo l'autore, "lo sviluppo di molti bambini è sconvolto dal fatto che la vita familiare non è riuscita a prepararli a quella scolastica o dal fatto che la vita scolastica non riesce ad appoggiare le promesse dei primi stadi". Inoltre, se il bambino non gode del piacere dell'industriosità diviene un soggetto che si adatta passivamente alla realtà senza partecipare attivamente alla propria vita.

- **V STADIO: IDENTITA'/DISPERSIONE (o confusione dei ruoli)** → siamo nel periodo dell'**ADOLESCENZA**, caratterizzato da importanti cambiamenti fisici che inducono il bambino a mettersi in discussione e a ricercare la sua identità per svilupparne una nuova e definitiva in cui la maturità sessuale è una nuova componente. Si tratta della fase in cui l'**ADOLESCENTE SPERIMENTA ESPERIENZE NUOVE in grado di AFFRANCARLO definitivamente dalla FAMIGLIA** → **lo SVILUPPO delle PRIME FORTI PASSIONI, l'EMERGERE delle ATTITUDINI INNATE, la POSSIBILITA' di RICOPRIRE in PRIMA PERSONA dei RUOLI SOCIALI** etc… Anche i primi amori, caratteristica fondamentale di tale nuova fase, non hanno una connotazione esclusivamente

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

sessuale, ma sono un tentativo di definire la propria identità. Il rischio è che il bisogno di trovare una propria identità si trasformi in ricerca di modelli in cui identificarsi per incapacità di definire una propria identità.

- **VI STADIO: INTIMITA'/ISOLAMENTO** → ormai costituita una propria identità, **l'INDIVIDUO** tende a **CONSERVARE SE' STESSO** e a **STABILIZZARE il RAPPORTO con gli ALTRI** componenti del suo ambiente, tipicamente il partner e i colleghi di lavoro. La ricerca di rafforzare il rapporto con i punti di riferimento ha la possibilità di chiudersi al rapporto con gli altri al di fuori della propria cerchia.

- **VII STADIO: GENERATIVITA'/STAGNAZIONE** → per Erikson il concetto di **GENERATIVITA' NON** riguarda **SOLO il DESIDERIO di METTERE al MONDO dei FIGLI e di ALLEVARLI, MA anche quello di CREARE QUALCOSA di UTILE con il PROPRIO LAVORO**, di insegnare agli altri la propria esperienza.

- **VIII STADIO: INTEGRITA' dell'IO/DISPERAZIONE** → si tratta dell'ultima fase dello sviluppo sociale degli individui, in cui occorre "***accettare tutto ciò che si è fatto, ciò che si è e ciò che si potrebbe essere ancora***". **CHI ha COSTRUITO un IO FORTE riesce ad ACCETTARE il TEMPO trascorso considerando il PROPRIO VISSUTO come un IRRIPETIBILE CICLO VITALE**. Diversamente, **CHI NON è riuscito a COSTRUIRE un IO FORTE VIVRA' questa fase con RIMPIANTO e grande RIMORSO**, sfociando nella disperazione. Erikson ha formulato una **TEORIA dello SVILUPPO UMANO** molto affascinante e completa, il cui **DIFETTO** principale è probabilmente una certa **SUPERFICIALITA'** nella **DESCRIZIONE di ALCUNI EVENTI PSICHICI**. A parte ciò un importante merito di Erikson è quello di aver rivalutato la forte interazione tra sviluppo psichico e ambiente sociale.

Molti studi sullo sviluppo sono stati condotti attraverso l'**ANALISI del DISEGNO** → cioè di **un'ATTIVITA' A META' STRADA tra il GIOCO SIMBOLICO e l'IMMAGINE MENTALE**, poiché, **attraverso l'espressione artistica, i bambini tentano essenzialmente di imitare il reale**. L'attività grafica si articola i diversi momenti evolutivi. I primi segni grafici che il bambino traccia sono gli scarabocchi, che rappresentano un puro e semplice gioco; sono eseguiti senza un controllo visivo e prendono la forma dipendente dal tipo di gesto compiuto dal bambino. Dopo circa sei mesi che ha iniziato a scarabocchiare, il bambino scopre invece che c'è una relazione tra i suoi movimenti e i segni grafici ottenuti. Allora comincia a cambiare movimenti e a controllare gesti. Intorno ai ventidue mesi. all'attività istintiva si comincia a sostituire una certa intenzionalità. Il bambino inizia a utilizzare il pennarello o la matita, per lasciare dei segni che coprono una zona particolare del foglio o che hanno una determinata forma; è in grado di coordinare meglio le sue capacità visuo-motorie e dunque di orientare con maggiore abilità il suo movimento per produrre determinati segni.
Nel momento in cui **il BAMBINO ACQUISISCE la CAPACITA' di IMITARE o di INTERPRETARE la REALTA' che vuole ESPRIMERE, le ATTIVITA' GRAFICO-PITTORICHE possono essere considerate MEZZI di COMUNICAZIONE INTERPERSONALE e di PRESA di COSCIENZA di SÉ STESSI e del MONDO**. In genere l'inizio della fase pittorica si colloca verso i quattro anni, quando i diagrammi vengono utilizzati per raffigurare il mondo esterno. Soltanto verso i cinque anni i bambini cominciano a essere capaci di realizzare disegni elaborati e complessi. Verso i sei anni il bambino prende a interessarsi anche al mondo naturale e quindi sperimenta nel rappresentare il paesaggio.
Alla fine della scuola primaria, intorno ai dieci anni, i bambini abbandonano il disegno immediato e libero e iniziano a raffigurare le cose "così come esse si vedono"; si approda al realismo visivo, che rappresenta fedelmente, con dovizia di particolari e una corretta disposizione degli elementi, ciò che

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

il bambino vede nel reale. Il senso della prospettiva e l'interesse decorativo si affina a partire dagli 11-12 anni.

JAMES MARCIA → per questo studioso la definizione dell'**IDENTITA'** dell'individuo **si raggiunge attraverso delle CRISI EVOLUTIVE che consentono di RIDEFINIRE il CONCETTO di SÉ**. Per **MARCIA** la **CRISI è un PERIODO in cui l'ADOLESCENTE si trova a dover SCEGLIERE tra DIVERSE ALTERNATIVE ed è chiamato ad IMPEGNARSI in una SCELTA**. Questi periodi di crisi vanno oltre il periodo adolescenziale; nei diversi ambiti (es. lavoro, politica, relazioni) e momenti della vita, possiamo attraversarne di diversi.

LA TEORIA dei TRATTI e della PERSONALITA' di GORDON ALLPORT → il punto di partenza della **TEORIA dei TRATTI** di **GORDON ALLPORT** è che **le UNITA' MINIME ANALIZZABILI della PERSONALITA', i TRATTI, siano perlopiù INNATI**. Tale innatismo non deve però trarre in inganno, perché la personalità e l'identità non sono qualcosa di rigido. Infatti, lo stesso **ALLPORT** ha chiarito che **IDENTITA' e PERSONALITA' sono CARATTERIZZATE da APERTURA e FLESSIBILITA'**. **OGNI INDIVIDUO è una COMBINAZIONE unica di TRATTI di PERSONALITA' e per questo è IMPOSSIBILE INDIVIDUARE 2 PERSONALITA' IDENTICHE**. Pur considerandoli innati, i **TRATTI** sono **il RISULTATO dell'INTRECCIO DINAMICO tra SISTEMA PSICOFISICO e RETE SOCIALE**. La **PERSONALITA'** e i **SUOI ELEMENTI PIU' PICCOLI**, cioè i **TRATTI**, sono **STRUTTURE che si RINNOVANO e CAMBIANO CONTINUAMENTE, CONDIZIONATI dall'AMBIENTE e dalle ESPERIENZE**. **ALLPORT considera la PERSONALITA' un'ENTITA' DINAMICA**, perché esposta a cambiamenti attraverso gli stimoli ambientali, le esperienze, le relazioni e gli sforzi adattivi che un individuo mette in atto nel corso della vita, e **DISTINGUE i TRATTI COMUNI da QUELLI INDIVIDUALI**:

- i TRATTI COMUNI sono quelli che abbiamo IN COMUNE con ALTRE PERSONE e che possono essere descritti attraverso i test della personalità;
- i TRATTI INDIVIDUALI sono quelli SPECIFICI, che rendono le PERSONE ORIGINALI, e INDIVIDUABILI attraverso l'OSSERVAZIONE DIRETTA o i racconti che le persone fanno di sé stesse.

ALLPORT SOSTIENE che i TRATTI INDIVIDUALI si DIVIDONO in 3 CATEGORIE:

1. I **TRATTI CARDINALI**, costituiti da predisposizioni così totalizzanti e coerenti da determinare e influenzare la maggior parte delle azioni compiute dall'individuo che le possiede.
2. I **TRATTI CENTRALI**, costituiti da elementi secondari della personalità, meno generali dei cardinali, ma capaci di influenzare in maniera determinante le azioni e il comportamento di una persona. Sono quelli che determinano il livello di coerenza della persona.
3. I **TRATTI SECONDARI**, meno palesi e con una frequenza limitata rispetto ai limiti centrali. Riguardano gli atteggiamenti, i gusti e le preferenze.

ERICH S. FROMM (**1900 -1980**) → è stato uno psicologo, psicoanalista, filosofo ed accademico tedesco, allievo di Freud, che operò una **DISTINZIONE tra ISTINTI** e **PULSIONI**: i **PRIMI sono BISOGNI PRIMARI legati al MONDO ANIMALE e CREANO COMPORTAMENTI RIGIDI e definiti organicamente** (bisogni fisiologici come sessualità, fame, sete, etc.); le **SECONDE sono frutto dell'EVOLUZIONE ONTOGENETICA dell'UOMO e riguardano principalmente la SFERA del DESIDERIO e dei BISOGNI SECONDARI di tipo PSICHICO e SPIRITUALE** nonché la naturale tendenza ad aggregarsi per dare vita a delle comunità.

Fromm identifica i seguenti **8 BISOGNI PSICOLOGICI BASILARI**:

- **relazione**
- **trascendenza**
- **radicamento**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **identità**
- **orientamento**
- **stimolo**
- **unità**
- **realizzazione**

Per **FROMM** la **PERSONALITA'** **è l'INSIEME delle QUALITA' PSICHICHE EREDITARIE ed ACQUISITE dall'INDIVIDUO** che ne definiscono prima il temperamento, quindi il carattere attraverso un processo evolutivo di adattamento. Il **CARATTERE dell'UOMO** è inteso come il **MODO in cui l'INDIVIDUO USA la PROPRIA ENERGIA PSICHICA in FUNZIONE delle PROPRIE ESIGENZE INDIVIDUALI** in un dato contesto sociale ed ambientale. Il **PROCESSO di FORMAZIONE** ha dunque **2 PRINCIPALI DIMENSIONI**:
- **SOCIALE**
- **INDIVIDUALE**

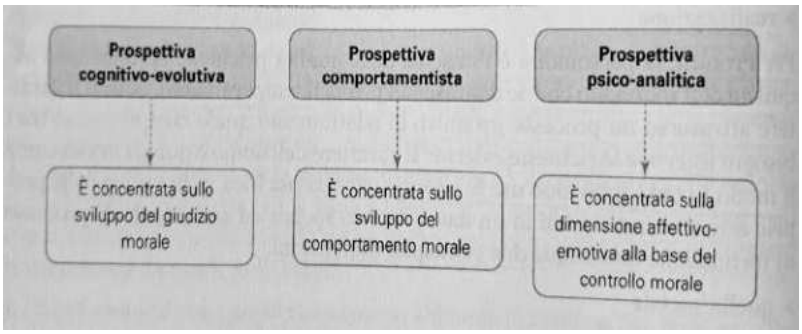
L'UOMO INSTAURA poi RELAZIONI POSITIVE con il MONDO attraverso:
- l'**ASSIMILIAZIONE** (**acquisizione dell'ambiente**);
- la **SOCIALIZZAZIONE** (**tensione verso l'altro**).

La **SOCIALIZZAZIONE** **può essere tuttavia TURBATA dalla COMPARSA di almeno UNO di 4 ATTEGGIAMENTI che FROMM identifica** nel **MASOCHISMO**, nel **SADISMO**, nella **DISTRUTTIVITA'** e nel **CONFORMISMO**. Il **RAPPORTO con il MONDO** diviene **PRODUTTIVO** mediante il **CONNUBIO fra RAGIONE e AMORE**.

Tra le sue **opere principali**:
- "***Avere o essere?***" (1976)
- "***Psicoanalisi della società contemporanea***" (1955).

LO SVILUPPO del SENSO MORALE → è una tematica importante dal punto di vista socio-psicologico. I **MECCANISMI** della **FORMAZIONE** della **MORALITA'** e i **FATTORI** che la influenzano aiutano a **COMPRENDERE le INTERAZIONI tra INDIVIDUI e SOCIETA'**. Una **NORMA MORALE** contiene un **VALORE AFFETTIVO EMOTIVO**, contiene cioè **un'INDICAZIONE EMOTIVA di COLPA, VERGOGNA o IMBARAZZO se viene TRASGREDITA**, **SODDISFAZIONE e ORGOGLIO se viene RISPETTATA**. In questo senso una norma è una guida per la condotta, poiché delinea i comportamenti desiderabili e quelli non desiderabili. Lo **SVILUPPO del GIUDIZIO e della CONDOTTA MORALE** sono stati **OGGETTO di APPROFONDIMENTI**, condotti secondo prospettive differenti: alcuni hanno posto l'accento su fattori esteriori, di natura socio-culturale, inducenti all'assunzione di norme etiche e di condotte moralmente accettabili; altri, invece, hanno posto l'attenzione sulle componenti intrinseche dello sviluppo individuale, sottolineando la connessione fra le tappe di maturazione mentale e le fasi di crescita morale.

Le **3 GRANDI TEORIE** che hanno provato a **DESCRIVERE lo SVILUPPO MORALE degli INDIVIDUI** sono: la **TEORIA PSICOANALITICA**, quella **COMPORTAMENTISTA** e quella **COGNITIVA** che si sono concentrate su diversi aspetti dello stesso tema.



Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

LE TEORIE COGNITIVE → Nell'ambito delle **TEORIE COGNITIVE EVOLUTIVE**, **PIAGET** e **KOHLBERG** **sono i 2 AUTORI che si sono OCCUPATI dell'ACQUISIZIONE del GIUDIZIO MORALE**. Uno dei primi psicologi a occuparsi del problema fu **PIAGET**, che nei primi scritti **si focalizzò sulla MORALE dei BAMBINI, studiando il MODO in cui GIOCANO per capire il loro concetto di BENE e di MALE**. Basandosi sull'osservazione delle regole dei giochi e su interviste riguardanti azioni come il rubare o il mentire, **PIAGET** scoprì che anche la **MORALITA'** **può considerarsi un PROCESSO EVOLUTIVO**. I **bambini** **cominciano con lo sviluppo di una** **MORALE** **basata sul** **RISPETTO delle REGOLE**, **dei doveri e sull'obbedienza all'autorità** → questo tipo di morale è dettato dalla convinzione che ad un'azione errata segua una punizione. Successivamente, **attraverso l'INTERAZIONE con ALTRI BAMBINI**, essi scoprono che un **COMPORTAMENTO ADERENTE alle REGOLE può essere PROBLEMATICO**. Ecco che sviluppano uno **STADIO AUTONOMO di PENSIERO MORALE**, caratterizzato dalla **capacità di interpretare le regole criticamente**, basandosi sul mutuo rispetto e sulla cooperazione. Piaget concluse così che **la scuola dovrebbe enfatizzare i processi decisionali basati sulla cooperazione**, la soluzione di problemi e richiedere che gli studenti lavorino su regole comuni basate sul rispetto dei ruoli. Con l'applicazione del metodo clinico e con l'osservazione diretta, **PIAGET** **delinea DIVERSE FASI dello SVILUPPO MORALE**: **ANOMIA**, **REALISMO MORALE** e **RELATIVISMO MORALE**. **Fino ai 4 ANNI**, secondo **PIAGET**, il bambino attraversa la **FASE PREMORALE** (**anomia**), di **ASSENZA TOTALE di REGOLE**. **Fino ai 9 ANNI circa**, il bambino adotta un punto di vista **EGOCENTRICO** (**realismo morale**). Il giudizio si basa sul danno oggettivo arrecato e non prende in considerazione l'intenzionalità dell'atto. Il BAMBINO manifesta una MORALE ETERONOMA. La validità della regola dipende da chi la impone e prevale il criterio della responsabilità oggettiva, per cui la gravità di un atto è data dalle sue conseguenze. Nell'ULTIMA FASE, quella del RELATIVISMO MORALE, prevale il SOGGETTIVISMO MORALE.

Dopo i 9 anni il **bambino comprende il concetto di RESPONSABILITA' SOGGETTIVA di un'AZIONE o di una SCELTA**. La comprensione delle regole e lo sviluppo morale sono processi che risentono dello sviluppo delle funzioni cognitive, poiché è attraverso la maturazione cognitiva che il bambino è in grado di comprendere, rielaborare, scegliere. Piaget si sofferma anche sul concetto di giustizia, che passa dall'essere retributiva all'essere distributiva nella fase di autonomia morale.

Gli studi di Piaget furono sviluppati successivamente da **LAWRENCE KOHLBERG** (**1927-1987**) che **ritiene determinante la MATURAZIONE delle STRUTTURE COGNITIVE e AGGIUNGE il concetto di CONVENZIONE**. Pur riconoscendo l'importanza di fattori estrinseci, socio-culturali e ambientali, **KOHLBERG** ritiene che lo **SVILUPPO MORALE** al pari di quello cognitivo **MANIFESTI negli INDIVIDUI COMPONENTI INTRINSECHE caratterizzate da SPECIFICI RITMI EVOLUTIVI**, che percorrono una sequenza di passaggi obbligati. Come Piaget, **KOHLBERG** **FONDA la SUA TEORIA su una SERIE di STUDI**, **che compie utilizzando uno STRUMENTO** definito **DILEMMA MORALE**, ovvero **STORIE da PROPORRE ai SOGGETTI PRESI in ESAME**, in cui il protagonista ha la possibilità di prendere decisioni diverse. Dalle sue osservazioni emerge uno **SVILUPPO** in **3 LIVELLI**: **PRECONVENZIONALE**, **CONVENZIONALE** e **POSTCONVENZIONALE**, **ciascuno suddiviso in 2 STADI**. "Convenzionale" significa attinente alle regole, alle aspettative dell'autorità, della società.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Gli stadi dello sviluppo morale per Kohlberg	
Stadio	**Comportamento**
Livello preconvenzionale (4-10 anni)	
Stadio 1 – Orientamento punizione-obbedienza.	Obbedienza alle regole al fine di evitare la punizione (simile al primo stadio di Piaget).
Stadio 2 – Individualismo e scambio.	Adeguamento alle regole per ottenere vantaggi.
Livello convenzionale (adolescenti/adulti)	
Stadio 3 – Moralità per mantenere buone relazioni e l'approvazione degli altri.	Conformità alle regole per mantenere buone relazioni ed evitare la disapprovazione.
Stadio 4 – Mantenimento dell'ordine sociale.	Conformità alle regole per evitare la censura da parte dell'autorità.

Stadio	Comportamento
Livello postconvenzionale (raggiunto solo da alcuni adulti)	
Stadio 5 – Morale del contratto, dei diritti individuali e delle leggi accettate e condivise.	Desiderio di mantenere un buon funzionamento della società.
Stadio 6 – Principi universali.	Principi individuali della coscienza. Conformità a dei principi individuali per evitare l'autocondanna.

Nell'**INFANZIA** **la CONDOTTA viene REGOLATA secondo i PRIMI 2 STADI di SVILUPPO della MORALE**. Successivamente **il COMPORTAMENTO si EVOLVE in ULTERIORI STADI**. La **MORALITA'** si sviluppa per **APPRENDIMENTO SOCIALE**, che varia a seconda del contesto in cui si vive: i **CRITERI MORALI ASSORBITI nell'INFANZA e DURANTE l'ADOLESCENZA dal CONTESTO FAMILIARE e SOCIALE, attraverso la MATURAZIONE da uno STADIO all'ALTRO, verranno MANTENUTI in ETA' ADULTA, anche in situazioni diverse**.

Teorie dello sviluppo morale a confronto	
Teoria di Kohlberg	*Teoria di Piaget*
Livello preconvenzionale (fino a 9-10 anni): prevede la valutazione delle conseguenze delle azioni sul soggetto stesso. *Stadio 1*: orientamento premio-punizione. *Stadio 2*: orientamento individualistico e strumentale.	**Anomia** (assenza di regole).
Livello convenzionale (13-20 anni): focalizzazione sui rapporti interpersonali e sui valori sociali. *Stadio 3*: orientamento del bravo ragazzo. *Stadio 4*: orientamento al mantenimento dell'ordine sociale.	**Realismo morale (morale eteronoma)** (fino a 8-9 anni): • possiede un punto di vista egocentrico: giudica la responsabilità oggettiva (conseguenza dell'azione) più importante della responsabilità soggettiva (intenzionalità); • utilizza una morale eteronoma: la validità dei principi morali è strettamente connessa con l'autorità che li promuove; • rispetta le norme morali per paura delle sanzioni; • considera la menzogna un comportamento sbagliato tanto più grave quanto più si discosta dalla realtà.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Teorie dello sviluppo morale a confronto	
Teoria di Kohlberg	*Teoria di Piaget*
Livello postconvenzionale (dopo i 20 anni): focalizzazione su principi etici astratti. *Stadio 5*: orientamento del contratto sociale. *Stadio 6*: orientamento della coscienza e dei principi universali.	**Relativismo morale (morale autonoma)** (dai 9 anni): • considera le regole come determinate dal consenso reciproco e quindi modificabili; • utilizza una morale autonoma: la validità dei principi morali è svincolata dall'autorità che li promuove; • attribuisce importanza agli elementi specifici della situazione e alle intenzioni (responsabilità soggettiva); • considera la menzogna immorale in sé perché danneggia la fiducia reciproca e i rapporti interpersonali, minando la stabilità e l'ordine sociale; • ritiene che tutti abbiano diritto al rispetto e alla giustizia.

Negli **ANNI '70** studi più estesi evidenziarono delle **ANOMALIE nella SEQUENZA degli STADI di SVILUPPO della MORALITA'**. Una delle più produttive linee di ricerca è stata quella dello psicologo statunitense **ELLIOT TURIEL**, che ha elaborato la **TEORIA del DOMINIO**, **secondo la quale a partire dai 39 MESI si DIFFERENZIANO 2 rispettivi DOMINI (ambiti) CONCETTUALI**: le **CONVENZIONI SOCIALI** e gli **IMPERATIVI MORALI**. Le azioni ricadenti nel dominio della moralità hanno effetti di tipo intrinseco, mentre le azioni che riguardano la sfera sociale non hanno effetti intrinseci interpersonali. Ciò giustificherebbe la concezione comune che la trasgressione delle convenzioni sia meno grave della mancata osservanza delle norme morali universalmente riconosciute. Già a 3 ANNI i BAMBINI sembrano SAPERE che le NORME MORALI sono ASSOLUTE, mentre le CONVENZIONI sono RELATIVE e PIU' DEBOLI. L'**OBBEDIENZA** è determinata dalla **PAURA della PUNIZIONE, mentre la MORALITA' è DETERMINATA da CONVINZIONI AUTONOME**. Uno **STUDIO sui TODDLERS**, **BAMBINI ai PRIMI PASSI**, mostra come l'**ARRENDEVOLEZZA** alle RICHIESTE dei GENITORI a 2 ANNI prevede lo SVILUPPO della MORALE 6 ANNI DOPO. La **SECONDA MAGGIORE CRITICA** alla **TEORIA di KOHLBERG** **è stata sviluppata da un'altra psicologa statunitense**, **CAROL GILLIGAN**, che ha **RIMPROVERATO a Kohlberg di aver utilizzato SOLO MASCHI nelle INTERVISTE, ricavandone una VISIONE INCOMPLETA**. **GILLIGAN** ha sviluppato un concetto di **MORALITA' del PRENDERSI CURA**, **intesa come obbligo a non sottrarsi dall'aiutare qualcuno nel momento del bisogno**, in alternativa alla moralità della giustizia e dei diritti.

L'APPROCCIO COMPORTAMENTISTA → La prospettiva comportamentista fa riferimento ad **ALBERT BANDURA** e alla **TEORIA del SOCIAL LEARNING**, secondo cui **le NORME vengono APPRESE in base all'ESPERIENZA, tramite i RINFORZI POSITIVI o NEGATIVI**. I **COMPORTAMENTI** **si APPRENDONO dall'OSSERVAZIONE e SOLO DOPO possono essere RINFORZATI**. **BANDURA** assume una **PROSPETTIVA di INTERAZIONISMO COGNITIVO-SOCIALE**, sottolineando nello sviluppo morale un processo interattivo globale nel quale intervengono sia fattori individuali-personali, sia fattori ambientali-sociali. La **TEORIA dell'APPRENDIMENTO SOCIALE** **si fonda sui PROCESSI di RINFORZO e MODELLAMENTO VICARIO** per poi spostarsi verso i meccanismi di autoregolazione che sono alla base degli standard interni. Questi permettono di comportarsi in funzione delle conseguenze previste, consentendo di arrivare alla soddisfazione personale e al senso di autostima, evitando auto-sanzioni dovute alla trasgressione dei valori morali. Maggiore è il disimpegno morale e minore è il senso di colpa e il bisogno di riparare al male causato dalla condotta lesiva. Di norma gli individui non adottano una condotta riprovevole finché non hanno giustificato a sé stessi la correttezza delle loro azioni. Bandura ha approfondito i meccanismi e le condizioni che determinano l'attivazione o

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

meno dei controlli morali interni, agendo così come cause del comportamento immorale di persone capaci delle più elevate forme di ragionamento morale. La giustificazione morale è un meccanismo attraverso il quale i comportamenti socialmente deleteri vengono resi accettabili, sia personalmente che socialmente, attraverso la ricostruzione cognitiva o forme di ideologizzazione. Gli individui agiscono per impulso di un imperativo sociale o morale.
L'etichettamento eufemistico è un meccanismo che si fonda sul potere del linguaggio, che se elaborato, permette di mascherare un'azione riprovevole conferendole un carattere di rispettabilità proprio grazie all'attribuzione di caratteristiche positive, in modo tale che il soggetto si senta libero da ogni responsabilità. Il confronto vantaggioso consiste nel mettere a confronto la propria azione deplorevole con una peggiore, in modo da alterarne la percezione ed il giudizio. I deterrenti interni vengono eliminati dalla ristrutturazione morale che mette così l'autoapprovazione a servizio di imprese distruttive, trasformando ciò che prima era condannabile in fonte di autostima.
La dislocazione della responsabilità è un meccanismo che permette alle persone di compiere azioni che solitamente ripudiano. Questo è evidente quando si obbedisce ad una autorità: considerando l'obbedienza come obbligatoria si individua l'autorità stessa come responsabile. La diffusione della responsabilità è un meccanismo che permette di distribuire la responsabilità derivante dall'attività rischiosa, della quale vengono eseguiti aspetti parziali che sembrano innocui in sé, ma che sono pericolosi nella loro totalità. La diffusione della responsabilità permette agli individui di comportarsi in maniera crudele.

L'APPROCCIO PSICOANALITICO → nella prospettiva psicoanalitica rientrano sia la teorizzazione originaria di Freud sia quelle di Klein e Jacobson. **FREUD** sostiene che la coscienza morale, il **SUPER IO**, sia il **risultato del COMPLESSO EDIPICO e del LEGAME di DIPENDENZA con le FIGURE GENITORIALI**. Il **SENSO di COLPA** **si CONFIGURA come la CONSEGUENZA dell'AZIONE CENSORIA del SUPER IO**. Una funzione importante la assume anche l'Io Ideale, derivante dall'identificazione con gli adulti di riferimento, poiché costituisce un modello a cui il bambino tende ad assomigliare.
Diversamente da Freud, l'austriaca **MELANIE KLEIN** (**1882-1960**), considerata la **FONDATRICE** della **PSICOANALISI INFANTILE**, ritiene che per parlare di **COSCIENZA MORALE** **NON si debba ATTENDERE il SUPERAMENTE del COMPLESSO di EDIPO, MA che il BAMBINO MANIFESTI una COMPRENSIONE di QUESTA DIMENSIONE fin dalla PRIMA INFANZIA**. Infatti, manifestando spinte aggressive nei confronti della madre viene spinto a tenere comportamenti riparatori.
EDITH JACOBSON (**1897-1978**), psicoanalista statunitense di origini tedesche, ha studiato il costituirsi dei codici morali all'interno della prospettiva delle relazioni oggettuali e della costruzione del sé. Per la Jacobson riveste una **FUNZIONE PRIMARIA** l'**IO IDEALE**, che **si formerebbe PRIMA del SUPER IO e che concorrerebbe a guidare il bambino nella comprensione di ciò che è giusto e di ciò che non lo è**. Vi è un generale consenso tra gli studiosi sul principio che lo **SVILUPPO** della **MORALITA'** **avvenga per STADI SUCCESSIVI**. Ne consegue che la **PERSONALITA' ADULTA** **riflette le CARATTERISTICHE SVILUPPATE durante l'INFANZIA**. In particolare, gli anni dai 6 ai 13 rivestono un ruolo fondamentale nella formazione della personalità e del comportamento sociale; la **funzione genitoriale e quella scolastica risultano basilari**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Lo sviluppo morale: principali contributi teorici		
Teoria psicoanalitica	**Teoria dell'apprendimento sociale**	**Teoria cognitiva**
La teoria psicoanalitica ritiene che l'uomo sia dominato dal **principio del piacere**, per cui sia amorale per natura. Il **Super Io**, generato dalla interiorizzazione di norme e divieti parentali e sociali, determina il passaggio dal principio di piacere al principio di realtà.	Per la teoria dell'apprendimento sociale, le norme vengono acquisite attraverso l'**imitazione di modelli esterni**, proposti dalla famiglia e dagli agenti sociali.	Per la teoria cognitiva lo **sviluppo intellettivo** promuove quello morale.

SERGEJ HESSEN: la FILOSOFIA dei VALORI e l'EDUCAZIONE come SVILUPPO MORALE → il pensiero pedagogico del filosofo russo **SERGEJ HESSEN** (**1887-1950**) è riportabile alla **FILOSOFIA dei VALORI**, i quali **TRASCENDONO l'INDIVIDUO per ASSUMERE il RUOLO di IDEALI alla BASE della STORIA** e capaci di spiegarla, dotati dunque di un valore proprio. **HESSEN IDENTIFICA i VALORI con gli IDEALI CULTURALI e INTERPRETA la FILOSOFIA dei VALORI come FONDAMENTO per la SUA PEDAGOGIA**. L'**EDUCAZIONE** deve porsi **come FINE l'INSERIMENTO dello STUDENTE in una ben precisa TRADIZIONE CULTURALE e VALORIALE** a cui è chiamato a conformarsi. **HESSEN critica le precedenti formulazioni teoriche che prevedevano una forma anarchica nel gestire il processo educativo del bambino e del giovane**, primo fra tutti Rousseau. La libertà cui fanno riferimento tutti i teorici dello spontaneismo pedagogico è solo apparente, poiché l'autorità più o meno diretta del maestro limita il libero agire dell'allievo.
Traccia una strada volta a conciliare la **SALVAGUARDIA della SPONTANEITA' dello STUDENTE con la DISCIPLINA, al fine di arrivare alla CREAZIONE di VALORI CULTURALI**. Individua nell'uomo **3 DIVERSI MOMENTI di VITA** a cui l'educazione deve rivolgersi e che si identificano in tre stadi, attraverso i quali l'educazione opera anche in termini di sviluppo morale.
1. **PERIODO dell'ANOMIA (Biologico)** → in cui il **soggetto dipende dalle forze delle cose esterne**. È la **fase della prima infanzia e del gioco**, in cui **il bambino è portato a seguire i suoi istinti e il suo naturale egocentrismo**. Si tratta di un momento in cui non è ancora presente alcun tipo di norma morale. **La strategia metodologica proposta da Hessen è riconducibile al gioco**, che non deve però essere fine a sé stesso, quindi, è necessario chiedere al bambino di portare sempre a termine i propri giochi, in modo da favorire una prima forma organizzativa.
2. **PERIODO dell'ETERONOMIA (Sociale)** → **quando il bambino entra nella scuola è già capace di comprendere il significato di una norma esterna e di adattare la propria condotta a tali regole**. Il bambino si ritrova a contatto con altri coetanei e scopre che il proprio operato non è indirizzato a un fine individuale, ma comune e collettivo. Nella **scuola di Hessen non c'è spontaneità, tutto è regolato dall'esperienza didattica del docente**, che deve guidare il lavoro in tutto questo periodo, e per tutta la formazione scolastica: elementare, media e superiore.
3. **PERIODO dell'AUTONOMIA (Spirituale)** → ultima fase dello sviluppo morale dell'individuo, che coincide con **l'uscita dalla scuola e l'inserimento nelle strutture parascolastiche e nelle attività di tempo libero**. L'**AUTONOMIA si conquista con un percorso progressivo, che l'insegnante dovrà predisporre ampliando gli spazi dedicati alla creatività e al lavoro autonomo degli studenti**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Opere principali

- "***Fondamenti filosofici della pedagogia***" (1923)
- "***Ideologia ed autonomia dell'educazione della pedagogia***" (1938)
- "***Struttura e contenuto della scuola moderna***" (1939)
- "***Pedagogia e mondo economico***" (1949)

CAPITOLO 5 – I PRINCIPALI CONTRIBUTI PEDAGOGICI IN TEMA DI SVILUPPO E APPRENDIMENTO

PEDAGOGIA → è la scienza che si occupa della formazione dell'uomo e della donna per l'intero corso della vita, nella pluralità dei tempi di vita e di esperienza.
Per la globalità degli aspetti che caratterizza la ricerca educativa è fondamentale che nel settore pedagogico la ricerca sia interdisciplinare. Tra le branche più rilevanti si individuano: la **pedagogia sociale** che opera all'interno dei **problemi sociali**; la **pedagogia speciale** che si occupa dei **soggetti con bisogni educativi speciali** (come le persone con disabilità), **favorendo la loro inclusione** scolastica e sociale lungo tutto l'arco della vita; la **pedagogia sperimentale** che si occupa della **ricerca scientifica in pedagogia**, guardando agli aspetti oggettivi e misurabili dell'esperienza; la **pedagogia comparativa** che si occupa di **altre nazioni e culture**; la **pedagogia della comunicazione** che **studia i fenomeni comunicativi da un punto di vista educativo descrivendone gli effetti sulla persona**; la **pedagogia interculturale** o **approccio transculturale** che si fonda sullo **scambio interattivo tra individui appartenenti a culture diverse e si occupa di favorire il superamento del monoculturalismo** il riconoscimento dei valori appartenenti alle diverse culture; la **pedagogia degli adulti** detta anche educazione degli adulti o **andragogia**, si occupa dei **problemi specifici degli adulti come la rieducazione e la formazione continua** (***lifelong learning***); il **problematicismo pedagogico** è un modello elaborato da **Giovanni Maria Bertin** **per riflettere sui processi educativi e sintetizzare le esperienze e le teorie** che nel corso dei secoli hanno arricchito la scienza pedagogica.
Si parla invece di **sociometria** riferendosi ad una teoria che si propone di descrivere la struttura informale dei processi socio-affettivi e socio-cognitivi nei piccoli gruppi.
Tra le altre scienze sociali può risultare utile a ricordare che la **gnoseologia**, chiamata anche **teoria della conoscenza**, è la branca della filosofia che **studia la natura della conoscenza**. L'epistemologia invece designa quella parte della geologia che studia i fondamenti, la validità, i limiti della conoscenza scientifica. La **docimologia** è un ramo della pedagogia che si occupa dello **studio dei sistemi di valutazione delle prove di verifica**, dove la valutazione rappresenta uno snodo fondamentale, dal momento che il voto non viene più inteso in ambito strettamente numerico. Quest'ultima si pone come obiettivo quello di **trovare metodi di valutazione oggettivi, attraverso varie tipologie di prove** (come test, prove strutturate, ecc).
La pedagogia contemporanea è una scienza autonoma nella quale convivono una dimensione più propriamente critica è ancorata alla teoria è un'altra dal carattere pratico, legata all'azione. Ognuna di esse è ulteriormente strutturata in varie articolazioni, infatti, all'interno della dimensione teorica sono distinguibili diversi elementi individuabili nell'oggetto, nel linguaggio adottato, nell'approccio. L'oggetto di indagine è sicuramente costituito dal processo formativo che coinvolge l'essere umano, inserito all'interno di una precisa situazione storico-sociale è volta a promuovere una crescita totale dell'individuo e della sua personalità. Esso investe l'intero vissuto del singolo, dal momento che la capacità d'apprendimento permette all'essere umano di adattarsi alle varie situazioni e di affrontare le difficoltà che man mano incontra nel suo cammino. La formazione, infatti, implica un cambiamento dal punto di vista intellettuale ed emotivo, connotando le varie fasi della vita, per ognuna delle quali deve essere previsto un percorso di apprendimento specifico. La complessità

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dell'attività pedagogica si manifesta in vari modelli di formazione, strettamente correlati con la poliedricità della natura umana. Accanto alla dimensione relazionale si pone quella di carattere etico e sociale, dal momento che l'essere umano si realizza proprio per il suo essere in relazione con gli altri, con i quali collabora e condivide le regole necessarie alla convivenza comune. L'altra persona, infatti, si connota come un elemento decisivo per la costruzione dell'identità del singolo individuo, consentendo così di arrivare a forme di solidarietà sociali al cui interno rientrano il rispetto e l'amore per l'ambiente e per le altre forme di vita in esso contenute. Alla luce di quanto illustrato emerge come **il problema della formazione umana**, ovvero dell'uomo inteso nella sua accezione di animale sociale, si ponga al centro della speculazione pedagogica. Di seguito vengono sintetizzati i principali modelli che hanno contribuito allo studio e all'analisi del lavoro e dell'azione pedagogica.

La pedagogia dagli albori al 1600:

1) **AGOSTINO** (**354 d.C. – 430 d. C.**) → È uno dei maggiori esponenti della filosofia cristiana e tra i numerosi argomenti trattati all'interno delle sue opere vi è anche **il TEMA della CONOSCENZA** e della strada da percorrere per raggiungerla. Il tema viene affrontato nell'opera intitolata "De magistro" (scritto nel **389**), dal quale si ricavano interessanti spunti pedagogici che risultano di grande attualità. In particolare, Agostino analizza la **dinamica esistente tra il maestro e il discepolo alla luce dell'intervento divino**. Il maestro spiega con parole proprie la natura delle cose al discepolo, ma queste parole non sono che un riflesso delle cose, ne costituiscono un segno, un'indicazione, non sono la cosa in sé. **Per comprendere le cose è necessario passare dai segni (le parole) ai significati**. Nella parte finale della sua opera, **Agostino conclude che la vera comprensione intellettuale non avviene tramite le parole, avviene perché facciamo spazio dentro di noi alla verità**. Di conseguenza, il **discepolo deve tracciare al suo interno una via che porta alla conoscenza, deve fare spazio al proprio maestro interiore** (che Agostino identifica con Cristo), il quale attraverso l'illuminazione divina, permette la comprensione delle cose. Le parole del maestro hanno quindi l'obiettivo di fornire spunti e di capire fino a che punto il discepolo è pronto a fare spazio al suo maestro interiore, trasformando i segni delle parole in veri e propri significati. **Solo nel momento in cui il discepolo è predisposto ad ascoltare il maestro interiore, allora sarà possibile l'apprendimento**. In chiave più attuale, si può affermare che **l'educatore deve favorire l'apprendimento non solo con le parole ma facendo in modo che il discepolo conosca sul campo in maniera diretta le cose**. Inoltre, deve favorire la ricerca interiore e la crescita intellettuale del discepolo. L'analisi del processo di apprendimento fatta da Agostino si dispiega tra alcuni dei principali concetti che egli richiama nel suo impianto filosofico, come il libero arbitrio, l'intelletto, la virtù e la felicità. In particolare, e la libertà permetterci di scegliere tra il perseguire il bene oppure il male. L'educazione e l'opera del maestro hanno il compito di far risvegliare **l'INTELLETTO**, in ragione di un'illuminazione divina.

2) **COMENIO** (**1592-1670**) → Jan Amos Komensky, in italiano Comenio, è considerato tra i maggiori pedagogisti dell'età moderna. Egli ha affrontato il problema dell'educazione in diverse sue opere. Nella formulazione delle sue teorie pedagogiche **Comenio risente inevitabilmente dell'influenza dell'epoca in cui vive infatti, il '600 è il secolo del metodo, si ricordi a tal proposito il metodo di Galilei alla base delle scienze sperimentali**, oppure il metodo matematico che Cartesio introduce nel suo "Discorso sul metodo". Allo stesso modo, **Comenio propone un metodo con il quale attuare l'insegnamento che contempli anche la costruzione degli obiettivi che si vogliono perseguire con l'educazione.**

PANSOFIA → alla base della concezione pedagogica di Comenio vi è l'**IDEALE PANSOFICO** o PANSOFIA, ovvero **una sintesi unitaria delle diverse forme di sapere che devono avere**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

necessariamente una radice comune, identificabile in Dio, considerato il creatore dell'universo. L'unitarietà del sapere è possibile perché esiste un unico creatore, Dio, per:

- la natura
- la mente umana e l'intelletto
- le Sacre Scritture

In base a questa concezione, l'insegnamento dei saperi e il loro apprendimento possono essere facilitati perché hanno una radice comune che si riflette in un metodo comune di insegnamento.
Nella Pansofia trova, dunque, spazio la **PAMPAEDIA**, **cioè l'idea di un'EDUCAZIONE UNIVERSALE, che riguardi qualsiasi ambito del sapere e che possa essere rivolta a tutti**.
Il pensiero di Comenio è, dunque, rivoluzionario, in quanto **fu tra i primi a concepire una scuola universale, aperta a chiunque, senza distinzione di sesso, ceto sociale che possa insegnare tutto il sapere**. Tutti gli uomini devono avere la possibilità di mettere a frutto le loro potenzialità e ciascuno deve poter aspirare alla propria piena realizzazione e formazione. A questa concezione è dedicata una tra le sue importanti opere intitolata "***Didactica Magna***", in cui viene riassunto l'assioma pedagogico ***omnia omnibus omnino***: **si può insegnare tutto a tutti in modo completo e interconnesso rispettando l'unitarietà Pansofica del sapere**.

IL METODO E LA CENTRALITA' DELL'ALUNNO → nell'opera "***Didactica Magna***" (1633-1638) viene proposto un **METODO d'INSEGNAMENTO che si AVVICINI all'APPRENDIMENTO degli STUDENTI senza creare in loro demotivazione o idiosincrasia e di una didattica che ponga l'ALUNNO come PROTAGONISTA del PROPRIO SVILUPPO**. Dal momento che **Comenio** pone la sua attenzione verso una didattica che sia calibrata sulle reali capacità degli studenti e sulla visione di una scuola accessibile a tutti, egli formulò la **STRUTTURA del SISTEMA SCOLASTICO** in modo che potesse assolvere a queste funzioni:

- la **SCHOLA MATERNA** → riguarda i **bambini fino ai 6 anni**. In questa scuola, è rivolta particolare importanza ai **SENSI e all'INTUIZIONE** (prima occasione di apprendimento del fanciullo). La novità di questa scuola è rappresentata dal fatto che questa **non deve causare il completo distacco dalla madre**: il bambino, infatti, deve avvicinarsi alla conoscenza senza abbandonare gli affetti familiari;

- la **SCHOLA VERNACULA** → riguarda i **bambini dai 6 ai 12 anni**. Si tratta della scuola dove si **impara la lingua nazionale** (detta anche vernacolare), in cui l'insegnante cura gli aspetti intellettivi legati **alla memoria e all'immaginazione**, mentre l'alunno inizia a maturare livelli di astrazione che lo conducono a utilizzare i **simboli per rappresentare il mondo circostante**, sviluppando pertanto capacità simboliche e linguistiche;

- la **SCHOLA LATINA** → rivolta agli **alunni dai 12 ai 18 anni** e permette un accesso al sapere più dettagliato e approfondito, in quanto **in questa scuola si studiano le lingue classiche** che rappresentano il maggior veicolo di conoscenza Formale. Allo studio delle lingue si affianca quello delle arti e della fisica e il tutto si svolge in una profonda ottica religiosa;

- l'**ACCADEMIA** → riguarda i **ragazzi dai 18 ai 24 anni**. In questa scuola **si approfondiscono campi specifici del sapere** e, nel periodo finale, si ha la possibilità di viaggiare per ampliare le proprie conoscenze e i propri orizzonti.

Infine, Comenio immagina anche una formazione successiva all'accademia destinata alla preparazione dei futuri insegnanti, denominata SCHOLA SCHOLARUM.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

IL MODELLO EDUCATIVO ILLUMINISTA

Il **'700** è caratterizzato dall'**ILLUMINISMO**, un movimento che racchiude in sé aspetti filosofici, politici e sociali. Il termine **ILLUMINISMO** **fa riferimento al LUME DELLA RAGIONE che deve illuminare l'intelletto, affinché l'uomo possa raggiungere la sua piena realizzazione**. Il secolo dell'illuminismo vede i profondi cambiamenti sociali, segnati dalla rivoluzione industriale e dall'ascesa di una nuova classe sociale, la **borghesia**, che ha costruito la propria ricchezza e la propria affermazione con enormi sforzi ottenendo il controllo e il potere economico degli Stati europei. Per questo motivo il reclama l'uguaglianza di tutti gli individui a fronte dei privilegi di cui godono ancora le classi nobiliari e clericali. L'illuminismo trova una sua espressione anche sul piano culturale e influenza il modello educativo dell'epoca. Secondo quest'ultimo **l'istruzione deve partire dallo studio della realtà, al fine di descrivere i meccanismi e le logiche la regolano e deve essere fornita al maggior numero possibile di persone**: a tal proposito si parla per la prima volta di **ISTRUZIONE UNIVERSALE** che trova fondamenti giuridici e filosofici e che deve essere gratuita e obbligatoria.

1) **JOHN LOCKE** (**1632-1704**) → è considerato uno dei **precursori dell'illuminismo** in quanto ne ha affermato con anticipo alcune idee. Nel suo saggio intitolato "***Saggio sull'intelletto umano***", pubblicato nel **1690**, il filosofo afferma che la **conoscenza** **proviene soprattutto dall'esperienza.** Inizialmente, la **mente dell'uomo** è come una **tabula rasa** che viene scritta progressivamente dalle esperienze svolte che producono sensazioni e che vengono successivamente elaborate in idee semplici. Locke afferma che queste idee non sono innate nell'uomo ma sono frutto di esperienze che vengono compiute fin dal grembo materno. Nonostante ciò, egli non esclude che alcune idee semplici possono nascere anche da riflessioni circoscritte dell'intelletto, senza necessariamente avere accesso dalla vita sensoriale. In seguito, l'**intelletto** **associa molte di queste idee per analogia o le separa per differenze, creando idee complesse e più generali, costruendo in questo modo l'impianto conoscitivo dell'uomo**. Alcuni esempi di idee complesse possono essere il concetto di numero, di figura o di sostanza. L'ideale pedagogico di Locke è espresso nell'opera intitolata "***Pensieri sull'educazione***", una raccolta di pensieri scritti in forma epistolare che contiene una serie di proposte orientate alla formazione della nuova aristocrazia inglese, rappresentata soprattutto dalla borghesia. Per le classi proletarie e poco facoltose Locke propone le **WORKING SCHOOLS** → ovvero delle **scuole che possano avviare le nuove generazioni alla vita lavorativa e che abbiano come obiettivo principale quello di prevenire la delinquenza e il vagabondaggio**. In queste scuole viene impartito **un insegnamento obbligatorio e gli studenti possono usufruire di vitto e alloggio**. Si tratta, infine, di scuole che hanno anche **un impianto correttivo e che prevedono l'obbligo di assistere alla funzione religiosa**.

2) **NICOLAS DE CONDORCET** (**1743-1794**) → fu uno degli autori dell'***Encyclopedie*** degli illuministi nella Francia del '700 e, in qualità di uomo politico e rivoluzionario, si è occupato del problema dell'organizzazione di un sistema di istruzione che potesse affrontare in modo efficace le problematiche della società moderna. Nel 1791 pubblico alcune "***Memorie***" che sfociarono poi in un **Progetto sull'organizzazione generale dell'istruzione**, presentato all'assemblea legislativa francese nel 1792. Le caratteristiche del sistema di istruzione da lui teorizzato sono:

- l'istruzione deve essere universale accessibile a tutti, comprese le donne e le classi meno abbienti;
- l'istruzione deve essere gratuita: solo in questo modo è possibile garantire la sua universalità;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- l'istruzione deve essere libera e in tal senso viene sottolineata la differenza tra istruzione ed educazione. Lo stato deve garantire un'istruzione oggettiva basata sui fatti, tralasciando orientamenti religiosi o morali, che spettano alla sfera delle scelte familiari;
- l'istruzione deve essere efficace e specialistica, cioè legata alle reali esigenze della società produttiva del paese. Occorre istruire le persone per le professioni che sono richieste nella sfera sociale ed economica.

Questo sistema di istruzione vuole perseguire degli obiettivi di stampo illuminista, in particolare, si tratta di uno strumento sociale e politico che vuole:

- eliminare ogni tipo di emarginazione sociale che spesso sfocia in fenomeni delinquenziali;
- garantire l'effettiva uguaglianza dei cittadini non solo come principio ma nei dati di fatto;
- garantire la libertà dell'uomo, liberandolo dall'ignoranza e permettendogli di contribuire alla crescita sociale.

Tutti questi principi sono presenti nell'attuale costituzione italiana e per questo motivo l'illuminismo segna la nascita dello Stato moderno. Il sistema di istruzione proposto da Condorcet si articola nei seguenti livelli:

- Una **scuola comune** suddivisa in:
    - Una **scuola primaria**, della durata di due anni, in cui si insegnano diritti e doveri del cittadino in cui si apprendono tutte le nozioni fondamentali per partecipare alla vita sociale e produttiva. Si tratta del livello minimo di istruzione che dovrebbe essere raggiunto anche dalle classi più indigenti;
    - una **scuola secondaria**, della durata di due anni in cui si ha accesso alle discipline scientifiche e alla storia. Si tratta di un livello successivo di istruzione che ha pensato per essere accessibile a chi non ha necessità di dover contribuire al bilancio familiare lavorando;
- gli **Istituti**, che possono essere ricondotti alla nostra istruzione secondaria di secondo grado, in cui si specializzano le conoscenze, secondo vari indirizzi;
- i **Licei**, riconducibili alle nostre Università;
- la **Società nazionale delle Scienze e delle Arti**, che supervisiona su tutti gli altri livelli di istruzione e conduce ricerche nei vari settori della conoscenza.

3) **GIAMBATTISTA VICO** (**1668-1744**) → il contributo del filosofo alla questione dell'educazione può essere ricondotta in parte alla **tesi dell'illuminismo**, infatti, secondo lo stesso l'**educazione** **deve essere diretta a tutti mirando alla piena realizzazione di ogni individuo**. In particolare, il pensiero di **Vico** si incentra sulla **storia come prodotto della natura umana**, per questo, egli vuole **codificare un metodo che possa far emergere delle verità dallo studio della storia e che si possa applicare alle scienze umane, ossia quelle scienze che studiano l'uomo sotto tutte le prospettive**. Questo metodo deve essere affiancato al metodo scientifico di Galilei e al metodo matematico di Cartesio. L'opera in cui Vico affronta questo problema è intitolata "***Scienza Nuova***". Il pensiero pedagogico di Vico emerge in una delle sue ***Orazioni***, tenuta durante la cerimonia iniziale dell'anno accademico dell'Università di Napoli → si tratta della ***De nostri temporis studiorum ratione***, in cui si asserisce che **gli studi di carattere umanistico devono essere affiancati, con pari dignità, a quelli di tipo scientifico**. Vico, inoltre, **facendo un'analogia con l'analisi della storia ideale eterna traccia anche un profilo dell'evoluzione del bambino che è il riflesso del ciclo storico dell'evoluzione dei popoli, infatti, il bambino passa da una fase in cui è legato soprattutto ai sensi come veicolo di conoscenza**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

ad una in cui fa particolare uso dell'intuizione, della fantasia e dell'immaginazione. Solo successivamente il bambino arriva ad una fase in cui raggiunge la piena razionalità ed usa in modo efficace l'intelletto. Proprio sulla base di queste tre fasi evolutive, lo studio delle scienze umane dovrebbe essere anteposto a quello delle discipline scientifiche, per cui l'astrazione è dettata dall'intelletto ed è particolarmente necessaria. Inoltre, risulta essenziale educare i popoli attraverso la storia poiché solo in questo modo l'uomo potrà conoscere appieno la propria natura. In questo senso, infine, la storia può avvicinare il discente ad uno studio compiuto attraverso un'indagine, che si avvale dell'analisi dei fatti e dei problemi, evitando qualsiasi approccio dogmatico.

4) **JEAN-JACQUES ROUSSEAU** (**1712-1778**) → il filosofo svizzero ha contribuito in modo significativo allo **sviluppo della pedagogia** **distaccandosi in parte dalla visione degli illuministi.**
Egli viaggia in tutta Europa, spostandosi da una città all'altra e nel 1745 si trasferì a Parigi, dove iniziò a frequentare i circoli intellettuali del tempo e dove fece la conoscenza di Condillac e Diderot, con i quali inizierà a collaborare alla famosa ***Encyclopedie***. Il **pensiero di Rousseau** emerge fin dai suoi primi scritti, secondo lo stesso infatti l'**educazione** **ci viene impartita o dalla natura, o dagli uomini, o dalle cose**. Quella della natura consiste nello **sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi; quella degli uomini ci insegna a fare un certo uso di facoltà e organico si sviluppati; quella delle cose sta nell'acquisto di una nostra personale esperienza attraverso gli oggetti da cui riceviamo impressioni**. La declinazione educativa della visione sociale di Rousseau viene ampiamente sviluppata nell'opera intitolata "***Emilio o dell'educazione***" (1762), per cui il filosofo descrive fondamenti della sua concezione pedagogica.

Lo stato naturale e lo sviluppo della cultura → nell'opera intitolata "***Discorso sulle scienze e sulle arti***" (**1750**) **Rousseau** introdusse il concetto di **STATO NATURALE** e sostiene come **il progressivo avanzare della cultura abbia distaccato l'uomo da questa situazione idilliaca, infatti, la cultura e l'avanzamento delle scienze hanno scatenato nell'uomo gli aspetti più brutali e dannosi**. Rousseau parte dall'affermazione che la **natura è una creazione di Dio**, pertanto essa è perfetta e incontaminata, l'**uomo**, invece, **in quanto essere naturale è anch'egli puro e incontaminato ma, una volta creato da Dio, si è progressivamente distaccato dal suo stato naturale perdendo la sua originale bontà e purezza**. A questo punto russo introduce il **MITO DEL BUON SELVAGGIO** → ossia di **un uomo che a stretto contatto con la natura lontano dalla civiltà e altruista, innocente nelle sue azioni, saggio e spontaneo negli atteggiamenti**. Da questo stato di purezza originale, però, si distacca progressivamente, creando delle strutture artificiali che possono essere identificate con le culture dei singoli popoli in cui sono rappresentate le usanze, le credenze e le conoscenze scaturite dal progresso scientifico. Queste ultime danno origine ad una società contaminata in cui l'uomo compie azioni e assume comportamenti difformi dalla sua originale purezza. **Lo stato naturale corrisponde a un ritorno dell'uomo a ciò di cui ha realmente bisogno**, allontanandosi dal lusso, dall'opulenza, dalla guerra e dal conflitto. Eliminando questi aspetti, si ristabilisce l'uguaglianza fra gli uomini così come era intesa alla luce della creazione di Dio.
Nell'opera intitolata "***Discorso sull'origine e i fondamenti della diseguaglianza fra gli uomini***" (1755) Rousseau riprende il concetto di **Stato naturale dell'uomo** e **cerca di tracciarne con rigore filosofico le principali caratteristiche**. **L'autore non sostiene esplicitamente che questo stato naturale possa essere realmente esistito e non è in grado di collocarlo temporalmente, tuttavia, vuole descriverlo affinché si possa tendere ad esso in modo più consapevole ed efficace**.
L'**educazione libera** sostenuta da Rousseau fu particolarmente gradita dalla **pedagogia socialista** in quanto, essendo basata sulla spontaneità e sul ritorno alla natura dell'uomo, forniva lo spunto per una linea educativa coerente con la nuova società appena fondata. Si trattava infatti di una posizione

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

alternativa rispetto a quella ufficiale e diffusa nei paesi non comunisti per liberarsi dalle sovrastrutture ideologiche proprie della società borghese.

L'Emilio o dell'educazione (**1762**)→ si tratta di un **romanzo dal forte accento didattico che riporta nella sua interezza l'ideale educativo dell'autore**. In quest'opera un **precettore**, che si può ricondurre allo stesso Rousseau, **spiega come procedere nelle varie fasi dell'educazione di un ragazzo, Emilio, che alla nascita è stato sottratto alla civiltà e portato in campagna affinché potesse avvicinarsi allo stato naturale dell'uomo**. Il romanzo è diviso in **5 libri** e ognuno tratta dell'educazione in una fase ben precisa della vita del fanciullo:

- Il **primo libro** è **dedicato alla prima infanzia, che va dalla nascita fino ai due anni. In questa fascia d'età il bambino inizia a parlare, adoperando soprattutto le capacità sensoriali e motorie che diventano i principali canali di esplorazione e di indagine del mondo intorno a lui**. L'abilità dell'educatore sta nell'assecondare i reali bisogni manifestati dal bambino tralasciando i capricci e i desideri frivoli.
- Il **secondo libro** affronta il **periodo della seconda infanzia, che va dai tre anni ai 12 anni. È l'età in cui il linguaggio è pienamente sviluppato il bambino entra in contatto con gli altri in modo consapevole. In questa fase, vi è una propensione al gioco che può essere un utile strumento educativo**. È importante che il bambino impari attraverso l'esperienza e per questo l'educatore deve astenersi dall'imporre precetti in modo diretto, infatti, il bisogno di regole deve nascere dalle esperienze che quotidianamente il bambino vive. È necessario assecondare i tempi di apprendimento del bambino, senza forzare il suo cammino verso la conoscenza in modo tale da far sembrare che le diverse attività in cui è impegnata avvengano in modo naturale.
- Il **terzo libro** parla **dell'età della pubertà che va dai 13 ai 15 anni. In questo periodo il precettore lavora affinché il fanciullo possa mitigare i propri istinti. Lo studio delle discipline avviene sia attraverso una partecipazione attiva del ragazzo sia attraverso la proposta di situazioni di utilità concreta che possano motivarlo facendo riferimento ai suoi reali bisogn**i.
- Il **quarto libro** è **dedicato all'adolescenza che va dai sedici ai vent'anni l'adolescente diviene un essere sociale o l'educazione di Emilio viene completata dalla dottrina religiosa**.
- Il **quinto libro**, infine, **è dedicato all'età adulta, periodo che si colloca tra i 21 e i 25 anni. Emilio viene introdotto nella società dove conosce Sophie una ragazza semplice, educata e lontana dai vizi.** Emilio potrà sposare Sophie solo dopo aver compiuto un lungo viaggio con il suo precettore per completare la sua istruzione, durante il quale conoscerà popoli e culture diverse da quella francese e compirà la scelta del paese in cui stabilirsi con la sua famiglia.

L'impianto pedagogico di Rousseau → dal racconto fatto nell'***Emilio*** emergono tutti i concetti fondamentali della pedagogia di Rousseau. Innanzitutto, si parla di **EDUCAZIONE NATURALE** in quanto **l'autore evidenzia la contrapposizione tra stato naturale dell'uomo e civiltà**. **L'educazione non deve tenere conto di quanto la società stabilisce**, **ma deve essere orientata verso il soggetto che è il protagonista dell'apprendimento**, risvegliando in lui quelle attitudini e quelle facoltà che gli appartenevano già nello stato naturale e che la società ha col tempo corrotto. In particolare, viene introdotto il concetto di **EDUCAZIONE NEGATIVA**, perché **vede l'educatore come uno strumento di rimozione degli elementi potenzialmente dannosi per la formazione dello studente**. Non è dunque essenziale progettare minuziosamente le lezioni o interventi formativi, ma risulta più efficace rispettare le tappe dello sviluppo del discente ed accompagnarlo nella sua crescita. Nello specifico, il compito del precettore è quello di mettere il fanciullo nelle condizioni di compiere esperienze, piuttosto che intervenire direttamente nella formazione dello stesso proponendo la propria esperienza e conoscenza.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Un altro concetto fondamentale è quello della **PROGRESSIVITA' DELL'EDUCAZIONE**, **il fanciullo infatti apprende attraverso l'esperienza che, però, deve essere calibrata in base alle sue capacità, ossia su quanto il ragazzo sia realmente in grado di fare e comprendere**. Tuttavia, anche questo non basta, infatti, la scelta dell'esperienza da proporre deve essere guidata dai reali interessi del fanciullo. In pratica egli deve avvertire il bisogno l'interesse di compiere quell'esperienza, altrimenti non ne trarrà alcun beneficio virgola in quanto non ne comprenderà il bisogno. Questo **concetto rivoluzionario** scaturisce da una considerazione che verrà ripresa in seguito da altri pedagogisti, ovvero quella tale per cui il fanciullo non è un uomo in miniatura, ma ha una sua propria natura, ben diversa da quella dell'adulto. Per questo motivo, la sua mente non si può considerare come quella di un adulto con capacità limitate da fattori di sviluppo e di esperienza, ma come dotata di una struttura del tutto diversa, risultando maggiormente orientata ai bisogni, alle necessità, agli interessi e all'azione pratica. **Su queste considerazioni porrà le proprie basi l'attivismo**.

LA PEDAGOGIA NELL'ETA' ROMANTICA

Nel XIX secolo, la **pedagogia** risente degli **influssi del movimento romantico** che, partendo dall'Inghilterra, si diffonde in tutta Europa ed ha il suo apice in Germania. Alla razionalità e alla scientificità dell'Illuminismo, il **Romanticismo** **contrappone l'irrazionale, il sentimento, l'intuizione. L'interiorità dell'essere umano viene rivalutata, vi è una nuova predisposizione verso il sentimento religioso, come strumento di tensione verso l'infinito**. L'uomo, in quanto essere vivente, è concepito come parte di un essere vivente più vasto, identificato con la Natura. Questa visione differisce molto dalla prospettiva meccanicistica dell'illuminismo, per cui le rigide leggi, studiate dalle scienze naturali, descrivono la realtà circostante. Un aspetto fondamentale della pedagogia romantica è **l'educazione alla moralità**, che si affianca all'aspetto strettamente cognitivo. Il contatto con la natura ritenuto benefico e costruttivo, inoltre, ha grande considerazione per i processi interiori che favoriscono la formazione dell'individuo.

1) **JOHANN HEINRICH PESTALOZZI** (**1746-1827**) → è un pedagogista svizzero che **ha ripreso l'idea dello Stato naturale dell'uomo di Rousseau e l'ha proiettata in ambito romantico, definendo un metodo educativo originale**. Le sue opere di maggior rilievo sono:

- ***Leonardo e Gertrude*** → pubblicata tra il 1781 e il 1787, si tratta di un romanzo a sfondo pedagogico in cui Pestalozzi introduce il suo metodo elementare e il concetto di educazione morale;
- ***Come Gertrude istruisce i suoi figli*** (1801) → una raccolta di lettere inviata all'amico editore Gessner in cui riprende a perfeziona le sue idee pedagogiche traendo spunto dall'educazione materna;
- ***Idee, esperienze e mezzi per promuovere un'educazione conforme alla natura umana*** (1806) → in cui approfondisci i presupposti teorici del metodo da lui elaborato;
- ***L'ABC dell'intuizione; Lezione sull'osservazione della relazione tra i numeri; Il libro delle madri*** (1803) → queste tre opere furono finanziate dal governo svizzero utilizzate come libri di testo per favorire l'espansione della forma del modello scolastico proposto da Pestalozzi.

La sua vita fu contraddistinta da alcune iniziative tese a favorire l'educazione delle classi sociali più deboli ed altri indirizzate alla formulazione di un nuovo metodo educativo.

L'aspetto morale dell'educazione → **per Pestalozzi l'educazione deve risvegliare gli aspetti morali della natura umana**. L'uomo morale è colui che si lascia guidare dall'amore e dalla fiducia, che riesce

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

ad anteporre il prossimo a sé stesso e che ha una profonda fede religiosa. Spesso però a questo aspetto si contrappone una natura egoistica e violenta. **Il compito dell'educazione è quello di risvegliare l'uomo morale e sopire gli istinti brutali**. Un giardiniere, per promuovere la crescita e la fioritura di 1000 alberi. Per conseguire un'educazione morale è necessario che lo sviluppo umano attraversi tre fasi, che Pestalozzi descrive così:

- lo **STATO DI NATURA** → in cui **l'uomo segue l'istinto** e può lasciar prevalere virtù, l'egoismo o interessi personali;
- lo **STATO SOCIALE** → in cui **l'uomo vive in contatto con gli altri sebbene non sempre in maniera armoniosa**. Talvolta, infatti, si verificano contrasti tra gli oppressori che cercano di prevalere e i più deboli che cercano protezione;
- lo **STATO MORALE** → che **rappresenta l'approdo finale al quale occorre tendere e si realizza se l'educazione riesce a far prevalere la moralità dell'uomo che domina le proprie passioni e accoglie gli altri**.

Di conseguenza, il **processo educativo** (ricordato anche come concetto di educazione del cuore) **mira a far convergere in senso positivo e morale le forze che il bambino possiede e che per salvarsi suddivide in sentimento, pensiero e volontà**. Queste tre forze vengono rappresentate simbolicamente da tre organi cuore, testa (mente) e mano.

- Il **CUORE** rappresenta i sentimenti che accompagnano la vita dell'uomo in particolare quelli di stampo morale come l'amore, la fede e la gratitudine. È proprio questa l'area nella quale l'educazione deve intervenire in maniera prioritaria, in modo tale che anche le altre due forze saranno al servizio della morale.
- La **TESTA** rappresenta la capacità dell'uomo di operare un giudizio razionale, di usare la memoria e l'immaginazione. Ci si riferisce all'area cognitiva che Pestalozzi vuole sviluppare attraverso il metodo intuitivo.
- La **MANO** rappresenta la forza che spinge un uomo alle attività di carattere pratico, professionale, tecnico o artistico.

Cuore, testa e mano possono essere ricondotti alle tre aree fondamentali dello sviluppo del bambino, ossia l'area affettiva (cuore), cognitiva (testa) e psicomotoria (mano).

Il metodo elementare → è così chiamato perché **fondato su una didattica mirata alla comprensione degli elementi costitutivi del sapere**. In questo modo, sarà possibile dirigere la futura formazione culturale del discente. Si tratta di un metodo che coinvolge le tre forze presenti nel bambino (sentimento, pensiero e volontà) e si basa su tre principi fondamentali:

1) il **principio di necessità meccanica** → l'educazione deve operare in modo da produrre nel discente, senza forzature o artifici, ma in maniera del tutto naturale, la moralità e le facoltà intellettuali;

2) il **principio di organicità e continuità** → il discente deve essere guidato in modo graduale, secondo i tempi che rispetti nel suo sviluppo e la sua maturazione, non vi devono essere salti o vuoti nel processo educativo;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

3) il **principio di vicinanza e lontananza** → permette di esplorare la realtà partendo dagli elementi che sono più accessibili e prossimi al bambino, da esperienze concrete che egli può comprendere fino a giungere agli aspetti più generali e astratti.

Uno degli esempi di attivismo pedagogico ispirato all'opera di Pestalozzi è rappresentato dalla **scuola-città**, finalizzata alla formazione sociale dei ragazzi.

Il metodo intuitivo e lo sviluppo cognitivo → in relazione all'aria cognitiva e allo sviluppo della mente, Pestalozzi elabora questo metodo come approccio basilare alla conoscenza. **Il metodo è così definito perché parte dall'intuizione fatta sull'esperienza concreta e sensibile, per giungere alla formulazione delle leggi che regolano la natura e il comportamento umano**. Attraverso osservazioni dirette, l'intuizione conduce al bambino ad individuare tre concetti fondamentali per ordinare il suo pensiero. Questi concetti sono:

- La **FORMA**, alla base della geometria e del disegno. La geometria e il disegno permettono lo studio della forma della realtà;
- Il **NUMERO**, alla base della matematica. La matematica serve per quantificare fenomeni, cose e rapporti;
- Il **NOME**, alla base del linguaggio. Il linguaggio consente di descrivere la realtà in modo qualitativo, identificando gli oggetti con termini precisi.

Infine, **l'educazione al lavoro** assume per Pestalozzi un **valore puramente formativo**.

2) **FRIEDRICH WILHELM AUGUST FROBEL** (**1782-1852**) → è un pedagogista tedesco che opera presso la scuola di Yverdon, in cui entra in contatto con Pestalozzi, da cui ha preso in prestito alcune idee che successivamente ha arricchito con spunti e metodi educativi originali e che raccoglie all'interno dell'opera intitolata "***L'educazione dell'uomo***" (**1826**). Nel 1837 fonda un istituto scolastico in Germania, destinato ad accogliere tutti i bambini al di sotto dei sei anni di età appartenenti alle classi sociali più svantaggiate. In questa scuola, il pedagogista adotta un metodo improntato su "gioco e attività". Nel **1840** conia il termine **KINDERGARTEN** ("**giardino dei bambini**"), parola che tuttora viene associata alla sua didattica.

Le fasi evolutive del bambino → **Frobel concentra i suoi studi principalmente sul periodo dell'infanzia**, per questo motivo, può risultare utile soffermarsi sugli elementi cardine del suo pensiero in relazione alle dinamiche educative dei bambini. Nella sua opera intitolata "***L' educazione dell'uomo***" **egli traccia alcune fasi evolutive che caratterizzano il processo di crescita del bambino**:

- Il **LATTANTE** → si tratta di un periodo di **massima apertura verso il mondo esterno** che viene conosciuto attraverso i sensi. È una fase in cui lo sviluppo del corpo assume un aspetto preponderante;
- Il **FANCIULLO** → è un periodo **incentrato sul linguaggio che serve per ragionare, organizzare le idee e ordinare il mondo esterno**;
- Lo **SCOLARO** → **è il periodo dell'adolescenza, in cui l'istruzione diventa centrale e il mondo comincia ad essere codificato tramite l'intelletto**.

Ogni fase è connessa a una facoltà dell'essere umano, dai sensi al linguaggio all'intelletto ed è caratterizzata da tre campi esplorativi sui quali il maestro deve incentrare le attività del bambino:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- La **RELIGIONE** → che cura l'indagine su Dio e gli aspetti morali;
- le **SCIENZE** → che investigano la natura il mondo fisico circostante;
- il **LINGUAGGIO** → che aiuta a comunicare con gli altri e a conoscere l'uomo.

[Verso la metà dell'Ottocento, più o meno negli stessi anni in cui Frobel organizza in Germania i suoi Kindergarten, In Italia **don Ferrante Aporti**, istituisce il **primo asilo infantile per bimbi poveri sul modello delle Infant's schools inglesi**. Il suo asilo infantile ha delle caratteristiche molto specifiche che lo rendono innovativo per l'epoca:

- è basato sull'idea che "la vita educa";
- è organizzato secondo regole disciplinari rigorose;
- promuove l'apprendimento attraverso i tre momenti dell'osservazione, dell'intuizione e dell'esperienza;
- è finalizzato a una rudimentale alfabetizzazione di base (leggere, scrivere e far di conto) rivolta ai bambini poveri che ha messi a lavorare in tenera età, non potranno frequentare le scuole elementari;
- si accompagna all'educazione cattolica;
- educa alle prime norme igieniche.

]

3) **JOHANN FRIEDRICH HERBART** (**1776-1841**) → è un filosofo tedesco che si è occupato di dare un aspetto autonomo alla scienza pedagogica. Questo lavoro si evince principalmente in due opere intitolate rispettivamente "***Pedagogia Generale the dedotta dal fine dell'educazione***" (1806) e "***Disegno di Lezioni di Pedagogia***" (1835). Herbart considera la pedagogia come una scienza autonoma e specifica, un sistema di concetti intorno al metodo dell'educazione, tanto è vero che parla di **pedagogia scientifica**, che trova i suoi fondamenti nell'etica e nella psicologia. La **pedagogia scientifica** secondo Herbart può dunque essere definita come un sistema di concetti sui quali si fonda il modello dell'educazione.
L'**etica** **deve indicare il fine stesso della pedagogia, che è la formazione morale dell'allievo**, mentre la **psicologia** **deve indicare i mezzi e gli strumenti con i quali ottenere questa finalità**. In termini pratici, la **pedagogia** **individua quelle caratteristiche della condotta che hanno valore etico**. È importante che il discente riconosca i **5 seguenti valori etici**:

1. la **LIBERTA' INTERIORE** → che contraddistingue la coerenza tra la volontà dell'individuo e la sua condotta;
2. la **PERFEZIONE** → che rappresenta l'equilibrio interiore è il perfetto compimento dell'individuo;
3. la **BENVOLENZA** → che rappresenta l'armonia fra la volontà del soggetto e quella degli altri;
4. il **DIRITTO** → che definisce la concordanza della volontà di molti e diviene un accordo che può prevenire scontri e lotte;
5. L'**EQUITA'** → che commisura la ricompensa alle azioni svolte.

Nell'ambito della **psicologia**, **Herbart**, come altri pedagogisti e filosofi del romanticismo, **disconosce l'idea dell'innatismo**, infatti, **le idee non sono innate nel soggetto ma si costruiscono con l'esperienza attraverso le sensazioni**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Le tappe educative → secondo Herbart la **moralità dell'uomo** **costituisce il fine ultimo dell'educazione**, infatti, essa si può acquisire tramite l'esempio l'insegnamento dell'educatore. Per questo motivo, **il percorso che educa alla morale è suddiviso in 3 tappe**:

1. La **1 TAPPA** è costituita dal **PIANO DI GOVERNO** → **in questa fase l'educatore ha un ruolo predominante sul discente, ne domina le passioni e gli impulsi e stimola in lui la volontà**. **L'obiettivo principale è la moralità dell'allievo** e questo obiettivo non può essere raggiunto senza l'intervento di una morale esterna, ovvero quella dell'educatore. **Herbert** **prende in considerazione diverse modalità di attuazione del governo**, infatti, l'insegnante può fare leva su:

- La **MINACCIA** → Ossia la costrizione a svolgere qualche compito o il divieto di fare qualcosa;
- La **SORVEGLIANZA** → un approccio che consiste nel vigilare continuamente sull'attività svolta dall'allievo con l'eventuale correzione;
- L'**AUTORITA'** → ossia la capacità del maestro di porsi come figura di alto valore morale e spirituale;
- L'**AMORE** → ossia un'unità di intenti del maestro instaura con l'allievo, capace di leggerne bisogni e interessi.

Mentre le prime due modalità limitano l'iniziativa dell'allievo e ne frenano lo sviluppo, le successive due promuovono in lui la capacità di valutare e di auto educarsi.

2. La **2 TAPPA** è costituita dal **PIANO DI ISTRUZIONE** → **il docente deve costruire una didattica che stimola l'interesse dell'allievo e che si attuati in rapporto alla sua fase di sviluppo**. L'allievo deve maturare le proprie idee e un proprio giudizio morale;

3. La **3 TAPPA** è costituita dall'**AUTOGOVERNO** → **fase in cui si determina la sintesi tra la volontà e il giudizio, elementi caratteristici delle due fasi precedenti.**

La classificazione degli interessi → Herbart ritiene che **l'interesse** sia quella condizione essenziale grazie alla quale avviene l'apprendimento. Egli distingue due tipologie di interessi, quelli di conoscenza (conoscitivi) e quelli di compartecipazione (compartecipativi).
Gli **INTERESSI CONOSCITIVI** riguardano la conoscenza del mondo e della realtà circostante, per questo motivo sono di carattere oggettivo. Essi si suddividono in:

- **interesse empirico** → deriva dalla sensazione e dalla percezione stimolata in modo diretto dagli oggetti;
- **interesse speculativo** → deriva da ragionamenti e riflessioni fatte sugli oggetti;
- **interesse estetico** → deriva dall'interesse per l'armonia e la bellezza della natura.

Gli **INTERESSI PARTECIPATIVI** sviluppano il versante dei rapporti umani e sociali e a differenza dei precedenti, sono di carattere soggettivo e si suddividono in:

- **interesse simpatetico** → deriva dal provare gli stessi sentimenti degli altri e dal condividerli con loro;
- **interesse sociale** → deriva dal mostrare attenzione per le virtù sociali (come la cooperazione, la solidarietà, ecc);
- **interesse religioso** → legato alla riflessione sulle finalità dell'uomo e sul divino.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

L'insegnamento deve riuscire a stimolare tutti questi interessi nel discente in modo da scongiurare scompensi e unilateralità e creare un equilibrio generale che risulti armonico per questo motivo, entra in gioco il ruolo fondamentale delle discipline che Herbert raggruppa in due categorie: **quelle di tipo scientifico** (scienze naturali e matematica) che favoriscano in particolar modo gli interessi conoscitivi e **quelle di tipo umanistico** (storia e studio del linguaggio) che favoriscono gli interessi partecipativi.

L'insegnamento → secondo Herbart la programmazione dell'insegnamento si delinea i momenti che sono detti gradi formali:

1. Il primo grado è la **CHIAREZZA** → in questo contesto si attua l'insegnamento rappresentativo, durante il quale l'insegnante deve rappresentare l'argomento d'apprendimento descrivendolo nelle sue caratteristiche, come se l'allievo potesse vederlo. In questo modo si imita il processo tipico dell'esperienza diretta. Questo tipo di approccio favorisce l'intuizione nell'autunno e aiuta il maestro a fissare gli obiettivi dell'insegnamento.

2. il secondo grado è l'**ASSOCIAZIONE** → è la fase in cui l'insegnante stimola l'associazione tra l'oggetto presentato e quelli che già sono nella mente come rappresentazioni. In questo momento è essenziale svolgere un insegnamento di tipo analitico che aiuti l'allievo a scomporre gli oggetti e le rappresentazioni nelle loro parti essenziali. In questo modo, è più semplice associare a stabilire rapporti tra rappresentazioni.

3. Il terzo grado è la **SISTEMAZIONE** → in cui vi è una sistemazione delle rappresentazioni che stabilisce dei veri e propri legami tra esse. È la fase in cui si completa l'appercezione e le rappresentazioni raggiungono una massa appercettiva. Pertanto, si inizia ad avere una vera coscienza. L'insegnante a questo punto deve mirare a consolidare nell'alunno una conoscenza ordinata e sistematica, tramite un insegnamento sintetico.

4. L'ultimo grado è il **METODO** → fase in cui si applica praticamente quanto si è appreso in modo ordinato e chiaro nelle fasi precedenti.

In questo processo di insegnamento sono messi in rilievo dei concetti che spesso sono richiamati nella didattica attuale, come: gli obiettivi di una lezione, i prerequisiti per un argomento, le abilità analitica e sintetica e le competenze.

IL POSITIVISMO

È un movimento filosofico e culturale nato in Francia nella prima metà dell'Ottocento ed è ispirato ad alcune idee guida fondamentali riferite in genere all'esaltazione del progresso scientifico. Il termine "**positivismo**" **fu introdotto per la prima volta** da **Henri de Saint-Simon**. Il positivismo si configura come un pensiero filosofico per certi aspetti simili all'illuminismo, di cui condivide la fiducia nella scienza e nel progresso scientifico-tecnologico, e per altri affini alla concezione romantica della storia che vede nella progressiva affermazione della ragione la base del progresso o l'evoluzione sociale.

1) **AUGUSTE COMTE** (**1798-1857**) → ritenuto il **fondatore del positivismo** nella sua forma sistematica, infatti, il suo scopo era quello di **creare una politica positiva che avesse la ragione come**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

guida la conoscenza come elemento essenziale. La **conoscenza**, secondo Comte, **si fonda direttamente sull'esperienza, che permette all'uomo di giungere non all'assoluto ma solo alla comprensione dei rapporti che uniscono le varie cose e i vari fatti fra di loro**. Nella sua opera intitolata "***Discorso sullo spirito positivo***" egli espone le 5 accezioni fondamentali del positivismo:

- Nella sua accezione più antica e più comune, la parola positivo designa il reale, in opposizione al chimerico;
- Il positivismo intende rappresentare il contrasto dell'utile con l'inutile;
- Il positivismo intende rappresentare l'opposizione tra la certezza e l'indecisione;
- il positivismo intende rappresentare l'opposizione tra il preciso e il vago.

Il positivismo divenne la cultura predominante della classe borghese.

La formazione della conoscenza → la **conoscenza** **non avviene attraverso forme a priori, ma attraverso l'osservazione dei singoli fatti della realtà e della vita, che si manifestano in relazioni costanti di successione e di somiglianza in virtù delle loro proprie leggi**. Scoprire questa legge significa ricostruire la società su basi scientifiche e non più religioso filosofiche e riformare la vita socialmente e politicamente. Lo sviluppo individuale si forma attraverso tre stadi che corrispondono a tre età che sono gli stessi attraverso cui è passata l'umanità (stato teologico, metafisico e positivo). Nell'opera intitolata "***Discorso sull'insieme del positivismo***" Comte delineò le **norme** **secondo cui si doveva impartire la nuova educazione**. Egli suggerisce di **sostituire** **l'educazione europea, essenzialmente teologica, metafisica, letteraria**, **con un'educazione positiva**, **conforme allo spirito della nuova epoca e alle esigenze della civiltà moderna**. Fondamento di questa educazione è la scienza che, essendo opera dell'intera umanità, sviluppa la coscienza della solidarietà umana che deve essere posta a fondamento dell'insegnamento morale.

2) **ROBERTO ARDIGO'** (**1828-1920**) → è considerato tra **i padri della psicologia scientifica italiana per aver promosso una concezione scientifica della psicologia**, una complessa teoria della percezione e del pensiero. Il suo pensiero mosse dalla conoscenza dei classici teologi e filosofici, come Agostino e Tommaso d'Aquino, all'adesione al razionalismo e al positivismo di Auguste Comte ed Herbert Spencer passando attraverso il naturalismo del Rinascimento. Ardigò insistette sulla necessità di una pedagogia scientifica soffermandosi sul ruolo delle abitudini. L'educazione, infatti, sul piano naturale può essere ricondotta all'acquisizione di comportamenti sedimentati e certi. Ciò implica il passaggio da una pedagogia metafisica ed astratta ad una pedagogia intesa come scienza dell'educazione. Ardigò coniò, inoltre, il termine di **confluenza mentale**, **secondo cui non ci può essere scienza se non di fatti**. Per questo motivo, per Ardigò non tutte le abitudini sono educative e, dal punto di vista didattico, privilegiò l'intuizione, il metodo oggettivo, il passaggio dal noto all'ignoto, insegnando poche cose alla volta e ritornando più volte sulle cose spiegate facendo continue applicazioni di teorie a casi nuovi. Egli puntava a far rinascere **un'etica laica**, naturalistica, non prescrittiva che poneva l'uomo davanti a scelte dando gli strumenti conoscitivi per una scelta razionale.

IL FUNZIONALISMO E L'ATTIVISMO

Lo psicologo americano **William James** (**1842-1910**) **è considerato il padre del funzionalismo**. Nella sua opera intitolata "***Principi di Psicologia***" (1890) egli afferma che la **mente** **è caratterizzata da un susseguirsi continuo di esperienze, che definisce flusso di coscienza**. **Queste esperienze causano** degli **incessanti mutamenti nella mente**, **per cui non ha senso definire delle**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

rappresentazioni statiche della stessa e scomporle in elementi fondamentali o isolati. Alla base del **FUNZIONALISMO** vi è lo **studio della funzione del pensiero umano**. In base a questo approccio il **funzionalismo** **si contrappone** allo **STRUTTURALISMO** un'altra corrente psicologica coeva che è nata e si è diffusa in Europa. Per lo **STRUTTURALISMO** è importante **scomporre l'esperienza in una serie di elementi fondamentali quali le sensazioni, le immagini mentali, gli stati affettivi, per poi studiare le relazioni che intercorrono tra gli stessi**. Si può, dunque, affermare che il funzionalismo contrappone a una visione analitica dei processi mentali dello strutturalismo una visione olistica, ossia di insieme delle attività della mente. Il **FUNZIONALISMO** **attinge dall'evoluzionismo di Darwin**, al fine di dare una risposta a quali siano le finalità dei processi della mente. Darwin afferma che ogni organismo deve far fronte a problemi di adattamento nell'ambiente in cui vive e, dato un certo ambiente con alcune caratteristiche, vi sono alcune facoltà e alcune qualità che permettono un organismo di sopravvivere meglio e di adattarsi a quell'ambiente. Di conseguenza, **solo con gli organismi che possiedono queste qualità di adattamento riescono a sopravvivere e a riprodursi più facilmente di altri**. In questo modo, è possibile continuare la specie in modo più efficace. Le attività mentali dell'essere umano sono quelle qualità che danno un contributo fondamentale alla possibilità di sopravvivenza dell'uomo e alla perpetuazione della sua specie. Per questo motivo, il funzionalismo intravede nei processi mentali la finalità di adattare l'organismo all'ambiente e favorire la sopravvivenza. Per adattamento James intende anche la capacità dell'uomo di modificare l'ambiente circostante in modo da renderlo più rispondente ai propri bisogni. Un altro aspetto fondamentale del funzionalismo è il **PRAGMATISMO**, infatti, **lo studio della mente va rivolto soprattutto verso quelle funzioni che mostrano le loro utilità pratica**. In quest'ottica assumono particolare rilievo le funzioni utili per la sopravvivenza dell'organismo. Il funzionalismo, in ambito psicologico, trova la sua formulazione completa nella **SCUOLA DI CHICAGO**, **formatasi intorno al 1930 negli ambienti universitari dell'omonima città**. A questa scuola è possibile ricondurre il pedagogista americano **John Dewey** (**1859-1952, pragmatista**) e lo psicologo americano **James Rowland Angel** (**1869-1949**), autore dell'articolo intitolato "***The province of functional psychology***" (1907) tuttora considerato il **manifesto della psicologia funzionale**. In **Europa**, **un'esponente di spicco del funzionalismo** è stato il pedagogista svizzero **Edouard Cleparede** (**1873-1940**).
Il nuovo approccio psicologico del funzionalismo comporta delle ricadute anche in ambito pedagogico, in particolare assunsero una rilevanza specifica le funzioni della mente che favoriscono l'apprendimento e la motivazione, di conseguenza, il bisogno di apprendere la curiosità, connessa alla motivazione, sono elementi essenziali che hanno determinato la sopravvivenza dell'uomo e la sua predominanza sulle altre specie viventi.

LE SCUOLE NUOVE, LA SCUOLA ATTIVA, L'ATTIVISMO

Verso la **fine dell'800 e gli inizi del '900 si diffusero in Europa e negli Stati Uniti** le **NEW SCHOOLS** → **ovvero le scuole nuove che presentano caratteristiche specifiche che variano da paese e paese e sono il riflesso delle condizioni economiche e sociali in cui si sviluppano**. Tuttavia, è possibile riconoscere alcuni tratti comuni, in primis il fatto che si tratta di una serie di esperienze educative che mostrano un'evidente rottura con l'organizzazione e con i metodi della scuola coeva, infatti, sono scuole generalmente destinate a formare la futura classe dirigente. Le scuole nuove pongono particolare attenzione all'istruzione di tipo scientifico, allo studio della lingua e all'esperienza diretta sulla realtà circostante, attraverso attività che possono stimolare l'interesse del discente. L'impostazione di queste scuole si distingue subito per il grado di coinvolgimento dell'alunno nell'attività didattica, infatti, l'alunno non deve avere un atteggiamento passivo e assorbire in modo acritico tutte le nozioni che il docente propone ma deve sperimentare e comprendere in prima persona, attraverso l'esperienza e l'attività pratica. **L'educazione pone al centro l'allievo e deve**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

essere finalizzata alla formazione di una personalità autonoma. Le diverse esperienze educative delle scuole nuove possono sembrare solo parzialmente in relazione tra loro, anche se, alla nascita di queste diverse esperienze si accompagna anche un'elaborazione teorica e una formulazione più concettuale ed organica della loro impostazione educativa. Il marito di questo lavoro è da attribuire ad **Adolphe Ferriere** (**1879-1960**), **il quale istituì in prima persona una scuola nuova in Svizzera**. Nel 1899 fondò l'Ufficio Internazionale delle Scuole Nuove, il cui intento era quello di raccogliere le esperienze delle scuole nuove al fine di integrarle in una visione organica.
Nel 1917 il pedagogista **Pierre Bovet** utilizzò per la prima volta l'espressione **SCUOLE ATTIVE**→ **per riferirsi alle scuole nuove, espressione diffusa da Ferriere che nel 1921 in occasione del Primo Congresso sull'Educazione Nuova delineò i principi fondamentali che regolano l'azione educativa delle scuole attive**:

- il **fanciullo** **ha un'energia vitale che gli permette di svolgere un ruolo attivo nel processo educativo** e deve essere posto al centro di questo processo (si parla di **puerocentrismo** in opposizione alla visione magistricentrica);
- **Ogni fanciullo ha le proprie attitudini, i propri bisogni e interessi**, che vanno assecondati per favorire il suo apprendimento. È, inoltre, necessario che l'azione educativa tenga presente la fase di sviluppo che il discente sta attraversando virgola in quanto ogni fase ha le sue specificità;
- **l'azione educativa deve necessariamente avvenire favorendo la cooperazione tra gli alunni**, realizzata virgola in particolare, attraverso il fare che non deve essere fine a sé stesso ma deve essere indirizzato all'apprendimento. Per questo, assumono particolare rilievo le attività manuali, l'esperienza diretta, il lavoro è il gioco. Un ulteriore aspetto cooperativo è rappresentato dalla **coeducazione**, ovvero dalla presenza nell'ambiente scolastico di alunni di entrambi i sessi, affinché ciascuno possa riconoscere le caratteristiche dell'altro;
- l'**ambiente** **in cui il fanciullo svolge le sue attività risulta un fattore fondamentale per il suo apprendimento**, in quanto da esso devono pervenire gli stimoli positivi. Di conseguenza, il docente deve avere particolare cura nel predisporre intorno all'alunno un ambiente di apprendimento efficace;
- le **attività dei fanciulli devono svolgersi in piena libertà**, al fine di favorire i loro bisogni, per questo, il docente deve rinunciare ad un atteggiamento autoritario, limitando i propri interventi e lasciando al bambino la possibilità di esprimersi appieno;
- le **attività di tipo intellettuale sono impostate in un percorso di scoperta progressiva, evitando di fare ricorso alla memoria in modo meccanico** e lasciando lavorare la mente e le capacità raziocinanti;
- nelle scuole attive è necessario **creare tra gli alunni e una struttura di rapporti sociali**, di compiti specifici e di responsabilità personali che insegni agli alunni l'essenza del vivere civile e l'educazione alla cittadinanza.

Dalle scuole attive e dalla formalizzazione di Ferriere nasce quindi il termine **ATTIVISMO**, i cui maggiori esponenti furono **Claparède, Decroly, Montessori e Dewey**.

1) **EDOUARD CLAPAREDE** (**1873-1940**) → psicologo e pedagogista svizzero **tra i maggiori esponenti del funzionalismo psicologico**. Le sue opere principali sono: "***Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale***" (1909); "***Scuola su misura***" (1920); "***L'educazione funzionale***" (1931). Nel 1912 fondò con Pierre Bovet l'***Istituto Jean-Jacques Rousseau*** a Ginevra che divenne un punto di riferimento per le ricerche psicopedagogiche. Nel 1921 Piaget diverrà direttore di questo istituto.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Pedagogia e funzionalismo → gli elementi fondamentali alla luce dei quali è possibile leggere il pensiero pedagogico di Claparede sono i seguenti:

- il **funzionalismo psicologico** → **l'obiettivo della psicologia è chiedersi quali siano le finalità delle attività mentali, più che lo studio dei loro elementi costitutivi**;
- l'**evoluzionismo darwiniano** → **le funzioni della mente, la curiosità, il bisogno di conoscenza sono le caratteristiche che hanno permesso all'uomo di sopravvivere e di evolversi**;
- il **metodo scientifico** → Claparède si propone di **descrivere le pratiche pedagogiche attraverso un approccio scientifico, segnando una rottura con i precedenti pedagogisti che facevano leva sull'intuito**, sul buon senso e sulle opinioni personali prive di prove scientifiche.

In particolare, **Claparède** **riporta nell'ambito della pedagogia gli aspetti della psicologia funzionalistica e dell'evoluzionismo darwiniano**. **Ogni organismo è in continuo equilibrio con l'ambiente circostante, ma quando quest'equilibrio si rompe, può aprirsi una fase evolutiva dell'organismo stesso**. La **rottura dell'equilibrio**, infatti, **porta l'organismo ad avvertire un nuovo bisogno per ristabilirlo e, per soddisfare questo bisogno, l'organismo adotta alcuni comportamenti che generano un'evoluzione del soggetto che li attua**. Di conseguenza, tutti i comportamenti degli esseri viventi vanno letti alla luce del soddisfacimento di un bisogno.

L'educazione funzionale → in quest'opera Claparede **studia le tappe evolutive del bambino alla luce del funzionalismo**, individuando **6 leggi di sviluppo funzionale** che possono essere alla base di una nuova concezione dell'attività educativa:

1. **LEGGE DELLA SUCCESSIONE GENETICA** → afferma che **il bambino attraversa fasi di sviluppo che si succedono in un ordine determinato e costante e che si differenziano da quelle delle altre specie perché sono più lunghe ed articolate.** Proprio queste fasi evolutive permettono al bambino di diventare un uomo, ossia un essere dalle complesse facoltà intellettive ed emotive. Si noti, inoltre, che le specie animali raggiungono la loro maturità più velocemente dell'essere umano e che le tappe dello sviluppo del bambino ricalcano l'evoluzione della specie umana stessa. In base a questa legge, l'educazione deve conformarsi alla fase evolutiva che il bambino sta percorrendo, cioè alla sua fase di sviluppo mentale.

2. **LEGGE DI ESERCIZIO FUNZIONALE** →sostiene che **ogni funzione si sviluppa se viene esercitata.**

3. **LEGGE DELL'ESERCIZIO GENETICO** → Afferma che **ogni funzione, se viene esercitata e sviluppata, crea le premesse affinché si possano manifestare nuove funzioni**. Si tratta di una legge strettamente legata alla precedente: in pratica, l'esercizio di funzioni permette lo svilupparsi delle stesse e il manifestarsi di nuove funzioni.

4. **LEGGE DELL'ADATTAMENTO FUNZIONALE o LEGGE DEL BISOGNO O DELL'INTERESSE** → afferma che **un'azione si manifesta quando è finalizzato a soddisfare un bisogno, cioè vi è interesse per il quale questa attività deve essere svolta**. Da un punto di vista educativo, questa legge suggerisce che per far svolgere un individuo una determinata attività occorre suscitare in lui un bisogno o un interesse. Di conseguenza, anche **l'apprendimento si determina laddove il bambino matura un interesse o un bisogno**. È, inoltre, importante che l'educatore rispetti interessi e bisogni del bambino in ciascuna delle sue fasi evolutive utilizzando metodi di insegnamento specifici che accrescano la motivazione nel discente.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

5. **LEGGE DI AUTONOMIA FUNZIONALE** → afferma che **il bambino non è un essere incompleto o imperfetto, ma deve essere considerata autonoma e perfetto in quanto adeguato alle circostanze che gli sono proprie**. Questa legge mira a disconoscere l'approccio tipico dell'**adultismo**, infatti, in precedenza **il bambino veniva considerato un essere incompleto e imperfetto soprattutto paragonando le sue attività mentali a quelle dell'adulto**. Invece, è necessario riconoscere che l'attività mentale del bambino è funzionale ai suoi bisogni e al suo stadio evolutivo, infatti, nonostante ha un'effettiva mancanza di esperienza, ecco comunque naturalmente predisposto in modo efficace a maturare tale esperienza. In questa legge si ravvisa anche la rottura di Claparede con i metodi istruttivi tradizionali, che osservano il bambino sotto una prospettiva adulta.

6. **LEGGE DELL'INDIVIDUALITA'** → Afferma che **un individuo differisce dagli altri per caratteristiche fisiche e psichiche introduce il concetto di un'educazione personalizzata e individualizzata**. Il modello di educazione di Claparede deve essere calibrato su misura per ciascun individuo in base alle sue caratteristiche peculiari.

La scuola attiva → **da un punto di vista metodologico la scuola attiva promuove**:

- la **centralità dell'alunno**, adattando le attività alle fasi evolutive dell'alunno stesso;
- un **apprendimento basato sui bisogni e sugli interessi dell'alunno**, facendo in modo che questi si accosti in modo naturale e non forzato alle attività che gli vengono proposte;
- un **apprendimento basato sull'esperienza**, sull'esplorazione dell'ambiente circostante, sul gioco, sulla scoperta;
- un **apprendimento personalizzato**, che possa adattarsi alle esigenze specifiche di ciascun discente.

Affinché queste premesse possano realizzarsi, il **processo educativo** della **scuola attiva** di **Claparede deve passare attraverso le seguenti tappe**:
1. Una prima fase in cui è necessario **risvegliare l'interesse dell'allievo**;
2. **proporre all'allievo delle attività che possano soddisfare l'interesse suscitato**;
3. **Far convergere l'attività dell'allievo verso il fine educativo prefissato dal docente**.

In particolare, nella fase **dalla preadolescenza all'età adulta**, **dai 7 ai 12 anni**, l'**allievo è contraddistinto da interessi specifici che si contrappongono a quelli di carattere generale della fase precedente**. Dai 12 anni fino alla soglia dell'età adulta vede la comparsa di interessi di tipo etico e sociale, infatti, è un periodo in cui si avverte la necessità di socializzare, di ritrovarsi in gruppo con persone della stessa età e di essere accettati e stimati dagli altri. Contemporaneamente nasce la necessità di sentirsi autonomi e di affermare la propria personalità. **Gli stadi evolutivi si concludono con l'età adulta, che coincide con il periodo lavorativo**.

La scuola su misura → in quest'opera Claparede presenta la sua **idea di organizzazione scolastica**, fondata sul principio tale per cui **è possibile garantire un apprendimento individualizzato che tenga conto delle specificità di ciascun alunno**. In particolare, Claparède nota che **ogni discente ha una propria capacità cognitiva, una personale motivazione e interessi propri**. Per questo motivo, la **scuola non può adottare le stesse strategie educative per tutti gli alunni**. Di conseguenza, Claparede individua le seguenti soluzioni:

- **CLASSI PARALLELE ED OMOGENEE** → All'interno di una classe si verificano spesso delle disomogeneità nell'apprendimento, per questo può essere utile **formare un gruppo omogeneo**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

di studenti, che ha necessità di svolgere attività di recupero, ed un secondo gruppo omogeneo di studenti più dotati virgola che può svolgere attività di approfondimento.

- **CLASSI MOBILI** → Tra classi che non sono composte sempre dagli stessi alunni e, viste le diverse attitudini di ciascuno, non è detto che alunni della stessa età debbano seguire lo stesso programma di una specifica disciplina. Per esempio, un ragazzo che ha una particolare attitudine per una disciplina può seguire le lezioni con gli alunni più grandi di lui e, allo stesso modo, un fanciullo che abbia difficoltà in una specifica disciplina potrà soffermarsi sulle azioni più elementari e meno impegnative rispetto a quelle previste per la sua età.
- **SEZIONI PARALLELE** → Sono dei percorsi che danno particolare risalto ad alcune attività o discipline, tra cui l'alunno può scegliere in base alle sue attitudini e ai suoi interessi.
- **SISTEMA DELLE OPZIONI** → si tratta di un'ulteriore specializzazione del percorso di studi scelto nella sezione parallela e prevede diverse possibilità:
  - la suddivisione delle ore di studio in una parte obbligatoria per tutti e in una parte che gli alunni possono personalizzare a propria scelta;
  - un nucleo minimo di conoscenze obbligatorie per tutti gli alunni su cui possono aggiungersi i percorsi specifici dettati dall'interesse dei singoli alunni.

2) **OVIDE DECROLY** (1871-1932) → è stato il pedagogista belga **tra i maggiori fautori della scuola attivista in Europa** e sia anche interessato dell'educazione dei bambini diversamente abili. Nel 1901 fondò una **scuola di insegnamento per bambini anormali**, cioè portatori di handicap. Nel 1907 fondo la **SCUOLA DELL'ERMITAGE**, cioè una scuola in cui i bambini normali vengono educati con gli stessi metodi e materiali utilizzati per quelli con difficoltà. Le sue opere principali sono: "***Verso la scuola rinnovata***" (1921) e "***La funzione di globalizzazione e l'insegnamento***" (1929).

I bisogni → per impostare il suo impianto pedagogico, **Decroly** parte dai **bisogni del fanciullo** con un approccio che riprende il funzionalismo. Il **programma educativo** deve riuscire a soddisfare questi bisogni, che possono essere suddivisi in: **esigenze soggettivo-psicologica**, legate alla necessità del fanciullo; **esigenze oggettivo-sociali**, legate alla realtà che circonda il fanciullo.
Le **esigenze soggettivo-psicologica** sono riconducibili a 4 bisogni fondamentali:

- **nutrirsi**
- **lottare contro le intemperie**
- **difendersi dai pericoli e dai nemici**
- **lavorare e rilassarsi, elevarsi in modo solidale.**

Da ognuno di questi bisogni può nascere un particolare interesse.
Per i **bisogni oggettivo-sociali** ha un ruolo fondamentale l'**ambiente** in cui il bambino è immerso. Per **ambiente** si può intendere sia il sistema di relazioni sociali che il bambino instaura in famiglia o a scuola, sia il vero e proprio ambiente fisico nel quale egli è immerso (la natura).

I centri di interesse e le idee associate → Il **centro di interesse** costituisce un elemento fondamentale nella didattica di Decroly, infatti, da ciascuno dei bisogni elencati in precedenza nasce un particolare interesse del fanciullo. Ad esempio, dal bisogno di nutrirsi nasce l'interesse per il cibo, mentre dal bisogno di proteggersi dalle intemperie può nascere l'interesse per la casa. Di conseguenza, è importante impostare la didattica attraverso dei centri di interesse che possano attirare l'attenzione del bambino e motivarlo alla scoperta e alla conoscenza. Attorno a questo centro di interesse sono poi raggruppate delle nozioni ad esso pertinenti, evitando il nozionismo e la frammentazione artificiale del sapere. Le **attività**, infatti, non vengono suddivise in base alle discipline ma attorno ai centri di interesse. In questo modo, **si imposta un apprendimento più**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

naturale, in quanto i vari concetti sono tra di loro collegati ed assumono dei significati: l'alunno, di conseguenza, non ha bisogno di ricordare meccanicamente una serie di concetti astratti e decontestualizzati. In particolare, l'impostazione didattica di Decroly prevede non solo l'utilizzo dei sensi e dell'esperienza diretta, ma anche il ricorso al ricordo personale allo studio di documenti. L'utilizzo dei centri di interesse crea una nuova modalità di impostare il programma educativo e in particolare Decroly parla di **PROGRAMMA DELLE IDEE ASSOCIATE**, in riferimento all'aggregazione di idee e concetti intorno al centro di interesse. Questa strategia permette al fanciullo di ampliare progressivamente il suo sapere in modo naturale.

L'ambiente → un altro elemento fondamentale della didattica di Decroly è costituito dall'**ambiente** ed è strettamente **connesso ai bisogni oggettivo-sociali**. Il programma enunciato da Decroly mira, infatti, a **promuovere anche lo sviluppo sociale del bambino**. Di conseguenza, particolare attenzione viene posta alle **dinamiche della classe**, l'interazione tra fanciulli e al rapporto tra docenti e alunni. Il **programma educativo**, quindi, **deve fare in modo di creare le condizioni di adattamento del fanciullo all'ambiente sociale in cui vive**. È, inoltre, necessario predisporre in modo organico anche l'attività didattica che prepara **l'adattamento dell'alunno all'ambiente fisico-naturale** che lo circonda. In questo senso, **Decroly è convinto che il contatto con la natura e la vita in campagna siano preferibili per impostare il programma educativo del fanciullo rispetto ad un ambiente artificiale come quello della città**. Il **contatto con la natura favorisce un maggior stimolo agli interessi ed influenza positivamente anche gli atteggiamenti sociali dell'allievo**. In base a questi due aspetti si riconosce un impianto duplice di contenuti che scaturiscono dall'ambiente e che possono essere di diversa tipologia come contenuti etici, storici e sociologici da un lato e geografici e scientifici dall'altro.

Le fasi dell'insegnamento → la didattica intorno al centro di interesse si articola in 3 tipi di attività che i fanciulli possono svolgere:

1. **ATTIVITA' DI OSSERVAZIONE** → **gli allievi acquisiscono esperienza e informazioni in modo personale diretto**, formulando impressioni, stimando grandezza e quantità, facendo particolari verifiche su ciò che si sta osservando.
2. **ATTIVITA' DI ASSOCIAZIONE** → i **fanciulli acquisiscono conoscenza in modo indiretto, attraverso richiami di cognizioni acquisite in precedenza**. Si tratta di una fase in cui si possono operare confronti, compiere generalizzazioni ed esprimere giudizi o valutazioni.
3. **ATTIVITA' DI ESPRESSIONE** → **I fanciulli riproducono ed esprimono quanto appreso, attraverso un disegno, un componimento, una realizzazione pratica**.

I **progressi degli alunni** vengono **monitorati** attraverso **schede di osservazione** a carattere individuale che **permettono di migliorare e calibrare i percorsi di apprendimento di ogni fanciullo**.

La funzione di globalizzazione → dal momento che il centro di interesse è un catalizzatore di contenuti ed informazioni che possono essere presentati in modo organico, lo stesso centro di interesse ha un carattere globale, infatti, il suo valore didattico risiede proprio in questa caratteristica che lo rende corrispondente alla modalità con cui gli alunni percepiscono la realtà. Gli oggetti o i fenomeni si presentano agli alunni nella loro complessità globalità, senza essere artificialmente attraverso processi analitici. Di conseguenza, presentare la conoscenza nelle sue componenti essenziali disorienta i bambini, l'idea emotiva e li allontana dallo studio. Decroly è convinto che i concetti e le idee vadano presentati in modo globale, rispecchiando la complessità con cui un fenomeno o un oggetto si presenta al fanciullo nella realtà. Per questo, il docente deve fare

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

attenzione a sviluppare in classe delle attività che centrino i bisogni dei fanciulli e stimolino il loro interesse. L'idea di Decroly trova fondamento negli studi scientifici che in precedenza erano stati compiuti da Claparede, il quale aveva già evidenziato l'approccio sincretico che i bambini adottano nella conoscenza delle cose verso i 7-8 anni. L'approccio sincretico diventa capacità analitica (di decomporre una cosa nelle sue parti) e sintetica (di ricomporre il tutto dalle parti). Lo sviluppo delle abilità analitico-sintetica può essere facilitato dal gioco, per cui Decroly propone di utilizzare materiali specifici. Dell'approccio globale possono beneficiare tutti gli ambiti disciplinari ma Decroly è noto per aver applicato la funzione globalizzatrice alle attività di lettura e scrittura (metodo ideovisivo). Per facilitare l'insegnamento della lettura, il docente parte da frasi o parole che destano emozione e interesse nel bambino. Si attraversa un periodo di riconoscimento globale di queste frasi o parole che per il bambino hanno un significato e, da queste, si passa progressivamente allo studio delle lettere e delle sillabe, cioè gli elementi costitutivi delle parole. In aritmetica vi è un approccio simile di tipo globale adesso consiste nel partire dallo studio della numerosità degli oggetti osservando il numero globale degli stessi appunto si passa successivamente a misurare gli oggetti con unità di misura naturali (Il palmo, il piede, il pollice) fino a giungere a unità di misura formali come il metro.

3) **DON BOSCO** (**1815-1888**) → è stato un presbitero e pedagogo italiano, **fondatore delle congregazioni dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice**. Il contributo di Giovanni Bosco rientra nella corrente del **cattolicesimo liberale**, **un movimento che teorizzò la conciliabilità della dottrina cattolica con i principi liberali della separazione tra stato e chiesa**, nell'ambito di uno stato ispirato ai valori del cristianesimo. Egli fu il fautore di una **PEDAGOGIA POVERA**, **indirizzato ad aiutare i giovani degli ambienti maggiormente disagiati**. Per fornire concretamente un aiuto a questi ultimi Don Bosco aprì un oratorio, luogo di formazione, studio, avviamento al lavoro e svago virgola in modo da aiutare i giovani da lui definiti "traballanti", togliendoli dalla strada. Secondo **Don Bosco era necessario fornire a tutti i giovani un'istruzione elementare, una regola di vita** (educazione morale) **e un lavoro, attraverso cui l'uomo si arrenda utile, affinché potessero inserirsi nella società**. Il **principio educativo** adottato da Don Giovanni Bosco era il **METODO PREVENTIVO**, secondo cui **è necessario interessarsi della formazione dei giovani in modo da prevenire il disagio morale della società**. L'**educazione** ha quindi una **funzione civile e preventiva**. Il **sistema preventivo** di Don Bosco si basa su:

- **ragione**
- **religione**
- **amorevolezza**

In particolare, l'**AMOREVOLEZZA** **è la parte portante del metodo**, infatti, gli **educatori** **devono essere amorevoli e comprensivi con i giovani**.

4) **DON MILANI** (**1923-1967**) → Don Lorenzo Milani è stato un presbitero, scrittore, docente ed educatore cattolico italiano. La sua figura di prete è legata all'esperienza didattica rivolta ai bambini poveri nella disagiata e isolata **SCUOLA DI BARBIANA**, in cui **avviò il primo tentativo di scuola a tempo pieno, rivolto a coloro che per mancanza di mezzi sarebbero stati inevitabilmente destinati a rimanere vittime di una situazione di subordinazione sociale e culturale**. In quelle circostanze, iniziò a sperimentare il **METODO DELLA SCRITTURA COLLETTIVA**. Gli ideali della scuola di Barbiana erano quelli di **costituire un'istituzione inclusiva, democratica, con il fine non di selezionare ma piuttosto di far arrivare, attraverso un insegnamento personalizzato, tutti gli alunni ad un livello minimo di istruzione garantendo l'eguaglianza con la rimozione di quelle differenze che**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

derivavano da censo e condizione sociale. In una delle sue opere principali intitolata "***Lettera a una professoressa***" (**maggio 1967**), i ragazzi della scuola insieme a Don Milani denunciarono il sistema scolastico, borghese e classista, il metodo didattico che favorisce l'istruzione selettiva delle classi più ricche. Fu Don Milani ad **adottare per primo il motto inglese** "**I CARE**", letteralmente "**MI INTERESSA**", che sarà in seguito fatto proprio da numerose organizzazioni religiose e politiche. **Questa frase scritta su un cartello all'ingresso riassumeva le finalità educative di una scuola orientata alla presa di coscienza civile e sociale**. Don Milani **abolì ogni forma di punizione corporale** all'epoca ammesse per legge nella scuola pubblica, **sostituendole con la perdita della benevolenza o del sorriso del maestro**. Sebbene l'attività sportiva rivestisse un'importanza molto limitata nel modello educativo di Don Milani, egli imitò l'esempio del pedagogista rinascimentale Vittorino da Feltre che sosteneva la necessità che l'esercizio mentale sia alternasse alle pratiche ginniche. **La sua concezione pedagogica è detta del PROFESSORE-AMICO**, in contrapposizione al modello prevalente di un docente distaccato e autoritario che trovava legittimazione nel primato dell'autorità della cultura. Nella sua scuola di Barbiana, Don Milani, ha utilizzato il **METODO DEL MUTUO INSEGNAMENTO**, **inteso come insegnamento reciproco, un metodo elaborato nel medioevo e poi ripreso da alcuni pedagogisti rinascimentali** (come Comenio), **con cui l'insegnamento del docente non veniva impartito simultaneamente a tutti i suoi alunni, ma veniva impartito inizialmente al gruppo degli alunni più capaci**, individuati per ripetitori dell'elezioni, **che a loro volta comunicano agli altri alunni**, **divisi in squadre o classi**, quanto hanno appena appreso.

5) **MARIA MONTESSORI** (**1870-1952**) → laureata in medicina **è stata la prima donna ad esercitare la professione medica in Italia**. Il suo lavoro l'ha portata **a contatto con i bambini diversamente abili** per cui ha ideato approcci pedagogici e metodologie didattiche che hanno mostrato risultati positivi. In seguito, **il metodo della Montessori è stato esteso a tutti i bambini** e l'esperienza più importante fu quella della **CASA DEI BAMBINI**, **istituita nel quartiere San Lorenzo a Roma**. Ad oggi, le scuole montessoriane sono diffuse in tutto il mondo. L'opera in cui viene presentato il metodo Montessori si intitola "***Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile***" (1 edizione 1909, seguita da quattro revisioni l'ultima delle quali risale al 1950 e riporta il titolo "La scoperta del bambino"). Un'altra opera importante si intitola "***La mente del bambino. Mente assorbente***" (1952), in cui la Montessori introduce il concetto di **MENTE ASSORBENTE**, con cui vuole **indicare le caratteristiche e le potenzialità della mente del bambino**.

Aspetti pedagogici generali → le convinzioni pedagogiche della Montessori trovano le proprie radici:

- nel **positivismo**, secondo cui occorre **utilizzare un approccio scientifico allo studio del bambino**;
- nel **funzionalismo**, che prevede di **assecondare i bisogni del bambino**;
- nelle convinzioni pedagogiche di **Rousseau e Frobel** circa **l'atteggiamento che il maestro deve assumere durante lo svolgimento delle attività didattiche**.

La **Montessori** ha comunque **rielaborato queste prospettive collocandole nel quadro generale** dell'**ATTIVISMO PEDAGOGICO**, con degli aspetti originali e innovativi. In modo schematico è possibile individuare i seguenti punti:

1. il **bambino** **deve esprimersi e svilupparsi cognitivamente attraverso attività che reputa stimolanti e per cui avverte interesse o bisogno**. A tal proposito, è necessario accompagnare queste attività con **materiali appositamente studiati**, **in un ambiente che funga da stimolo per il bambino e che risulti accogliente**. L'**allievo** **può scegliere in modo autonomo le attività da svolgere, a partire da un insieme di attività che il maestro propone**. Ogni attività è calibrata su

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

una particolare fase di sviluppo, per cui l'insegnante deve proporre attività che siano in prossimità del livello di abilità del bambino. Se il bambino, più volte, non sceglie nessuna attività, allora è necessario riproporne qualcuna scegliendo tra quelle che il bambino ha già svolto molte altre volte e per cui non prova più interesse, cercando di invogliarlo a scegliere attività non ancora svolte.

2. Le **lezioni** **devono prevedere per l'alunno un ruolo attivo, cioè devono essere costruite intorno al bambino stesso che in questo modo verrà costantemente coinvolto senza subirle passivamente**. Il **bambino** **deve quindi svolgere le attività in prima persona, singolarmente, sia in collaborazione con altri alunni** e, a tale scopo, le **classi** **non devono essere necessariamente composte da alunni della stessa età**, perché lo scambio di esperienze tra quelli più grandi ed esperti e quelli più piccoli e meno esperti favorisce l'apprendimento degli uni e degli altri.
3. Come conseguenza della parte attiva svolta dal bambino durante la lezione, il **maestro** **assumerà un ruolo diverso**, infatti, **il suo compito è quello di osservare e studiare il comportamento dei bambini per definire quali saranno i prossimi traguardi da raggiungere.**

Il metodo Montessori → le convinzioni pedagogiche della Montessori si concretizzano in un **metodo** **usato inizialmente per ragazzi in difficoltà**, sia da un punto di vista sociale sia da un punto di vista strettamente cognitivo. In seguito, **questo metodo** **verrà esteso a ragazzi che non presentano particolari aspetti problematici**. L'esempio più problematico è costituito dalla **CASA DEI BAMBINI**. Però il metodo Montessori, inizialmente pensato per la scuola dell'infanzia, **verrà poi esteso anche alle scuole di grado successivo**. La **scuola dell'infanzia** **deve preparare i bambini alla scuola elementare, per farlo è necessario agire su 4 specifici rami di cultura**:

- Il **DISEGNO** → che **abitua al riconoscimento di forme e colori, oltre che all'acquisizione di una certa manualità che sarà utile nell'attività di scrittura**;
- L'**ARITMETICA** → che sviluppa **abilità relative alla valutazione delle dimensioni, dei rapporti di quantità e della numerosità degli oggetti**;
- La **SCRITTURA** → che coinvolge **sia abilità manuali più complesse e fini, sia l'abilità visiv**a di seguire i contorni, sia quella uditiva di ascoltare le parole che vengono dettate;
- La **LETTURA** → chi **aiuta ad arricchire il proprio linguaggio attraverso l'accesso a documenti e scritti di altre persone**.

Le abilità del bambino vanno sviluppate in queste quattro attività che la Montessori definisce come la **QUADRIGA TRIONFANTE** **delle conquiste intellettuali del bambino**. Per sviluppare le abilità, la studiosa delinea un metodo per ciascuna di esse che, attraverso attività di difficoltà graduale, porterà ad apprendere le tecniche della lettura, della scrittura e del calcolo. **Il successo di queste attività si basa sugli stimoli che esse provocano nel bambino, sui materiali scientificamente concepiti, sul comportamento che il maestro assume durante l'attività e, più in generale, sull'ambiente che circonda il bambino**.

L'ambiente scolastico → un aspetto fondamentale della didattica della Montessori è **l'ambiente scolastico che viene ricreato a misura di bambino**. Nella **CASA DEI BAMBINI** **un fanciullo** può aprire la porta, andare al bagno, accendere la luce, prendere e deporre materiali sugli scaffali, insomma **può essere autonomo e completamente attivo**. In ogni caso, **le attività del bambino avvengono in tutta sicurezza, poiché sempre sotto la** **supervisione degli insegnanti**. I **mobili** e i **suppellettili** a **dimensione di bambino** **possono essere facilmente spostati e ricollocati dagli insegnanti per creare ambienti versatili e flessibili, adatti ad esperienze educative sempre nuove**. Le aule non sono

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

l'unico ambiente in cui si svolge l'attività dei bambini, ma vi sono anche dei luoghi più ampi e comuni a tutti in cui i bambini delle varie classi possono socializzare. Ad esempio, vi sono spazi dedicati alla lettura, un refettorio e un giardino in cui stare a contatto con la natura, proprio quest'ultimo costituisce un ambiente altamente formativo.

I materiali didattici → la comprensione del metodo Montessori passa attraverso la **conoscenza dei materiali usati** dalla pedagogista nella sua esperienza personale. Si tratta di **materiali** **per cui ogni aspetto è scientificamente studiato, al fine di motivare il bambino, di incuriosirlo e invogliarlo a svolgere quell'attività che si ritiene utile per la sua crescita cognitiva e sensoriale**. La **realtà esterna fornisce al bambino numerosi stimoli che possono mettere in luce i suoi bisogni e lo inducono a svolgere particolari attività**, anche se, gli stimoli ricevuti dall'esterno possono essere molteplici e creare confusione nel bambino che poi dovrà essere in grado di ordinarli e organizzarli. I **materiali** utilizzati dalla Montessori, accompagnati da appositi esercizi, **aiutano il bambino in questa direzione permettendogli di isolare di volta in volta un determinato senso o aspetto cognitivo, accrescendo il suo interesse e concentrando la sua attenzione sull'esercizio svolto**. Ad esempio, per isolare il senso tattile, al bambino possono essere fornite delle tavolette di diversi materiali oppure possono essere ricoperte con fogli di carta ruvida, liscia o vetrata. Il bambino, ad occhi chiusi, deve notare con il solo tatto le differenze tra le varie tavolette. Per il senso termico si possono dare all'alunno scodelle contenenti acqua con diversa temperatura e per il senso del colore può essere messo in evidenza con varie tavolette che hanno tutte la stessa forma o lo stesso peso ma che presentano gradazioni dello stesso colore più o meno intense. In ogni caso, i materiali vanno usati in modi ben codificati, svolgendo sequenze di operazioni sensoriali che guidino l'alunno all'apprendimento. L'**insegnante** **deve supervisionare l'uso corretto dei materiali**. Infine, **riporre in maniera ordinata i materiali sul banco o negli scaffali, a conclusione dell'attività, è un esercizio che aiuta il bambino a creare ordine nella sua esperienza**, separando oggetti distinti e associando quelli simili per riporli insieme nello stesso cassetto, svolgendo così operazioni di confronto virgola di distinzione e di congiunzione che aiutano le sue facoltà mentali.

La nuova figura del maestro → l'organizzazione e le attività dell'asilo montessoriano prevedono la presenza di un **maestro o una maestra**. I **bambini** **sono impegnati in prima persona nelle attività e le eseguono con un certo grado di autonomia**, di conseguenza **la maestra o il maestro** raramente **svolgono una lezione frontale in cui i bambini sono passivi e si limitano ad ascoltare le loro parole**. La Montessori afferma che la **maestra**, più che insegnare, **deve svolgere il ruolo** di **DIRETTRICE**, ovvero **deve dirigere le attività degli alunni, assicurandosi che le svolgano secondo le regole prestabilite**. Chi non lo fa è invitato in silenzio a seguire il compagno che svolge l'attività correttamente. La maestra funge quindi da guida e da sostegno all'attività del bambino che viene eseguita secondo delle regole codificate. La **direttrice** **conosce bene le caratteristiche dei materiali usati e ha ben presente le modalità di svolgimento delle attività**. Inoltre, la Montessori prevede anche la presenza di una maestra che assuma un ruolo parzialmente riconducibile a quello di uno scienziato, ritirandosi ai margini dell'area in cui i bambini operano e osservando le attività da loro svolte. La **direttrice** **garantisce che le condizioni dell'ambiente siano favorevoli allo svolgimento dell'attività e dall'osservazione ricava informazioni sulla crescita degli alunni e sui risultati da essi raggiunti**.

Lo sviluppo del bambino → secondo la Montessori vi sono delle **caratteristiche universali e innate**, bio-antropo-evolutive identificate come **TENDENZE UMANE** → viste come **comportamento-guida in ogni fase di sviluppo e l'educazione dovrebbe facilitarne l'espressione**. Dal momento che un bambino non ha raccolto molte esperienze nel corso della sua breve esistenza, ogni esperienza

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

nuova può destare in lui una certa curiosità, per cui è facile suscitare in lui interessi e motivazioni. È come se la mente del bambino avesse fame di esperienze e fosse naturalmente predisposta ad immagazzinarlo e custodirle gelosamente. Inoltre, è come se i suoi sensi fossero naturalmente predisposti, più di quelli di un adulto, a recepire informazioni dall'ambiente circostante proprio perché meno stimolati fino a quel momento. Per questo motivo, la **mente** del **bambino** **tende più di altre ad assorbire, anche inconsapevolmente, le sensazioni che gli provengono dall'ambiente imparando anche in modo non volontario**. A tal proposito, la Montessori parla di **MENTE ASSORBENTE**, **che è dotata sia di capacità selettiva, nel senso che recepisce e trattiene solo le informazioni che ritiene importanti, sia di capacità organizzativa, cioè in grado di organizzare il sapere che recepisce dalle esperienze**. Queste due ultime capacità, ovvero selezione e organizzazione, devono essere però favorite e stimolate da una didattica opportuna. La Montessori parla di una realtà che inizialmente è per il bambino come una nebulosa spaziale, detta **NEBULA**, **ovvero è confusa e indistinta**. **Così come dalla nebulosa si formano gradualmente, in modo distinto, astri e pianeti, allo stesso modo le esperienze e la mente assorbente aiutano a definire ordinare le conoscenze del bambino**. **L'esempio più evidente di mente assorbente è rappresentato dall'acquisizione del linguaggio**. In particolare, entro i tre anni il bambino è capace di acquisire l'uso della lingua senza imparare le regole grammaticali e i costrutti, acquisendo la lingua senza delle vere e proprie lezioni ma ascoltando, ripetendo, assimilando e nuovamente ascoltando. Il bambino, dunque, si limita ad assorbire per la forza incredibile che ha di fissare le proprie esperienze e di richiamarle successivamente in modo corretto. In questo caso particolare, la nebula iniziale del linguaggio prende forma progressivamente nei costrutti e nelle parole che il bambino apprende. La mente assorbente è, quindi, naturalmente predisposta all'acquisizione del linguaggio. Proprio per questo, tentare di acquisire un linguaggio in età adulta estremamente più difficile dal momento che le caratteristiche della mente dell'essere umano sono cambiate. In particolare, il periodo della mente assorbente viene individuato dalla Montessori da 0 a 3 anni di età. Il periodo successivo, che va dai 3 ai 6 anni, è caratterizzato da uno sviluppo cosciente, per cui le caratteristiche della mente assorbente continuano a persistere ma ad essa si affianca la **MENTE COSCIENTE**, **ovvero quella fase in cui il bambino inizia a sentire l'esigenza di organizzare e ordinare i contenuti che ha acquisito**. Inoltre, proprio in questo periodo i materiali e le attività organizzate dalla Montessori aiutano il bambino nel compito di riordino cosciente delle sensazioni che provengono dall'esterno e l'ordine ha ricreato nell'ambiente della classe, con i materiali disposti negli scaffali, aiuta a favorire l'ordine e l'organizzazione mentale del fanciullo.

Il pensiero cosmico di Maria Montessori → si tratta di una delle teorie che pervade l'intera opera di Maria Montessori sebbene **la studiosa ne parli in modo più sistematico a partire dal periodo in cui vive in India, tra il 1942 e la fine del la Seconda guerra mondiale** e per tutta la fase finale della sua vita, in particolare in opere come "***Educazione per un mondo nuovo***" e "***Come educare il potenziale umano***", tra il 1946 e il 1948. Secondo la Montessori, nonostante possa sembrarci di vivere nel disordine e nel caos, nella realtà, il **nostro universo** **tende sempre all'armonia e all'equilibrio**. Secondo la studiosa l'esistenza di un **PIANO COSMICO** **implica che ogni essere vivente ha un compito a cui deve adempiere nella propria vita e che costituisce la sua ragione di esistere**. Per questo motivo, **ogni essere vivente** **poggia la propria esistenza su movimenti intenzionali che hanno uno scopo non soltanto in sé stessi**, **ma anche in relazione alla funzione che svolgono nel cosmo, cioè nell'ordine dell'universo**, un ordine in cui anche le cose trovano un post e sono in relazione l'una con l'altra. Di fronte all'esistenza di questo piano, che unisce tutto ciò che esiste in un unico destino, Montessori avvisa la necessità di educare l'uomo e il suo potenziale affinché possa costruire un mondo nuovo. In quest'ottica la **Montessori** **illustra agli educatori e agli insegnanti come condurre i bambini a partire dai 6 anni alla scoperta della storia della terra**, dell'universo e

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

della storia dell'umanità in un modo che tenga sempre conto di un fatto fondamentale, cioè che l'**educazione** **è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma attraverso l'esperienza diretta del mondo circostante**. Di conseguenza, il **compito del maestro** deve essere quello di **preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente**. Questo significa che così come nel periodo dell'infanzia, il compito dell'educatore era favorire l'assimilazione dell'ambiente, a partire dai sei anni il suo ruolo deve essere quello di favorire in ogni modo possibile l'assimilazione della cultura verso cui il bambino è naturalmente predisposto dato lo sviluppo della sua coscienza che e inizia a essere rivolta verso l'esterno.

6) **JOHN DEWEY** (**1859-1952**) → è un pedagogista americano ed **è il maggiore esponente** dell'**attivismo** di cui è considerato il padre. Ha contribuito in modo significativo allo sviluppo della pedagogia americana e di quella mondiale. Nel **1896** **ha fondato** presso l'università di Chicago una **scuola elementare** in cui ha svolto studi di pedagogia e didattica e da questa esperienza sono nate due delle sue opere più importanti intitolate rispettivamente "***Il mio credo pedagogico***" (1897) e "***Scuola e società***" (1899). Fu il fautore del sistema democratico e ha sostenuto la sua stretta connessione con il processo di educazione generalizzato e rinnovata rispetto ai canoni del tempo. A tal proposito scrisse un'altra importante opera intitolata "***Democrazia ed educazione***" (1916).

La pedagogia di Dewey → nell'opera intitolata"***Il mio credo pedagogico***" (1897) **Dewey** **declina in 5 articoli fondamentali la propria idea pedagogica legata alle scuole nuove**:

- **ARTICOLO 1** → l'**educazione** **è un processo che permette all'individuo di giungere gradualmente a contatto con le risorse intellettuali e morali che l'umanità in questa era di divenire il depositario di un capitale, quello delle conoscenze e della civiltà**. Il processo educativo è costituito da due aspetti fondamentali, uno psicologico e uno sociologico: il primo essenziale in quanto permette di determinare i bisogni, gli interessi e le potenzialità dei discenti; il secondo, è necessario in quanto le condizioni sociali del discente e lo stato della società in cui vive influenzano le caratteristiche e le attitudini del fanciullo.

- **ARTICOLO 2** → la **scuola** **è una comunità in cui tutti i mezzi sono destinati a rendere il fanciullo capace di partecipare attivamente alla vita sociale e di contribuire al progresso della società**. La scuola non prepara alla vita ma è un contesto in cui si attuano processi che costituiscono la vita stessa e in tal senso si parla di **scuola laboratorio**.

- **ARTICOLO 3** → I **contenuti dell'educazione** **sono mediati e fusi attraverso le attività sociali del fanciullo**. L'ex funzione deve essere attuata attraverso l'esperienza che il mezzo per educare ma è anche la finalità verso la quale essa tende.

- **ARTICOLO 4** → Il **metodo educativo** **deve tenere conto della natura del fanciullo** e, dal momento che quest'ultimo ha il carattere dell'azione e dell'impulso, non si può limitare il fanciullo in un atteggiamento passivo e ricettivo.

- **ARTICOLO 5** → il **progresso sociale** **garantito innanzitutto dalla scuola e dalla sua azione educativa**, infatti, qualsiasi legge o qualsiasi riforma che tende a migliorare le condizioni complessive della società risulta futile e sterile se gli individui non alimenti per intenderla e

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

accoglierla. L'educazione aiuta a mediare e ad armonizzare le attività individuali con levità sociale.

Il compito della scuola nella società democratica → nell'opera intitolata "***Scuola e società***" (**1899**) Dewey delinea le caratteristiche della **scuola attiva nella società democratica**, partendo dalla sua **esperienza nella scuola-laboratorio annessa all'università di Chicago.** La scuola, nel preparare alla vita, deve essere essa stessa vita, infatti, solo in questo modo può svolgere al meglio il suo compito. Per questo motivo, la filosofia di Dewey si basa sulla **stretta relazione tra scuola e mondo esterno**. Per la crescita sociale, la scuola deve partire dai bisogni, dagli impulsi e dagli interessi degli alunni. Sorge quindi l'interrogativo su q**uale debba essere l'atteggiamento del docente nei confronti degli impulsi dei fanciulli**. La conclusione è che gli **impulsi non** vadano **repressi** ma la scuola deve recepirli e canalizzarli verso attività educative, che saranno svolte in modo interessato e partecipe. Inoltre, il contesto scolastico deve riprodurre quello di una piccola comunità in cui si sperimentano le dinamiche della vera vita sociale. Alla base delle attività vi è l'esperienza, realizzata attraverso un'azione pratica. È proprio dall'**esperienza**, infatti, **che bisogna partire perché quest'ultima riesce ad attribuire significati a tutto ciò che si conosce teoricamente**. Inoltre, essa mostra le vere finalità delle conoscenze e fa emergere l'utilità dei concetti che si conoscono. In questo modello di scuola attiva si intrecciano elementi caratteristici del pragmatismo e dell'empirismo anglosassone. Un aspetto specifico è costituito dal **LAVORO**, **un elemento che Dewey ritiene fondamentale nella scuola attiva e riformata**. Avvicinare il giovane ad un lavoro non solo permette di trasmettergli conoscenze e abilità di tipo tecnico e competenze di carattere sociale, ma lo fa anche riflettere sui risvolti storici e geografici di quelle attività. Attraverso il **lavoro**, infatti, **la scuola favorisce l'apprendimento di esperienze che abbia un'effettiva utilità sociale**.

L'educazione alla base del sistema democratico → il saggio intitolato "***Democrazia ed educazione***" (**1916**) è considerato uno dei più significativi in quanto la **democrazia viene presentata non soltanto come una forma di governo, ma come un modo di intendere la vita individuale e sociale**, la cui caratteristica fondamentale consiste nel **permettere ad ogni individuo di esprimersi al meglio e di realizzarsi secondo quelle che sono le sue attitudini**. La **democrazia** è, infatti, in grado di **instaurare un sistema sociale dinamico, in continua evoluzione, in cui ognuno può apportare un contributo significativo**. Questi aspetti non possono essere riscontrati nei regimi totalitari in cui vi è un'omologazione e il soffocamento delle aspirazioni e delle potenzialità dei singoli. Allo stesso modo, non è possibile ritrovare un sistema dinamico nelle società basate su credi religiosi e dogmatici che spesso finiscono per soffocare l'indagine conoscitiva dell'uomo. In un regime totalitario, infatti, il presupposto principale è che bastino pochi individui per governare e per far progredire una società, in quanto solo in pochi possiedono un'intelligenza, attitudine e capacità cognitive per svolgere questo compito. La **democrazia**, invece, **afferma** l'esatto opposto, cioè **che è necessario il contributo di tutti**. Naturalmente con ciò non si vuole affermare che tutti hanno le stesse capacità intellettive, ma che ognuno possiede i mezzi per dare un contributo significativo alla vita sociale che non può essere ignorato. Per questo motivo, gli strumenti tipici della democrazia, come il suffragio universale o l'autonomia della giustizia, non sono le finalità ma sono i mezzi e i presupposti che permettono a ciascuno di esprimersi. Uno degli elementi principali e costitutivi della società democratica è la **COMUNICAZIONE**, **che consente agli individui di scambiarsi esperienze e di moltiplicare le proprie conoscenze**. In particolare, Dewey intravede nella comunicazione una forma di educazione e, per questo motivo, essa è un pilastro fondamentale del sistema democratico, essendo la condizione che permette ad ogni individuo di contribuire alla società democratica. Tuttavia, l'educazione non è solo un fenomeno individuale ma è anche un fenomeno collettivo, in cui una società sceglie di fare conquiste e progressi positivi. Da qui già all'inizio del '900 si delinea con Dewey **l'intuizione secondo**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

cui lo sviluppo dell'allievo avviene in un contesto sociale e collaborativo. Di conseguenza, **il rapporto tra democrazia ed educazione si traduce concretamente nell'interazione che esiste tra scuola e società democratica**. La scuola è, quindi, quell'ambiente educativo che funge da ponte tra la famiglia, in cui il bambino è inizialmente accolto e svolge le sue prime esperienze, e la società, in cui l'adulto sperimenterà la vita in tutti i suoi aspetti.

Learning by doing → nell'opera intitolata "***Democrazia ed educazione***" (**1916**) Dewey utilizza l'espressione **LEARNING BY DOING**, **ossia "imparare facendo"**. Questa modalità di apprendimento era già stata introdotta approfondita nel lavoro intitolato "***Schools of To-morrow***" (1915). Partendo dal concetto di esperienza e di scuola attiva, Dewey sostiene che **l'apprendimento attraverso il fare aiuta l'alunno ad organizzare la sua conoscenza** e, di conseguenza, **non si può sostituire con lezioni frontali o con l'apprendimento da un test.** Naturalmente i libri sono uno strumento utile per apprendere, ma l'esperienza deve essere affiancata ai testi in quanto favorisce la vocazione attiva del bambino. In questo modo l'apprendimento non è un semplice strumento per superare un test, ma è un bagaglio che risulta utile nella vita reale. Il **learning by doing** **sviluppa anche la creatività e la motivazione degli alunni che finiscono con il proporre al maestro situazioni problematiche da loro inventate e codificate, al fine di poterle risolvere con un approccio pratico**.
A livello metodologico collegato al learning by doing vi è il **PROJECT WORK**, **che rappresenta una sperimentazione attiva dei contenuti appresi durante un percorso didattico e ha come oggetto un progetto reale realizzato in aula da parte degli studenti**.

Il pensiero riflessivo → nelle opere intitolata "***Il mio credo pedagogico***" Dewey afferma che l'esperienza è la vera fonte di conoscenza. Questo principio verrà ripreso anche in altre opere e in particolare nell'opera intitolata "***Come pensiamo***" (**1910**) Dewey traccia le caratteristiche principali del **PENSIERO RIFLESSIVO**, **cioè di quella modalità di pensiero che permette all'uomo di elaborare la conoscenza**. Le sue caratteristiche principali sono:

- è un **flusso controllato di idee che sono poste in modo logico-consequenziale**, infatti, ogni idea determina la successiva come logico risultato e si appoggia alla precedente per la sua stessa costituzione;
- **questo flusso di idee mira ad un obiettivo**, che può essere, ad esempio, la risoluzione di un problema teorico o la verifica di un'ipotesi da un punto di vista sperimentale;
- **il pensiero riflessivo può essere un'ipotesi che trova o meno conferma nel ragionamento nella verifica sperimentale**, di conseguenza, l'idea iniziale può anche essere errata, tuttavia, l'obiettivo del pensiero riflessivo è quello di verificare l'ipotesi.

Considerate queste sue 3 caratteristiche fondamentali, il **pensiero riflessivo** **si distingue da altre forme di pensiero caratteristiche dell'uomo così individuate da Dewey**:

- il **FLUSSO DI COSCIENZA** → **è un fluire incontrollato di idee e rappresentazioni che non sono correlate tra di loro**. Si tratta di **impressioni rapide, vagheggiamenti, reminiscenze casuali, è una sorta di pensiero libero ed incontrollato**. Questo tipo di flusso prende piede nella nostra mente quando siamo sovrappensiero. Se si attiva quando dormiamo viene chiamato sogno. **Si distingue dal pensiero riflessivo perché manca di una concatenazione logica che mette in connessione il flusso di idee e le rappresentazioni**.

- L'**IMMAGINAZIONE** → è un **flusso di eventi, fatti o rappresentazioni che ha una sua concatenazione logica ma che è frutto della fantasia**. Anche se un determinato pensiero ha un

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

suo schema logico-consequenziale, essendo frutto di invenzione, non è immediatamente riscontrabile nella realtà e non ha senso verificarlo direttamente. Inoltre, **si tratta di un'attività che non ha un obiettivo cognitivo o una precisa finalità di indagine** nonostante non siano utili per l'indagine e per la conoscenza, l'immaginazione e il flusso di coscienza hanno una loro finalità, ovvero assolvono alla necessità di svago e di diletto degli individui.

- La **CREDENZA** → **è un pensiero o un'idea che ha una sua coerenza di cui però non ci si è mai posti il problema della fondatezza**. **Questo pensiero**, che viene assunto per vero in quanto lo ritiene tale la maggior parte delle persone, **assolve ad un bisogno specifico, cioè quello di categorizzare e ridurre le esperienze nuove o le cose ignote a schemi mentali già noti**. A questa categoria appartengono, ad esempio, le superstizioni e le scaramanzie. Le credenze si distinguono dal pensiero riflessivo in quanto non sono soggetti ad alcuna verifica ma vengono accettate acriticamente.

La riflessione filosofica di Dewey ha toccato anche l'ambito dell'**intelligenza creativa**, infatti, nel volume intitolato "***Creative intelligence. Essays in the pragmatic attitude***" (**1917**), egli sottolinea **l'importanza dell'impegno dell'intellettuale e la funzione della filosofia all'interno della società**. Dewey parla di **INTELLIGENZA PRAGMATICA**, **per descrivere il processo mentale che rende l'azione efficace in base alle necessità che di volta in volta si presentano**. Si tratta di un'attività creativa non ripetitiva. Il pensiero progettante collabora strettamente con quello meditativo, infatti, coinvolge la sfera della responsabilità, dell'etica e della normatività e quella dell'efficacia operativa. Questo tipo di pensiero è l'opposto del pensiero responsivo che si conforma alla realtà esistente senza tentare di modificarla.

L'indagine e il pensiero riflessivo → nell'opera intitolata "***Logica. Teoria dell'indagine***" (1938), il **pensiero riflessivo** **viene descritto in dettaglio attraverso le sue fasi**. Innanzitutto, è importante sottolineare che **esso si genera da un dubbio che fa nascere nell'individuo il bisogno di un chiarimento di una conoscenza**. Questo dubbio iniziale mette in moto un'indagine in cui si fanno ipotesi, si determinano deduzioni e si ragiona al fine di chiarire l'incertezza iniziale dal momento che il pensiero riflessivo è quell'attività cognitiva che permette di realizzare un'indagine conoscitiva, le fasi in cui esso si snoda possono ricondursi alle fasi della vera e propria indagine conoscitiva.

1. La prima fase è la **SUGGESTIONE**, che **determina l'affiorare di un dubbio o di un'incertezza**. Quando pensiamo e agiamo, di solito lo facciamo per azioni dirette, cioè siamo convinti di dover avere un certo comportamento di dover fare una certa deduzione che ci porta a una determinata conclusione. In questi casi stiamo affrontando un compito. In altri casi, possiamo essere in dubbio su quale possa essere l'azione migliore da svolgere e, di conseguenza, più che di fronte a un compito da svolgere ci troviamo di fronte ad un problema da risolvere. Pensiamo così ad una possibile azione risolutiva, che viene detta suggestione, ma, contemporaneamente, avvertiamo anche una seconda o una terza possibilità, ossia altre suggestioni.
2. La seconda fase è l'**INTELLETTUALIZZAZIONE**, in cui **il problema inizia ad essere inquadrato nelle sue variabili fondamentali, ossia si comprende realmente quali siano le difficoltà che esso presenta**. Si passa così dalla suggestione all'intellettualizzazione del problema, che viene rappresentato in modo preciso e definito, secondo le variabili che possono risolverlo.
3. La terza fase è quella dell'**IDEA GUIDA** o dell'**IPOTESI**, in cui **una delle possibili suggestioni iniziali comincia ad essere considerata come eventuale soluzione divenendo idea guida o ipotesi risolutiva**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

4. La quarta fase è il **CONTROLLO DELLE IPOTESI**, che **avviene attraverso l'azione diretta volta a verificare la validità della risoluzione elaborata nella fase precedente**. L'azione diretta può avere sia il connotato di un'azione compiuta da uno scienziato con un fine universale generico, cioè il confermare una teoria elaborata, sia le caratteristiche di un'azione svolta da un comune individuo che ha un fine pratico, personale e contingente nel compiere quella determinata azione. **In questa fase vi è anche una chiara influenza funzionalistica, infatti, si parte da un individuo che è in equilibrio con l'ambiente esterno che poi si rompe per il subentrare di un fattore di novità**. In questo modo nell'individuo si crea un dubbio che diventa strettamente collegato ad un suo bisogno. Di conseguenza, il soggetto ha interesse a risolvere la situazione problematica e dà vita ad un'indagine per arrivare ad una soluzione. Questa, a sua volta, determina una nuova conoscenza è un'evoluzione nell'individuo, ristabilendo il suo stato di equilibrio con l'ambiente esterno.

L'esperienza e l'educazione progressiva → nel suo saggio intitolato "***Esperienza ed educazione***" (**1938**) **Dewey** **risponde a diverse critiche che vengono mosse alle scuole nuove e alla centralità dell'esperienza**. In questo modo, il pedagogista riorganizza e approfondisce il concetto di esperienza. In particolare, nella prima parte del saggio, **egli individua 2 tipologie di scuole**:

- le **SCUOLE TRADIZIONALI**, che **hanno programmi statici e immutabili**, **lontani dall'esperienza e caratterizzati da un'impostazione teorica e formale, appresa soprattutto dai libri**. Si tratta di un approccio standardizzato che può essere distante dalle esigenze di ogni singolo alunno, infatti, i contenuti e i comportamenti sono imposti dall'alto. Di conseguenza, le dinamiche educative prevedono una forte autorità del docente una passività ricettiva dell'alunno;

- le **SCUOLE NUOVE**, dette anche **SCUOLE ATTIVE**, **in cui si applica in un'educazione progressiva, cioè che segue lo sviluppo cognitivo di ciascuno studente**. Si tratta di **scuole calibrate sulle esigenze dei singoli allievi** e il punto di partenza è l'**esperienza**, lo studio di una situazione reale, che deve essere effettuato attraverso il metodo scientifico. Solo successivamente si può giungere ad una formulazione teorica. In queste scuole l'alunno è attivo e gode di una certa libertà nel percorrere il suo iter formativo.

In una società democratica, in cui il cambiamento è la regola e ciascun individuo ha specifiche caratteristiche, **l'approccio alle scuole tradizionali risulta fallimentare**. Nonostante ciò, alcune critiche possono essere rivolte anche alle scuole nuove, poiché possono non realizzare o non proporre esperienze valide e significative. In particolare, Dewey accetta l'assunto secondo cui non tutte le esperienze si possono ritenere educative, infatti, alcune favoriscono la conoscenza e aprono ad ulteriori esperienze, altre, invece, inibiscono e limitano la capacità dell'alunno di compiere nuove esperienze. Per questo motivo, **il punto cruciale non è accumulare esperienze**, **ma proporre esperienze realmente significative, in modo che aprano la strada a nuove esperienze e quindi a nuove conoscenze, motivando i bisogni degli alunni**.
Le **esperienze positive** **si conformano ai seguenti principi**:

- **PRINCIPIO DI CONTINUITA'** → le **esperienze** **devono essere fatte in continuità l'una rispetto all'altra, ciò significa che un'esperienza deve attingere da quelle precedenti e fungere da giusto presupposto per esperienze di ordine superiore che avverranno in seguito**. In questo modo, le esperienze precedenti trovano giustificazione nell'essere propedeutica all'esperienza attuale e questa è legittimata e motivata dalle esperienze che seguiranno;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **PRINCIPIO DI CRESCITA (o CRESCENZA)** → l'**esperienza educativa** **ha un suo valore se permette di accrescere le abilità e le conoscenze dell'alunno e lo rende capace di interagire in modo più efficace con il mondo circostante, creando le premesse per un'ulteriore crescita**;

- **PRINCIPIO DI INTERAZIONE** → **tutte** le **esperienze** **sono il frutto di due ordini di fattori, ovvero i fattori esterni (oggettivi), legati all'ambiente in cui avviene l'esperienza** (in generale, si tratta di un ambiente scolastico che può essere controllato dal docente) **e i fattori interni** (soggettivi), **specifici dell'alunno e sono più difficili da prendere in considerazione da parte del docente**.

A questo punto, emerge il **ruolo dell'educatore** della **scuola attiva** che **ha il compito di progettare esperienze che riprendano i suddetti principi**. Innanzitutto, l'**educatore** **deve conoscere i propri allievi, in modo da poter tenere conto dei fattori interni, per poi individuare i loro bisogni e i loro interessi**. Inoltre, deve tenere conto degli aspetti oggettivi dell'esperienza. Risulta quindi necessario conciliare la motivazione degli allievi con la necessità di svolgere queste esperienze oggettivamente significative, per questo, il profilo culturale dell'educatore deve essere di ampio respiro in modo che gli possa tenere conto di quante più variabili possibili nel progettare le sue esperienze.

IL METODO DEI PROGETTI DI KILPATRICK → **William Heard Kilpatrick** (**1871-1965**), **allievo di John Dewey**, partendo dall'idea dell'**educazione** come **elemento cruciale per la crescita sociale**, prova a tradurre i principi pedagogici del suo maestro nella messa a punto del cosiddetto **METODO DEI PROGETTI**, sperimentato a partire dal 1916 nella scuola elementare di Chicago è basato su **un'organizzazione innovativa sia del tempo che delle attività**. Come l'autore stesso illustra nelle tue opere che dedica all'argomento, rispettivamente intitolate "***Il metodo dei progetti***" (**1918**) e "***Fondamenti del metodo***" (**1925**), **al curricolo tradizionale si sostituisce un percorso fatto di progetti che possono essere di 4 tipi**:

1. **di produzione**, cioè **volti ad ideare e costruire cose**;
2. **di consumo**, cioè **finalizzati ad attuare modalità specifiche di fruizione dell'esperienza**;
3. **di problema**, cioè **orientati a cercare una soluzione ad un problema che viene presentato**;
4. **di addestramento**, cioè **finalizzati ad acquisire le competenze e le abilità tecniche necessarie per affrontare un problema**.

Le **attività** **devono avere degli scopi ben definiti e chiari e devono essere articolate in un certo modo**, **cioè svilupparsi lungo un processo in 4 fasi sequenziali che Kilpatrick individua in**:

1. **ideazione**, in cui si **definisce l'idea del progetto**;
2. **pianificazione**, in cui **si identificano i vari passaggi necessari per la realizzazione del progetto**;
3. **esecuzione**, in cui si procede alla **realizzazione del progetto vero e proprio**;
4. **valutazione**, in cui si **esprime un giudizio dei risultati**.

A prescindere dalle caratteristiche e finalità specifiche, i **progetti** sono degli **strumenti che favoriscono la crescita pragmatico-cognitiva e psicologica dell'allievo, il quale diventa il protagonista del proprio percorso formativo e gestisce tutte le fasi dell'azione progettuale**, dall'ideazione, in cui è chiamato in prima persona a scegliere anche l'obiettivo del proprio apprendimento, alla valutazione, in cui compiono analisi critica dei processi e dei risultati. Il modello di scuola che Kilpatrick propone non è solo attivo ma è anche pragmatica (supera Dewey) e porta a

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

livelli molto più alti di sviluppo il concetto di learning by doing che ancora oggi hanno un ruolo fondamentale nella didattica più moderna e innovativa.

7) **ROGER COUSINET** (**1882-1973**) → fu docente di psicologia pedagogica alla Sorbona (Parigi) e direttore di numerose riviste nonché fondatore di associazioni incentrate sull'**educazione nuova**. Scegliere un commento sostenitore dell'attivismo pedagogico e nell'opera intitolata "***Un metodo di lavoro libero per gruppi***" (**1925**), Cousinet espone la sua idea di un **metodo incentrato sull'autonomia del discente, ovvero sul libero sviluppo del fanciullo**. Per Cousinet l'insegnamento tradizionale ha il doppio limite di impedire l'individualizzazione e di non favorire la socialità: impedisce l'individualizzazione perché propone un apprendimento indifferenziato e non favorisce la socialità perché ostacola la comunicazione e la cooperazione tra gli studenti. Il lavoro scolastico, infatti, dovrebbe essere compiuto in un ambiente stimolante per la mente, ma anche adeguata allo sviluppo delle relazioni con gli altri, volte a favorire i processi di socializzazione tra gli allievi. Il **gruppo** permette di raggiungere entrambi gli obiettivi. **Con il metodo di lavoro libero per gruppi, gruppi liberi svolgeranno l'attività di apprendimento**. Una didattica efficace richiede che i gruppi si formino liberamente secondo le simpatie e le predisposizioni dei fanciulli. Inoltre, il gruppo è in grado di gestire anche la conflittualità. In un **ambiente di apprendimento organizzato** con **spazi** adeguati, **attività** e una notevole quantità di **materiali e strumenti didattici** deve essere messa in condizione di procedere autonomamente. Il nuovo metodo comporta un **ripensamento della figura dell'insegnante** che **non deve più presentarsi come onnisciente e portatore di autorità**, ma come **adulto ragionevole e responsabile che lavora accanto ai propri allievi sostenendoli nella loro attività**. Non dovrà, quindi, guidare gli allievi nella ricerca ma soltanto aiutarli, dovrà cioè riconoscersi nel ruolo di collaboratore dei gruppi.

IL COMPORTAMENTISMO

È una **teoria dell'apprendimento** che **si è sviluppata nell'ambito della psicologia principalmente in America e si occupa dello studio di comportamenti osservabili**. Viene anche definito behaviourismo, dal termine inglese *behaviour*, che significa appunto comportamento. Tra i **principali esponenti** del comportamentismo classico ritroviamo **Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner**. Il modello comportamentista parte dall'idea che l'**individuo è un organismo docile e plasmabile e che l'apprendimento avviene attraverso degli stimoli (S) che pervengono al soggetto dall'ambiente esterno**. **Raggiunto dagli stimoli, l'individuo fornisce delle risposte (R), ossia determinati comportamenti**. Ciò che avviene nella mente e che determina la risposta ad un dato stimolo non è oggetto di studio e a tal proposito si parla di una scatola nera (black box) che non desta l'attenzione degli studiosi comportamentisti. In generale, lo **stimolo è prodotto dall'ambiente che circonda il soggetto** e, per questo motivo, la visione dei comportamentisti è quella di un **ambiente che determina le risposte di un soggetto che si pone in un atteggiamento passivo**. Il punto centrale dell'osservazione dei comportamentisti è cercare di associare in un individuo una risposta ad un determinato stimolo in modo stabile. La **risposta** del soggetto allo stimolo **è osservabile e può essere studiata scientificamente**. Se la risposta è stabile, si può affermare che il soggetto ha imparato a rispondere in un certo modo allo stimolo e quindi si è verificato apprendimento. L'intervento psicoeducativo di stampo comportamentale, dunque, si basa sul metodo del rinforzo. Il rinforzo è una conseguenza che, se applicata al comportamento di un organismo, rafforzerà il suo comportamento futuro ogni volta che essa è preceduto da uno specifico stimolo antecedente. La progettazione didattica secondo l'approccio comportamentista si basa sulla elaborazione di unità didattiche.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

1) **IVAN PAVLOV E IL CONDIZIONAMENTO CLASSICO** (**1849-1936**) → **lo psicologo russo è famoso per i suoi studi sullo stimolo e sul riflesso condizionato**. Analizzando il **comportamento di alcuni cani** egli nota che **alla presenza del cibo le bestie iniziano a produrre un quantitativo maggiore di saliva, che si mostra sotto forma di bava**. Il **cibo** rappresenta lo **stimolo incondizionato**, mentre la **bava** è la **risposta incondizionata** del soggetto allo stimolo. Questa connessione tra stimolo e risposte è connaturata alle caratteristiche della specie animale. Per **Pavlov**, **non si può affermare che questo comportamento sia realmente appreso dal singolo soggetto animale**. Se la somministrazione del cibo del cane viene, però, fatta da un ricercatore che indossa sistematicamente un camice bianco, la situazione cambia, infatti, all'inizio, quando il ricercatore, tra una somministrazione e l'altra, si avvicina con il camice bianco al cane, in quest'ultimo non si intravede nessuna risposta. In questa fase, infatti, il camice bianco rappresenta uno stimolo neutro che non induce alcuna risposta. **Dopo che la somministrazione del cibo è avvenuta più volte Pavlov nota che anche la sola presenza del camice, senza cibo, induce nel cane la produzione di bava**. Di conseguenza, il camice produce adesso una risposta ed è diventato uno stimolo condizionato, perché si è condizionata la presenza di questo camice alla presenza del cibo (stimolo incondizionato). Come conseguenza della presenza dei due stimoli, quello condizionato finisce per destare nel soggetto la stessa risposta dello stimolo incondizionato, dando luogo ad una risposta condizionata o risposta riflessa. Un esperimento simile viene fatto adoperando un campanello elettrico: al suono del campanello viene sistematicamente somministrato del cibo al cane. Anche in questo caso, il suono del campanello, da stimolo neutro finisce col diventare uno stimolo condizionato. Lo **stimolo condizionato** e la conseguente **risposta** **sono importanti perché rappresentano il vero apprendimento**, infatti, **il cane ha imparato che quando vede un camice oppure avverte il suono del campanello, probabilmente, gli verrà somministrato del cibo**. In seguito, si riporta uno schema generale:
Si supponga che lo stimolo S1 non produca alcuna risposta, mentre lo stimolo S2 produca una risposta. Se si riesce ad associare in modo stabile lo stimolo S1 allo stimolo S2, anche il primo finirà per provocare la risposta R2, denotando un apprendimento del soggetto.
Il fenomeno studiato da Pavlov è conosciuto come **riflesso condizionato** ed è stato presentato alla comunità scientifica in un Congresso di medicina tenutosi a Madrid nel 1903. Nel 1904 lo psicologo in russo ha conseguito il premio Nobel per i suoi studi in campo medico e nel 1927 fu pubblicato in inglese un trattato completo delle teorie da lui elaborate intitolato "***Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex***".
Nell'ambito degli studi sul riflesso condizionato, si mettono in evidenza dei fenomeni specifici:

- **ESTINZIONE** → cioè la **graduale scomparsa della risposta condizionata o riflessa**, se progressivamente lo stimolo condizionato non accompagna più quello incondizionato;

- **RECUPERO SPONTANEO** → cioè il **progressivo riapparire della risposta condizionata o riflessa** se progressivamente lo stimolo condizionato comincia a riaccompagnare quello incondizionato;

- **GENERALIZZAZIONE** → cioè l**a tendenza a produrre la risposta condizionata anche quando lo stimolo che accompagna lo stimolo incondizionato è molto prossimo a quello condizionato**, cioè allo stimolo per cui è stato creato il condizionamento. In particolare, i cani di Pavlov potevano iniziare a salivare anche quando divano un campanello dal suono differente rispetto a quello che accompagnava alla somministrazione del cibo;

- **DISCRIMINAZIONE** → cioè **il fenomeno opposto alla generalizzazione, attraverso cui il soggetto impara a distinguere in modo sensibile due stimoli simili**. Se uno di essi rappresenta lo stimolo

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

condizionato, l'altro, che è molto simile, non riesce a produrre analogamente la risposta condizionata.

2) **JOHN B. WATSON** (**1878-1958**) → **lo psicologo statunitense è considerato il padre del comportamentismo**. Nel 1913 pubblicò l'articolo intitolato "***Psychology as the Behaviorist Views It***" ("La Psicologia dal punto di vista del Comportamentista"), che è considerato il manifesto del behaviourismo. La visione psicologica di Watson prevede **l'esistenza di un ambiente circostante attivo, capace di influenzare un soggetto passivo, che apprende solo se viene stimolato**. **Watson** afferma che esistono delle **connessioni stimolo-risposta** che sono **ereditarie** e **altre** che si **generano attraverso processi di condizionamento** e **possono configurarsi come processi di apprendimento**. L'interesse di Watson si concentra proprio su questi ultimi, infatti, constata sperimentalmente che la presenza dello stesso stimolo genera nel soggetto delle risposte differenti. Di conseguenza, si interroga su quale di queste risposte sia la più probabile ripetendo lo stimolo con il passare del tempo e da qui derivano le prime due leggi del suo studio:

1. La **LEGGE DELLA FREQUENZA** → **secondo cui la probabilità di una risposta è direttamente proporzionale al numero di volte in cui questa risposta si verifica in seguito allo stimolo**;

2. la **LEGGE DELLA RECENZA** → **secondo cui la risposta più recente è quella maggiormente probabile.**

Di conseguenza, nel prevedere una risposta ad uno stimolo è necessario osservare quante volte e quanto di recente questa risposta sia stata data. **Le due leggi illustrate in precedenza vengono applicate al comportamento animale nel lavoro intitolato** "***Behavior: an introduction to comparative psychology***" ("***Comportamento: un'introduzione alla psicologia comparativa***"), pubblicato nel 1914. In relazione al condizionamento, famoso è l'**esperimento del piccolo Albert**, **un bambino di 9 mesi che ama giocare con un topolino bianco e che viene spaventato con rumori violenti proprio mentre gioca**: uno **stimolo incondizionato** (il **rumore violento**) provoca una **risposta incondizionata** (la **paura**). Allo stimolo incondizionato il bambino associa lo stimolo neutro (il topolino) per cui, dopo una serie di somministrazioni dei due stimoli, Albert finisce per avere paura anche del topolino. Egli gli mostra una risposta condizionata o riflessa (la paura) in presenza dello stimolo neutro (il topolino) che diventa condizionato. Di conseguenza, una risposta connaturata nel bambino viene estesa anche a nuovi stimoli e situazioni. Il resoconto degli esperimenti sul piccolo Albert è presentato nell'articolo intitolato "***Conditioned emotional reactions***", pubblicato nel **1920**. **Watson** **nelle sue ricerche non si è occupato a fondo degli aspetti pedagogici**, nonostante ciò, vi è un'opera in cui espone in modo più approfondito le sue idee sul processo educativo, intitolata "***Psychological Care of Infant and Child***" ("***La cura psicologica del neonato e del bambino***"), pubblicata nel **1919**. In quest'opera l'autore **assume una posizione decisa sull'educazione dei bambini sostenendo che non vi deve essere alcun permissivismo e che i genitori devono mantenere sempre un certo distacco emotivo dal fanciullo, per il bene della sua educazione**.
Con il progredire dei suoi studi, la posizione di Watson rispetto alle conoscenze innate o ereditarie negli esseri viventi si fa sempre più critica, in quanto egli minimizza ulteriormente questo aspetto fino a ritenerlo insignificante. Nell'opera intitolata "***Behaviourism***", pubblicata nel **1925** Watson conclude che, attraverso il condizionamento e la realizzazione di un ambiente appropriato, è possibile cambiare radicalmente i comportamenti dei soggetti. **Lo psicologo afferma di essere in grado di creare da un bambino, privo di deficit cognitivi, un medico, un'artista e addirittura un ladro, a seconda del condizionamento operato**. Le convinzioni che portano Watson ad esprimere un giudizio azzardato come questo sono le stesse che gli permettono di affermare, in modo

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

rivoluzionario, che non è possibile sostenere la superiorità di una razza rispetto ad un'altra. L'**educazione** **che avviene attraverso il condizionamento può consentire a chiunque di raggiungere un'adeguata condizione sociale**.

3) **EDWARD L. THORNDIKE** (**1874-1949**) → lo psicologo statunitense con i suoi studi sul comportamento animale ha dato importanti contributi alle teorie comportamentista. Le opere più importanti sul tema dell'apprendimento sono rispettivamente: "***Animal Intelligence***" (**1911**) e "***Education Psychology: briefer course***" (**1931**).
Lo strumento scientifico che Thorndike usa per i suoi esperimenti è la **gabbia-problema** (***puzzle box***), in particolare, un **gatto affamato** **viene rinchiuso nella gabbia, mentre può osservare a vista del cibo che si trova esternamente ad essa**. A questo punto inizia ad adottare determinati comportamenti per uscire dalla gabbia, alcuni dei quali non danno risultato (come ad esempio graffiare le pareti, saltare contro il tetto o mordere le sbarre). **Nella gabbia vi sono dei dispositivi che ne permettono l'apertura, come la pressione di una leva o il sollevamento di un gancio**. Può succedere che il gatto azioni la leva o il gancio e riesca ad aprire la gabbia raggiungendo il cibo. Questo comportamento porta lo studioso a formulare l'ipotesi dell'**apprendimento per prove ed errori**. Al fine di raggiungere un determinato obiettivo, infatti, se adottano in sequenza dei comportamenti diversi fino ad individuare quel comportamento che si ritiene soddisfacente per arrivare allo scopo. L'**esperimento di Thorndike** **si fonda nuovamente sulla dinamica stimolo-risposta, infatti, lo stimolo e la visione del cibo mentre la risposta sono i comportamenti**. Il comportamento, dunque, non è altro che un'associazione stimolo-risposta. Una volta individuato il comportamento soddisfacente è importante formulare delle leggi che possano descrivere come apprende adotta questo comportamento in situazioni analoghe. Continuando i suoi esperimenti Thorndike nota che i gatti, trovandosi dinanzi alla stessa situazione, fissano in modo sempre più preciso i comportamenti che favoriscono l'uscita dalla gabbia. Di conseguenza vengono formulate le seguenti **leggi dell'apprendimento**:

- La **LEGGE DELL'EFFETTO** → **se un'associazione stimolo-risposta porta il soggetto ad uno stato di soddisfazione, questa associazione tenderà a verificarsi sempre più spesso. Se, invece, l'associazione porta ad uno stato di disagio, allora essa tenderà ad essere progressivamente rimossa**;

- La **LEGGE DELL'ESERCIZIO** → **se un'associazione viene ripetuta spesso tende a rinsaldarsi, mentre se non viene ripetuta tende a scomparire**.

- La **LEGGE DELLA PRONTEZZA** → **un soggetto trova stimolante compiere una certa associazione quando è pronto, ossia è sufficientemente maturo per compiere quella associazione**. Se non è nello stato di poterla compiere, il fatto di metterla in atto lo porta ad una situazione di disagio. Allo stesso modo, l'essere pronti a svolgere una certa associazione e non essere messi in condizione di farlo crea uno stato di disagio. Questa legge deve essere vista come una dichiarazione che delinea la possibilità che una serie di associazioni concatenate si verifichino.

Sebbene queste leggi siano state ricavate da esperimenti condotti su animali, **Thorndike** **le considera adatta a descrivere anche il comportamento umano**. Nel **1931**, lo psicologo pubblica "***Human learning***" **e rivede le sue leggi, in seguito ad altri esperimenti questa volta condotti sugli esseri umani**. In particolare, **sostiene che** nella **legge dell'effetto** **lo stato finale di soddisfazione influenza l'apprendimento del soggetto molto di più dello stato finale di disagio**. Inoltre, egli **abbandona** la **legge dell'esercizio**, **avendo sperimentato che la ripetizione meccanica di un comportamento non**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

necessariamente porta ad un apprendimento. In particolare, Thorndike si convinse di questa osservazione in seguito ad un esperimento in cui chiedeva degli uomini di disegnare un numero considerevole di volte, ad occhi bendati, una linea verticale dritta lunga circa 10 cm. La ripetizione dell'esercizio non causava il miglioramento della prestazione. Di conseguenza, nello psicologo statunitense si è rinforzata la convinzione tale per cui per l'**apprendimento** **sia necessario un rinforzo positivo, ovvero un *feedback*, una ricompensa che segua il comportamento desiderato**. Dalla semplice dinamica stimolo-risposta si determina una nuova dinamica stimolo-risposta-rinforzo, cioè dato un determinato stimolo, la risposta che viene attuata è quella che conduce ad una ricompensa, ad un rinforzo che genera uno stato di soddisfazione.

4) **BURRHUS F. SKINNER** (**1904-1990**) → lo psicologo statunitense è considerato il **maggior esponente del comportamentismo** e rispetto ai suoi predecessori introduce degli elementi di discontinuità. Egli riprende il concetto di rinforzo e si sofferma in molti suoi lavori all'insegnamento e all'apprendimento fondando l'idea di un'istruzione programmata secondo una rielaborazione del modello stimolo-risposta. Le sue opere più importanti sono: "***Il comportamento degli organismi***" (1938), "***Il comportamento verbale***" (1957), "***Walden due***" (1948) e "***La tecnologia dell'insegnamento***" (1968).

Il condizionamento operante → questo concetto viene introdotto nell'opera intitolata "***Il comportamento degli organismi***" (**1938**), in cui **Skinner** **delinea 2 tipologie di comportamento**:

- Il **COMPORTAMENTO RISPONDENTE** → che **segue il paradigma stimolo-risposta e può definirsi comunque un comportamento indotto da uno stimolo esterno che genera nel soggetto una risposta**. Si tratta del comportamento studiato da Pavlov, Watson e Thorndike e si può inquadrare nel modello del condizionamento classico. Questo **comportamento è di natura principalmente passiva**, in quanto è una risposta indotta nel soggetto dall'ambiente esterno;

- Il **COMPORTAMENTO OPERANTE** → modello in cui **il soggetto**, anche senza particolari stimoli dall'esterno, **produce un comportamento al fine di ricevere un effetto premiante che si può definire rinforzo positivo**. Il rinforzo è lo stimolo a posteriori, cioè che segue l'azione e che è destinato ad ind\urre nel soggetto un comportamento analogo. **A differenza di quello rispondente**, si tratta di un **comportamento attivo**, in quanto **il soggetto di sua iniziativa opera sull'ambiente esterno al fine di ricevere un beneficio**. Per distinguere questa procedura di condizionamento da quella studiata dai suoi predecessori, Skinner la definisce condizionamento operante secondo cui la probabilità che una certa azione venga ripetuta dipende dalle sue conseguenze.

Sulla base di esperimenti condotti sugli animali Skinner e definisce con il termine **shaping** (o **modellaggio**), le t**ecniche attraverso cui è possibile ottenere una modificazione del comportamento**. Nella sua opera intitolata "***Science and Human Behaviour***" (**1953**), Skinner ha descritto lo shaping con un'analogia: il condizionamento operante viene paragonato ad un ceramista che modella un pezzo di argilla. Il prodotto del ceramista avrà una sua forma specifica ma non riusciremo a trovare un momento preciso in cui questa forma apparirà. Allo stesso modo una certa risposta di un organismo non è qualcosa che appare all'improvviso ma è il risultato di un processo in continua formazione. Di conseguenza, lo **shaping** può essere definito come il **rinforzamento differenziale dei comportamenti che progressivamente si avvicinano al comportamento target**. Anche nel bambino e nell'adulto si generano comportamenti operanti che vengono messi in atto per ricevere un rinforzo positivo. Ad esempio, un bambino può trovare soddisfacente stare in braccio

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

alla mamma. Si supponga che virgola in seguito al pianto del bambino, la madre, con una certa regolarità, lo prende in braccio per calmarlo. Può succedere che il bambino pianga in modo operante, cioè senza particolari stimoli provenienti dall'esterno, semplicemente per ricevere il rinforzo positivo, cioè per essere preso in braccio. Allo stesso modo, un alunno può essere indotto a studiare per ricevere il rinforzo positivo dalla maestra, che può essere una lode in pubblico oppure un buon voto. Oltre a questo tipo di comportamenti, ne esistono altri che vengono attuati per sottrarsi ad una situazione di disagio.

Il comportamentismo radicale → **al comportamentismo di Skinner viene spesso associato l'aggettivo radicale**. Lo studio del comportamento secondo Skinner può diventare una scienza naturale, cioè avvalersi dell'oggettività, della riproducibilità dei risultati e del rigore. Il comportamento è il fatto oggettivo che viene studiato scientificamente ed esso si può ricondurre ai seguenti fattori:

- all'**ambiente** che **circonda il soggetto e che fornisce stimoli** (**comportamento rispondente**) oppure ai **rinforzi che inducono a ripetere un determinato comportamento** (**comportamento operante**);
- all'**evoluzione della specie** cui il soggetto appartiene (in questo caso si parla di variabili filogenetiche del soggetto);
- alla **storia** e alle **esperienze specifiche** del soggetto che, attraverso appositi rinforzi, hanno determinato un apprendimento nello stesso (in questo caso si parla di variabili ontogenetiche del soggetto).

È bene specificare che non vi sono fattori dovuti a stati o variabili interni al soggetto. Ad esempio, il concetto di motivazione nello svolgere una determinata azione viene visto nella prospettiva di fornire opportuni rinforzi al soggetto per rendere quest'ultima motivato a svolgere un'azione. Un ulteriore esempio il concetto di personalità o carattere che può essere spiegato in termini di opportuni rinforzi forniti in presenza di comportamenti operanti e virgola a tal proposito, si può pensare agli esperimenti sui piccioni competitivi nel gioco del ping pong o a quelli sui piccioni cooperativi che eseguono passi di danza coordinata.

Il rinforzo → il concetto di rinforzo viene studiato in modo approfondito da Skinner in termini di **comportamento operante**. Successivamente altri studiosi come Tolman e Hull aggiungeranno ulteriori importanti contributi. Il **rinforzo** **è uno** **stimolo successivo ad un determinato comportamento** **che è sempre destinato a favorire il comportamento ritenuto gradevole e auspicabile**. Si può avere:

- un **RINFORZO POSITIVO** → quando **procura una situazione di soddisfazione** nel soggetto che lo riceve;

- un **RINFORZO NEGATIVO** → quando **elimina una situazione di disagio** nel soggetto che lo riceve.

La **punizione** **è ben distinta dal rinforzo perché mira a** **cancellare un comportamento inadatto** **e sgradevole**. Si può avere:

- una **PUNIZIONE POSITIVA** → **quando procura una situazione di disagio nel soggetto che la riceve**, ad esempio, la madre sgrida il bambino che non fa i compiti e di conseguenza il rimprovero genera un disagio;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- una **PUNIZIONE NEGATIVA** → **quando allontana il soggetto che la riceve da una situazione sgradevole**, ad esempio, la madre che vieta al figlio di uscire il sabato sera allontana il ragazzo da una situazione sgradevole virgola che è l'uscita con gli amici.

Il **rinforzo** **presenta alcune caratteristiche fondamentali** che lo rendono maggiormente efficace nel determinare il comportamento di un soggetto ed esse sono:

- la **QUANTITA'** e la **QUALITA'** del **rinforzo** (il premio o l'azione di sollievo da uno stato sgradevole) che incidono del comportamento;
- Il **RITARDO** del **rinforzo**, con cui si intende il tempo che intercorre tra la manifestazione del comportamento e la presenza del successivo stimolo-rinforzo. Un rinforzo tardivo viene associato in modo meno naturale al comportamento operante che lo ha determinato, per cui l'effetto che questo rinforzo ha l'apprendimento può affievolirsi.

Inoltre, il **rinforzo** **si può anche suddividere nelle seguenti tipologie**:

1. **RINFORZO PRIMARIO** (o **incondizionato**) → così chiamato perché **soddisfa un bisogno primario** come la fame, la sete, il bisogno di riposarsi, eccetera. Esso agisce su bisogni che sono connaturati alle necessità di sopravvivenza della specie e trova la propria giustificazione in chiave evoluzionistica;

2. **RINFORZO SECONDARIO** (o **condizionato**) → si ha quando, in conseguenza di un determinato comportamento, **si verifica uno stimolo inizialmente neutro che, abbinato ad uno stimolo-rinforzo, finisce con l'acquisizione anch'esso il valore di rinforzo**. Rinforzi secondari possono essere una lode verbale, un applauso oppure il denaro. Possono essere generati sia da rinforzi primari che da altri rinforzi secondari.

Quando una risposta è stabilizzata occorre adottare strategie di rinforzo per mantenere vivo il comportamento ottenuto. Dai dati sperimentali risulta inefficace fornire un rinforzo ogni singola volta in cui il comportamento viene adottato, per questo motivo, Skinner introduce due specifici schemi di rinforzo di base che ritiene più efficaci:

- lo schema ad **INTERVALLO FISSO** → **in cui il rinforzo viene fornito al soggetto ad intervalli di tempo regolari e prefissati**;
- lo schema a **RAPPORTO FISSO** → **in cui il rinforzo è somministrato al soggetto dopo un numero prefissato di volte in cui attua il comportamento**.

I due schemi di rinforzo possono essere combinati tra di loro attraverso opportune sequenze, in modo da raggiungere un numero praticamente illimitato di schemi.
Inoltre, vengono definiti i concetti di estinzione recupero spontaneo dei comportamenti operanti:

- l'**ESTINZIONE** → **avviene quando in presenza di un determinato comportamento operante, il rinforzo non ha più luogo**. In questo caso, si osserva che il soggetto tende progressivamente a non mettere più in atto il comportamento virgola in quanto nota l'assenza del rinforzo. In realtà, si tratta di un nuovo tipo di apprendimento e non della cancellazione di un apprendimento precedente. Il soggetto, infatti, impara a collocare quel comportamento non più tra quelli che generano ricompense e desiderabili, ma tra i comportamenti neutri che non producono risultati e che possono essere progressivamente abbandonati.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Il **RECUPERO SPONTANEO** → **consiste nel riapparire della risposta o del comportamento nel momento in cui il soggetto assiste alla contemporanea ricomparsa del rinforzo**. Questo denota che l'estinzione non è stata una cancellazione dell'apprendimento avvenuto in precedenza.

Allo stesso modo, si possono verificare i fenomeni della GENERALIZZAZIONE, alla base della quale vi è il concetto di analogia, secondo cui gli esseri viventi hanno l'abitudine di creare analogie tra situazioni simili con l'intento di ordinare e semplificare la realtà circostante; e della DISCRIMINAZIONE, alla base della quale vi è la differenza, per cui la realtà è categorizzata in modo sufficientemente vario e specifico senza essere banalizzata.

Il controllo condizionante → nel romanzo intitolato "***Walden due***" (**1948**), **Skinner** **si sofferma sulle importanti implicazioni sociologiche e pedagogiche che derivano dai suoi studi sull'apprendimento**. L'intento è quello di **testimoniare come l'uomo possa vivere in modo sano e completo quando è immerso nella natura**. Infatti, sebbene la vita a contatto con la natura possa evidenziare condizioni di indigenza, è comunque un'esperienza edificante in quanto lontana dalle aberrazioni di una società che fa del profitto e del successo l'unica finalità. **In questo romanzo Skinner rappresenta il suo modello utopico di società**. Il protagonista è il professor Burris che si reca in una comunità guidata dal suo ex collega Frazier. I membri di questa comunità, denominata "Walden due", sono felici e produttivi, condivido un'esperienza e conoscenza e non sono mai in conflitto tra di loro. Questo risultato viene raggiunto adottando metodi di condizionamento del comportamento umano che tendono al continuo miglioramento dell'uomo. Nello specifico, il controllo e la pace sociale della comunità si basano sul sistema educativo che adotta il **controllo condizionante**. I bambini vengono cresciuti attraverso condizionamenti e al loro comportamento, che deve essere socievole, produttivo, democratico e intelligente. Le emozioni negative vengono represse attraverso tecniche di condizionamento che la rendono non desiderabili a colui che le sperimenta. L'istruzione e la lezione frontale sono completamente rimosse dalla comunità, infatti, l'unico compito degli insegnanti è quello di mostrare ai bambini come applicare le tecniche di apprendimento, che vanno dall'impianto deduttivo della logica al metodo scientifico, fino all'analisi statistica. Per il resto, l'apprendimento è libero e volontario e avviene nelle biblioteche e nei laboratori della comunità. Questi ultimi sono fondamentali perché permettono un riscontro diretto e reale della conoscenza. Nel sistema educativo Walden due sono abolite le punizioni e gli atteggiamenti repressivi. Attraverso questo romanzo, **Skinner** **lancia un monito al sistema educativo reale, secondo cui occorre rinforzare e favorire fin dalla tenera età comportamenti indesiderabili, piuttosto che controllare e reprimere tardivamente i comportamenti disdicevoli, attraverso censure e punizioni**. Il testo intende anche mettere in evidenza come questo non sia un approccio di carattere istruttivo, basato sull'assimilazione meccanica e mnemonica di contenuti, ma può accostarsi anche a metodi di carattere attivistico, prevalentemente incentrati sul riscontro di quanto si è appreso nella realtà. In questo modo, il processo di insegnamento-apprendimento si pone sotto una prospettiva più congeniale all'alunno.

L'istruzione programmata e la programmazione lineare → i principi pedagogici di Skinner e i metodi da essi dedotti sono illustrati nell'articolo intitolato "***The Science of learning and the Heart of teaching***" (**1954**) e sono approfonditi nel volume intitolato "***The Technology of teaching***" (**1968**).
Skinner **delinea gli obiettivi di apprendimento nella scuola attuale e**, in una prima fase, **l'apprendimento è rivolto a concetti semplici e basilari che spesso vengono acquisiti in modo meccanico**. Successivamente, **questi concetti basilari devono essere assemblati in procedure più complesse che permettano di risolvere situazioni problematiche**. Nelle dinamiche attuali della

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

scuola, simili finalità si perseguono attraverso una serie di strategie errate. I correttivi che si possono applicare sono i seguenti:

- Il **RINFORZO** → **lo studente deve svolgere i suoi compiti per evitare stati di disagio o sanzioni**, che possono consistere in un brutto voto, una nota, il dispiacere del docente o la derisione dei compagni. **Per rimuovere determinati comportamenti è più appropriata la sanzione**, mentre **per promuovere comportamenti ritenuti desiderabili è più efficace il rinforzo**. La situazione sarebbe quella di adottare rinforzi per incentivare atteggiamenti di motivazione allo studio.

- La **MODALITA'** → **con cui il rinforzo viene fornito**. Bisogna tenere in considerazione che il rinforzo perde la sua efficacia nel momento in cui giunge molto tempo dopo il comportamento desiderabile, infatti, **è importante definire quando l'alunno deve ricevere il rinforzo per le sue azioni**. Nella fase iniziale, quando l'alunno deve ancora acquisire la competenza, **è necessario che l'insegnante gli fornisca il *feedback* appropriato**. Se si considera un'ipotetica esercitazione in classe, il docente non può seguire contemporaneamente numerosi allievi e dire a ciascuno di loro cosa sta svolgendo bene dove sta sbagliando. Di conseguenza, questi fattori possono determinare nell'uno uno stato di incertezza e di demotivazione.

- La **STRUTTURAZIONE DEL PROGRAMMA** → **deve condurre gli alunni a raggiungere determinati obiettivi complessi di conoscenza**. Il programma non viene elaborato gradualmente e sarebbe, invece, opportuno costruire un programma di insegnamento i cui risultati siano ottenuti progressivamente, in una sequenza stabilita in maniera rigorosa.

Secondo **Skinner**, **questi fattori hanno causato la crisi del sistema educativo statunitense, che è incapace di determinare l'acquisizione di abilità nei suoi studenti**. Si è dunque cercato di porre rimedio a questa crisi negando che le abilità siano l'unico aspetto fondamentale e concentrandosi su obiettivi vaghi e poco misurabili e per questo motivo si è parlato di educazione integrale dell'alunno, educazione alla democrazia o alla vita. In questo modo, nasce l'idea di istruzione programmata che si propone come metodologia alternativa a quella tradizionalmente adoperata nelle scuole. In essa:

- il rinforzo sostituisce la sanzione o la punizione;
- il rinforzo è fornito ai soggetti nei tempi giusti e con le modalità corrette, così da creare i presupposti per generare motivazione e apprendimento;
- il percorso di apprendimento è progressivo e si muove di contenuto in contenuto, secondo una progettazione scientifica;
- gli obiettivi intermedi e finali sono misurabili e quindi certificabili;
- il percorso di apprendimento e personalizzato per ogni singolo alunno, per questo presente elementi di flessibilità che rispecchino i tempi di apprendimento e le esigenze di ogni studente. Gli obiettivi finali sono uguali per tutti.

Le macchine per insegnare → **Skinner** **ad un certo punto si rese conto che, per quanto un percorso di istruzione programmata possa essere efficace, esso è difficilmente attuabile per diversi motivi, come la personalizzazione dello stesso o la cadenza serrata dei rinforzi**. Tuttavia, le moderne tecnologie informatiche permettono di trovare una soluzione agevole a queste problematiche, così per piede l'idea della macchina per insegnare virgola che venne presentata nell'articolo intitolato "***Teaching machine***" (**1958**) e ripresa nell'articolo intitolato "***The Technology of teaching***" (**1968**). La macchina per insegnare non è un elemento di totale novità nel panorama educativo, infatti, nel 1920 lo studioso **Sydney Pressey** aveva messo a punto uno strumento che in modo automatico proponeva

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dei test composti da domande organizzate accuratamente in modo sequenziale. Per ogni domanda la macchina dava automaticamente e immediatamente un feedback sulla correttezza della risposta e, in caso di risposta esatta, procedeva alla domanda successiva. La macchina era anche in grado di assegnare un punteggio al test effettuato. Alla base della progettazione vi erano le leggi sull'apprendimento di Thorndike.
Skinner sostiene che, dagli studi di **Pressey**, **si può giungere alla progettazione di macchine per insegnare che siano più elaborate ed efficaci**. Queste apparecchiature possono organizzare le domande in modo da creare sequenze di apprendimento che mirino l'acquisizione di specifiche conoscenze, potendo essere programmate con molteplici obiettivi. Possono modificare il loro comportamento in base alle risposte dello studente, cioè possono cambiare la sequenza di domande in una più semplice se registrano molte risposte errate o passare a sequenze più difficili se le risposte esatte sono prevalenti. Inoltre, è possibile ripetere più volte la stessa sequenza di apprendimento e avere un rinforzo immediato ed efficace. Attraverso le **macchine per insegnare**, **lo studente ha un *feedback* continuo, impara a valutare il proprio apprendimento e studia in modo consapevole**. Nonostante lo studente svolga in solitudine il lavoro sulla macchina avrà comunque modo di vivere i propri momenti di socializzazione all'interno della classe, ad esempio attraverso le attività di gruppo. È, inoltre, necessario specificare che **l'utilizzo delle macchine per insegnare non sminuisce il lavoro degli insegnanti, in quanto essi possono dedicarsi in modo più efficace alla progettazione di attività didattiche di gruppo, sperimentare nuove metodologie e occuparsi del lato umano, lasciando i compiti ripetitivi e noiosi alle macchine**. Questo tipo di apparecchiature ha trovato in seguito la massima realizzazione pratica nei moderni software di **Computer Based Training** (**CBT**, ossia "**allenamento basato sul computer**") e di **Computer Assisted Instruction** (**CAI**, ossia "**istruzione assistita dal computer**").

IL NEOCOMPORTAMENTISMO E LA GENESI DEL COGNITIVISMO

Questo modello fu delineato principalmente da **TOLMAN** e **HULL**, segnando un **PUNTO di ROTTURA con il COMPORTAMENTISMO CLASSICO**. Il **NEOCOMPORTAMENTISMO** rappresenta infatti un **ponte verso le TEORIE COGNITIVISTE che focalizzeranno la loro attenzione anche su concetti come la MENTE e la COSCIENZA, categorie che si rifanno a stati interni dell'individuo**. Il NEOCOMPORTAMENTISMO prova a ricondurre lo studio scientifico su aspetti che vanno OLTRE il COMPORTAMENTO, concentrandosi infatti sull'OSSERVAZIONE di concetti nuovi, come lo SCOPO e la MEMORIA. **Al paradigma STIMOLO-RISPOSTA si SOSTITUISCE quello formato da STIMOLO-ORGANISMO-RISPOSTA**.

1) **EDWARD C. TOLMAN (1886-1959)** → questo psicologo neocomportamentista statunitense è considerato il **PRECURSORE del COGNITIVISMO**. Nel suo volume più famoso, intitolato "***Purposive Behavior in Animals and Men***" (1932) sono riportati gli studi sul COMPORTAMENTO dei RATTI nei LABIRINTI. A differenza dei suoi predecessori (Watson e Thorndike), Tolman sostiene che **il COMPORTAMENTO di un SOGGETTO deve essere OSSERVATO nella sua TOTALITA'**. Di conseguenza, egli si dedica allo studio di un **COMPORTAMENTO GLOBALE** e **NON FRAMMENTATO**, definito **COMPORTAMENTO MOLARE**, **in riferimento alla MOLE che CONTIENE un ALTO NUMERO di MOLECOLE**. Quindi, riprendendo l'esperimento sui ratti, bisogna concentrarsi sul RISULTATO COMPLESSIVO di USCITA dal LABIRINTO in un NUMERO DETERMINATO di MOSSE e NON SOLO sulle SINGOLE AZIONI. Un primo importante risultato viene raggiunto nello studio presentato, insieme allo studioso HONZIK, nell'articolo intitolato "***Introduction and Removal of Reward and Maze Performance in Rats***" (1930) → **3 GRUPPI di TOPI** (A, B e C) sono rinchiusi in tre labirinti identici per osservarne il comportamento che li porta

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

ad uscire da essi. Inizialmente, i topi compiono percorsi casuali e avanzano per proprio ed errori, fino a raggiungere l'uscita. Successivamente, posti nuovamente nel labirinto, iniziano a migliorare la prestazione che serve per condurli fuori da lì. Il gruppo A all'uscita trova cibo (il rinforzo) e impara velocemente nelle varie esperienze ad uscire dal labirinto. Il gruppo B non trova cibo e apprende meno velocemente ad uscire dal labirinto, infatti, per raggiungere l'uscita compie molti più errori del gruppo A (la velocità di uscita viene misurata in numero di errori, cioè il numero di volte in cui viene imboccato un vicolo cieco). Si può quindi affermare che il gruppo B stia prendendo meno velocemente del gruppo A, oppure che apprenda di meno. Tutto ciò, a causa dell'assenza del rinforzo. Fino a questo punto, il paradigma del COMPORTAMENTISMO CLASSICO sembra perfettamente rispettato. Come il gruppo B, anche il gruppo C non trova cibo, comportandosi nello stesso modo, fino al 10 giorno. Dall'11 giorno, il gruppo C trova del cibo all'uscita del labirinto → secondo il paradigma del COMPORTAMENTISMO CLASSICO da questo giorno in poi il gruppo C dovrebbe iniziare a comportarsi come il gruppo A nei primi giorni, cioè iniziare a ridurre progressivamente il tempo di uscita fino a raggiungere le performance del gruppo A. Tuttavia, questo non avviene, infatti, in un paio di giorni i topi del gruppo C raggiungono subito il livello di prestazione del gruppo A. Questo RISULTATO INASPETTATO permette a TOLMAN di formulare diverse ipotesi:

- **L'APPRENDIMENTO PUO' AVVENIRE ANCHE SENZA RINFORZO** → infatti, bisogna ammettere che il gruppo C aveva imparato come uscire dal labirinto durante i primi 10 giorni nei quali non aveva ricevuto alcun rinforzo.
- **L'APPRENDIMENTO PUO' AVVENIRE ANCHE SE NON SI MANIFESTA ALCUNA VARIAZIONE DEL COMPORTAMENTO** → prima dell'esperimento di Tolman, l'idea prevalente era che l'APPENDIMENTO si manifestasse necessariamente sotto forma di una VARIAZIONE del COMPORTAMENTO. In realtà, i topi del gruppo C, nei primi 10 giorni, anche se stavano apprendendo come uscire, NON modificano il loro comportamento e continuano a comportarsi come il gruppo B. In base a questa osservazione, Tolman introduce il concetto di APPRENDIMENTO LATENTE, infatti, i topi del gruppo C apprendono anche se non manifestano il loro apprendimento.
- **OCCORRE DISTINGUERE TRA APPRENDIMENTO E PERFORMANCE** → nell'esperimento la comparsa del rinforzo non determina l'apprendimento nei topi del gruppo C, ma solo la loro maggiore velocità di uscita dal labirinto, cioè la loro PERFORMANCE. Il **RINFORZO**, **quindi, NON favorisce l'APPRENDIMENTO, MA semplicemente la PERFORMANCE.**

Le evidenze sperimentali mostrano che i ratti hanno una sorta di **MEMORIA** di quanto ha preso, infatti, i **loro apprendimenti emergono dalla memoria quando sono necessari ad ottenere un rinforzo**. Inoltre, si nota che il comportamento viene adottato per ottenere uno **SCOPO**, infatti, se lo scopo non è perseguibile, il ratto non adotta il comportamento. Per questo motivo, si sostiene che Tolman definisca un **COMPORTAMENTISMO INTENZIONALE**. Si noti come i concetti di MEMORIA, SCOPO e INTENZIONE aprono la strada alle TEORIE COGNITIVISTE che analizzano gli stati interni del soggetto. Successivamente **Tolman** **introduce alcuni insiemi di variabili**:

- Le **VARIABILI INDIPENDENTI** → sono quelle che **lo sperimentatore può manipolare** e ne esistono di due tipi:

1) Le **VARIABILI AMBIENTALI**: relative al **TIPO di COMPITO** da svolgere nell'esperimento, agli **STIMOLI** che si forniscono per eseguirlo e alle **MODALITA'** con cui verrà effettuato;
2) Le **VARIABILI legate alle DIFFERENZE INDIVIDUALI** dei soggetti. Tra questi ci sono: l'ETA' dei TOPI, i FATTORI EREDITARI, le EVENTUALI MEDICINE somministrate e la QUANTITA' di ESPERIMENTI che hanno svolto in precedenza.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Le **VARIABILI DIPENDENTI** → **sono legate al risultato** che i topi esibiscono nell'esperimento, cioè al loro livello di apprendimento e di performance: un esempio è la velocità con cui escono dal labirinto. Sono variabili che dipendono da quelle indipendenti.

- Le **VARIABILI INTERVENIENTI** → sono variabili che **si frappongono tra quelle indipendenti e quelle dipendenti e influenzano il valore di queste ultime**. **Si tratta di variabili specifiche dei soggetti che compiono la prestazione, che lo sperimentatore non può controllare direttamente**, ma che sono collegate alle variabili indipendenti e che l'osservatore può desumere dai risultati dell'esperimento, osservandone le variazioni al variare delle variabili indipendenti. Ad esempio, variabili intervenienti sono l'appetito del ratto, la sua abilità motoria, la sua propensione al compito e la sua forza di volontà.

2) **ALBERT BANDURA (1925 – 2021)** → questo psicologo canadese inizialmente ebbe successo grazie ad una serie di esperimenti sull'**APPRENDIMENTO PER IMITAZIONE** e sull'**AGGRESSIVITA'**, che lo portarono a formulare la **TEORIA dell'APPRENDIMENTO SOCIALE** (matrice **COMPORTAMENTISTA**). Bandura è stato un autore fondamentale nel **PASSAGGIO tra l'approccio COMPORTAMENTISTA e il COGNITIVISMO**.

L'ESPERIMENTO CON LA BAMBOLA BOBO → nel 1961 Bandura, Ross e Ross pubblicano l'articolo intitolato "***Transmission of aggression through imitation of aggressive models***" → si tratta del resoconto di un **esperimento condotto su 36 bambini e 36 bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni**. Questi vengono suddivisi in tre gruppi, ciascuno formato da maschi e femmine. Un **primo gruppo** viene condotto in una stanza in cui vi sono dei giocattoli che è possibile utilizzare. In un angolo della stanza si trova un adulto, maschio o femmina, che funge da modello e che ha a disposizione altri giocattoli: uno di carattere non aggressivo (delle costruzioni) e i restanti che possono essere adoperati in modo aggressivo. In particolare, il modello ha a disposizione un martello e una bambola chiamata BoBo, cioè una bambola che è, se urtata e spinta a terra, si rialza per via del basso baricentro e del fondo curvilineo. L'adulto inizia a prendere a pugni la bambola, si siede su di essa e continua a picchiarla, poi la solleva e la lancia in aria, la prende a calci e infine la picchia con un martello. Mentre fa queste cose, pronuncia alcune frasi violente ("picchiala sul naso", "prendila a calci") e altre frasi non violente ("continua a rialzarsi", "è un tipo duro"). Uno degli scopi è evitare di compiere azioni aggressive troppo banali che magari i bambini possono aver visto e appreso in casi precedenti. Il **secondo gruppo** si trova in condizioni analoghe al primo, tranne per il fatto che può osservare un modello non aggressivo che gioca con le costruzioni. Il **terzo gruppo**, invece, e un gruppo di controllo che viene lasciato giocare senza alcun modello. L'obiettivo è quello di verificare se i bambini che hanno assistito al comportamento aggressivo risultano più aggressivi di altri quando si determinano situazioni che suscitano aggressività. Successivamente i tre gruppi vengono portati ciascuno in una stanza dove vi sono dei giocattoli. Ogni bambino si sofferma su un gioco in particolare e quando l'interesse per questo diventa ormai palese, entra un adulto che glielo sottrae e lo sgrida. In questo modo vengono determinarsi nel bambino le condizioni dell'aggressività. Infatti, l'esperimento non vuole dimostrare che, seguendo un modello, il bambino diventa genericamente aggressivo, ma vuole dimostrare che l'**IMITAZIONE** **avviene quando si creano condizioni di alterazione nel bambino, cioè avvenimenti che lo predispongono ad essere violento**. A questo punto, i tre gruppi entrano ciascuno in una stanza dove vi sono nuovamente giocattoli non violenti, ma vi è anche la bambola BoBo, un martello e altri giocattoli, tra cui una pistola, che possono essere usati in modo aggressivo. Ora lo sperimentatore osserva se i bambini e le bambine si comportano in maniera violenta e con quali modalità. In particolare, osserva se i bambini eseguono azioni simili a

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

quelle del modello, se ripetono l'intera sequenza di azioni violente, sei inventano nuove azioni violente con i giochi a disposizione, se si comportano in modo aggressivo da un punto di vista fisico verbale o da entrambi i punti di vista. Dai **RISULTATI** emerge che:

- Il gruppo che ha osservato il modello aggressivo risulta in media più aggressivo degli altri due (quello di controllo e quello non aggressivo);
- siamo maschi risultano più aggressivi delle femmine dal punto di vista fisico, mentre dal punto di vista verbale il livello di aggressività è identico;
- quando il bambino osserva un modello aggressivo del proprio sesso tende ad essere maggiormente aggressivo come se riuscisse a immedesimarsi più facilmente. Tuttavia questo fenomeno è molto più evidente nei maschi che nelle femmine;
- anche un modello positivo, come quello non aggressivo, tende ad essere imitato dai bambini, sebbene in tono minore rispetto al modello aggressivo. Infatti, il gruppo che ha visto il modello non aggressivo, nella stanza di osservazione mostra in media minore aggressività dello stesso gruppo di controllo.

Le **CONCLUSIONI** di questo esperimento sono le seguenti: **un modello aggressivo tende ad essere giustificato e imitato dai bambini quando questi si trovano in uno stato di irritazione**. L'esperimento **NON** dimostra che i bambini sono violenti anche quando non sono particolarmente irritati. Questi risultati aprono le porte al concetto di **APPRENDIMENTO OSSERVATIVO o APPRENDIMENTO VICARIO**, **un tipo di apprendimento che avviene osservando un modello**.

Un **terzo esperimento** è presentato da Bandura nell'articolo intitolato "***Influence of models reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses***" (1965) → Questa volta **i tre gruppi osservano tre filmati in cui la prima parte è la stessa, infatti, vi è un modello che aggredisce la bambola BoBo**. Tuttavia, il filmato del primo gruppo continua con una sequenza in cui il modello che ha picchiato la bambola viene ricompensato e lodato da un adulto per aver compiuto questi gesti aggressivi; il filmato del secondo gruppo prosegue con una sequenza in cui il modello che ha picchiato la bambola viene biasimato aspramente e minacciato di non comportarsi mai più in quel modo, se non vuole sperimentare gravi conseguenze; infine, il filmato del terzo gruppo termina dopo la prima parte senza che venga espresso alcun giudizio sul comportamento del modello. Non vi è alcuna fase di istigazione alla violenza e i tre gruppi vengono direttamente portati nella stanza con la bambola BoBo. Si nota che il gruppo che ha visto lodare l'aggressività si comporta in modo più aggressivo degli altri due, mentre il gruppo che ha visto redarguire la violenza si comporta in modo meno aggressivo rispetto agli altri due. Da questa osservazione Bandura deduce il concetto di **RINFORZO VICARIO**, cioè il fatto che **un opportuno rinforzo dato al modello che svolge l'azione influenza il futuro comportamento di chi osserva**. Resta ora da comprendere se il rinforzo fornito al modello incida solo sulla prestazione, cioè sul fatto che i bambini svolgano o meno l'azione, oppure influenzi il vero e proprio processo di apprendimento. Per verificare questo aspetto, in una fase successiva dell'esperimento, viene chiesto ai bambini di tutti e tre i gruppi di ripetere le azioni a cui hanno assistito e le parole che hanno ascoltato, promettendo loro che riceveranno una ricompensa. In questo caso tutti e tre i gruppi riescono a riprodurre più o meno nello stesso modo le azioni osservate. Questo vuol dire che i bambini in realtà hanno appreso, ma non mettono in atto ciò che hanno appreso perché fanno delle valutazioni di opportunità e sono influenzati dal giudizio degli adulti o, più in generale, dall'ambiente in cui vivono.

TEORIA dell'APPRENDIMENTO SOCIALE → questa teoria viene delineata dallo studioso negli articoli intitolati rispettivamente "***Social learning and personality development***" (1963) e "***Social Learning Theory***" (1971 e 1977). Nel panorama delle teorie dell'apprendimento, quella dell'apprendimento

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

sociale **introduce elementi di novità che la collocano a metà strada tra il comportamentismo e il cognitivismo**. Di seguito si illustrano le principali caratteristiche:

1. **NON si APPRENDE SOLO tramite il PARADIGMA STIMOLO-RISPOSTA-RINFORZO o tramite la dinamica delle PROVE ed ERRORI**, **MA** un'altra MODALITA' di APPRENDIMENTO, ancora più efficace, è l'**OSSERVAZIONE** di un **MODELLO di COMPORTAMENTO**. Per questa modalità di apprendimento Bandura usa l'espressione APPRENDIMENTO OSSERVATIVO o APPRENDIMENTO VICARIO.
2. **Il PARADIGMA del RINFORZO viene RIVISTO** e ampliato, infatti, insieme all'usuale rinforzo diretto, inteso secondo il paradigma del condizionamento operante, è opportuno considerare anche un **RINFORZO ANTICIPATO** **per MIGLIORARE l'ATTENZIONE di chi osserva il modello**, un **RINFORZO VICARIO** che **proviene dall'osservazione del modello o dalle conseguenze che il modello di comportamento genera** e un **AUTO-RINFORZO**, proveniente dalla **sfera dei processi interni** che avvengono nell'individuo.
3. Nel MODELLO COMPORTAMENTISTA l'AMBIENTE influenza il comportamento degli individui, invece, Bandura afferma che esiste un **DETERMINISMO RECIPROCO**, **in quanto anche il COMPORTAMENTO dei SOGGETTI può INFLUENZARE l'AMBIENTE CIRCOSTANTE**.

L'APPRENDIMENTO OSSERVATIVO → è il punto centrale della teoria dell'apprendimento sociale, infatti, Bandura afferma che **questo tipo di apprendimento è più efficace di un addestramento per prove ed errori**. Volendo far replicare ad un soggetto un determinato comportamento, piuttosto che condurlo per tentativi e successive approssimazioni verso il comportamento desiderato, **risulta invece più immediato far riapprendere il comportamento dall'osservazione di qualche altro soggetto che lo mette in atto** → questo processo prende il nome di **MODELING**, termine inglese che si può tradurre con "**MODELLAMENTO**" e che si riferisce proprio **all'AZIONE di OSSERVARE un MODELLO di COMPORTAMENTO e di MODELLARSI ad esso**. Lo **STIMOLO** che viene fornito al soggetto per REPLICARE il COMPORTAMENTO **può essere di 3 TIPI**:

1. L'**OSSERVAZIONE FISICA DIRETTA DI UN MODELLO** → **cioè di un individuo che svolge alcune azioni che devono essere replicate**. In generale questo tipo di stimolo è molto efficace e diventa **una delle modalità preferenziali per i bambini che ancora non hanno accesso al linguaggio scritto o non padroneggiano bene il linguaggio parlato**;
2. La **DESCRIZIONE VERBALE di un COMPORTAMENTO** → **cioè la possibilità di seguire delle istruzioni che vengono lette da un manuale o che vengono impartite verbalmente**. In entrambi i casi, ci si riferisce alla **RAPPRESENTAZIONE SIMBOLICA della PROCEDURA di COMPORTAMENTO attraverso il LINGUAGGIO**.
3. La **RAPPRESENTAZIONE PITTORICA o SIMBOLICA** → **cioè l'uso di immagini, disegni e filmati per illustrare un determinato comportamento**. In questa tipologia di stimoli rientrano tutti con gli elementi simbolici che possono rappresentare un comportamento, fatta eccezione per il linguaggio virgola che è stato contemplato nel punto precedente.

Il **PROCESSO di APPRENDIMENTO OSSERVATIVO** viene suddiviso nelle seguenti **FASI**:

1. **PROCESSI di ATTENZIONE** → è necessario che il **soggetto ponga attenzione al processo che deve osservare**. La scelta di prestare attenzione dipende da diversi fattori, come ad esempio da quanto si ritiene interessante ciò che si deve osservare, da quali ricompense intrinseche o estrinseche si possano prevedere nel riprodurre il comportamento sottoposto all'attenzione. Questa scelta può dipendere sia dalla storia persona del soggetto sia dall'influenza della comunità e dell'ambiente in cui vive;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

2. **PROCESSI di RITENZIONE** → **affinché un processo venga ricordato è necessario che sia impresso nella memoria**. Ciò può avvenire sia attraverso immagini di cose, persone e luoghi che vengono preservate in memoria nelle loro caratteristiche essenziali, sia attraverso rappresentazioni che coinvolgono codici verbali che descrivono quanto osservato. L'importante è che attraverso queste due modalità il processo possa essere richiamato dalla memoria ed attuato.

3. **PROCESSI ESECUZIONE** → **anche se il processo è fissato in modo nitido in memoria, non è detto che il soggetto sia in grado di eseguirlo con sicurezza, senza compiere errori**. Questo può avvenire per carenza di abilità motorie oppure perché la propria conformazione fisica non è in grado di garantire la corretta esecuzione. Ad esempio, un bambino può non essere sufficientemente alto per premere l'interruttore ed accendere la luce o per avviare un'automobile, anche se ha memorizzato perfettamente la sequenza di azioni indispensabili. Inoltre, alcuni processi motori, come il nuoto virgola non permettono a chi li compie di osservare perfettamente i propri movimenti per valutare se li stia compiendo in modo corretto.

4. **PROCESSI MOTIVAZIONALI e di RINFORZO** → infine, **il soggetto**, pur avendo prestato attenzione a un processo e avendolo immagazzinato correttamente in memoria e pur essendo perfettamente in grado di eseguirlo, **può scegliere di non svolgerlo effettivamente mai nella sua vita**. Ciò avviene perché non lo ritiene corretto opportuno o perché ritiene che il suo svolgimento possa essere sanzionabile. Nonostante ciò, se è per lo svolgimento si prospetta un rinforzo positivo, allora il processo può essere svolto. Si tratta della DIFFERENZA tra l'APPRENDIMENTO, che è avvenuto, o l'ESECUZIONE della PERFORMANCE, che può non avvenire. Il fatto che la performance non venga eseguita non è un segnale certo che l'apprendimento non sia avvenuto.

IL RUOLO DEL RINFORZO → non sempre il solo proporre un comportamento ad un soggetto garantisce che quest'ultimo presti effettivamente attenzione allo stesso. **Il processo di MODELING, infatti, avviene se ha luogo la sua fase iniziale, ovvero quella di ATTENZIONE**. Per garantire l'attenzione del soggetto, può essere utile proporre un **RINFORZO ANTICIPATO**, che **può costituire un'argomentazione sull'importanza di quello che si sta per osservare e su come questo processo possa essere utilizzato per finalità di proprio interesse**. Dopo l'osservazione, s'innescano processi interni di carattere cognitivo, come l'organizzazione del processo in memoria e la scelta o meno di volerlo mettere in atto.
La motivazione a svolgere il processo viene alimentata dal RINFORZO VICARIO, infatti, **il soggetto prima di eseguire il processo osserva l'eventuale rinforzo che riceve colui che ha svolto il processo.** Tuttavia, non è detto che questo rinforzo vicario garantisca lo svolgimento del processo da parte dell'osservante, infatti, quest'ultimo potrebbe fare delle sue valutazioni, immaginandosi nelle condizioni di chi ha messo in atto il processo. Per Bandura, l'**uomo tende ad esercitare un CONTROLLO COGNITIVO su ciò che deve effettuare**, cercando, in modo naturale di anticipare le conseguenze delle sue azioni. Infine, Bandura introduce il concetto di **AUTO-RINFORZO**, **che consiste nel determinare per sé stessi alcuni standard di comportamento che si ritengono plausibili e accettabili**. Se questi standard vengono raggiunti, l'individuo può autocompiacersi, premiarsi e stabilire per sé un'auto-rinforzo virgola che influenza lo stesso comportamento dell'individuo. In questo caso si parla di **AUTO-EFFICACIA o ESPERIENZE di PADRONANZA**, **riferendosi all'esperienze in cui l'allievo ha affrontato e superato un compito**. Per bandura, le esperienze non troppo semplici virgola in cui l'individuo deve preservarsi anche di fronte agli insuccessi, sono viste come esperienze di costruzione e sfida, dette anche **ESPERIENZE di PADRONANZA**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

IL DETERMINISMO RECIPROCO → a questo punto appare chiaro che sia l'**AMBIENTE** sia la **PERSONA INFLUENZANO il COMPORTAMENTO** e, analogamente, quest'ultimo **INFLUENZA gli ASPETTI INTERNI della PERSONA e l'AMBIENTE**.

3) **BENJAMIN S. BLOOM (1913-1999)** → **questo psicologo e pedagogista statunitense** ha dato importanti contributi alle teorie dell'apprendimento virgola in particolare, la sua **TASSONOMIA DEGLI OBIETTIVI COGNITIVI** ha riscosso un notevole successo nel mondo dell'istruzione. Inoltre, Bloom riprenda una procedura che inizialmente era stata proposta dallo studioso JOHN CARROLL (1963), detta **MASTERY LEARNING**, che ha come obiettivo quello di **condurre la MAGGIORANZA degli STUDENTI alla PADRONANZA della DISCIPLINA che viene loro INSEGNATA**.
Nell'articolo intitolato "***Learning for Mastery***" (1968), Bloom afferma che è possibile determinare situazioni di apprendimento in cui fino al 90% degli studenti può padroneggiare ciò che viene insegnato ed è compito degli studiosi e dei docenti individuare i mezzi per raggiungere tale risultato. Innanzitutto, il **sistema di istruzione non deve essere impostato sul predire e selezionare gli studenti talentuosi, ma sullo sviluppare talenti nella maggioranza degli alunni**. È infatti fondamentale determinare in che modo la maggior parte degli studenti possa apprendere abilità e concetti ritenuti essenziali. **Bloom parte da 2 problematiche specifiche legate ai processi di apprendimento e di valutazione**:

- egli sostiene che sia abitudine dei docenti ritenere che i **risultati finali** di **apprendimento** della disciplina debbano essere **coerenti all'interno del gruppo classe**. **Questo approccio lascia ampi margini di discrezionalità e può essere mortificante in alcuni casi o falsificatori in altri**. Ad esempio, in un gruppo molto capace, uno studente con una prestazione media verrà collocato tra gli ultimi e sarà penalizzato nella votazione per via del confronto con gli altri. Lo stesso studente, con la stessa prestazione, valutato nell'ambito di un gruppo con performance mediocri, si vedrebbe tra i primi, venendo eccessivamente premiato nella votazione è sempre in base al confronto con gli altri. Di conseguenza, il successo o il fallimento non dipendono da un confronto con uno standard generale oggettivo, ma dal confronto con il gruppo di apprendenti.
- La seconda osservazione è legata alla **CURVA NORMALE** (o GAUSSIANA). Si supponga di descrivere come si distribuiscono i voti in un gruppo di apprendenti: se sull'asse delle ascisse si riporta la votazione e sull'asse delle ordinate si riporta il numero o la percentuale di alunni con quella votazione, si può delineare una curva di distribuzione dei risultati. **Quella che i docenti si aspettano di osservare alla fine di un ciclo di apprendimento è di tipo NORMALE (o GAUSSIANO), dalla classica forma a campana, con due code, uno è rivolta verso i voti alti e l'altra verso quelli bassi. Inoltre, vi è un picco centrale in corrispondenza dei voti intermedi**. Ciò vuol dire che solo una minima parte di studenti può raggiungere risultati eccellenti, ossia la PADRONANZA (MASTERY) della DISCIPLINA.

Queste due tematiche, legate ai processi di apprendimento e di valutazione, sono FATTORI PROBLEMATICI per il sistema di istruzione, infatti, è indubbio che **NON TUTTI gli STUDENTI siano UGUALI**, quindi, considerata una disciplina se potessimo quantificare l'attitudine per la stessa da parte di ogni studente con un certo valore per sé riportassimo in un grafico la percentuale di studenti per ciascuno di questi valori, otterremmo una distribuzione secondo la CURVA NORMALE. Partire da una curva Norm di attitudine per giungere ad una curva normale dei risultati, sottolinea come il processo di insegnamento sia stato di carattere completamente casuale e non abbia inciso sull'apprendimento del ragazzo. Il processo di istruzione ha semplicemente traslato con l'attitudine verso un voto finale che è in diretta connessione con l'altitudine di partenza. È probabile che gli alunni con l'altitudine bassa si trovino tra quelli con valutazione bassa, quelli con altitudine media

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

raggiungano una valutazione media e così via. Bloom afferma che ottenere una curva dei risultati di tipo normale non è una fatalità fisiologica, MA è una scelta ben precisa. **Sarebbe invece possibile portare la maggior parte degli studenti ad un livello di padronanza se si attuassero strategie di insegnamento-apprendimento che fornissero un *FEEDBACK* PERSONALIZZATO e costante a ciascuno studente, come avviene nel MASTERY LEARNING**.

LE VARIABILI DEL MASTERY LEARNING → l'**ATTITUDINE** è definita come **l'AMMONTARE di TEMPO richiesto dallo studente per raggiungere la PADRONANZA di un APPRENDIMENTO**. Attraverso questa definizione comprendiamo come l'**ATTITUDINE sia espressa in termini di TEMPO NECESSARIO per APPRENDERE un qualsiasi contenuto**. Di conseguenza, la padronanza di una disciplina può essere raggiunta se si concedono allo studente dei tempi adeguati alla sua attitudine. Per padroneggiare un argomento, studenti con un'attitudine minore hanno bisogno di tempo maggiore, rispetto al tempo necessario agli studenti con attitudine maggiore. Un problema fondamentale per elaborare una strategia di **MASTERY LEARNING** è **TROVARE il MODO di RIDURRE la QUANTITA' di TEMPO richiesta allo studente più lento per apprendere in modo soddisfacente**.
La **QUALITA' dell'ISTRUZIONE si esprime in termini di LIVELLO con cui la PRESENTAZIONE, la SPIEGAZIONE e l'ORGANIZZAZIONE degli ELEMENTI di APPRENDIMENTO si avvicinano alla CONDIZIONE OTTIMALE per uno studente**. Di conseguenza, la qualità non è espressa in termini di buoni o cattivi docenti o dei materiali di apprendimento o libri di testo soddisfacenti o scarsi, in quanto ciascuno studente può trovare un particolare docente, un libro di testo o un materiale di studio adeguato al proprio stile di apprendimento.
L'**ABILITA' nel COMPRENDERE l'ISTRUZIONE** può essere definita come l'**ABILITA' di un APPRENDENTE di COMPRENDERE la NATURA del COMPITO ASSEGNATO e le PROCEDURE che deve SVOLGERE per ASSOLVERLO**. Questa **VARIABILE tiene conto delle ABILITA' dello STUDENTE e della loro INTERAZIONE con l'ADEGUATEZZA dei MATERIALI di STUDIO e con l'ABILITA' del DOCENTE nell'INSEGNAMENTO**. Se il DOCENTE riesce ad ADEGUARE l'ISTRUZIONE ai BISOGNI degli STUDENTI, allora le loro ABILITA' nell'APPRENDERE possono essere messe in risalto. Per riuscire in questo, il **DOCENTE può avvalersi di DIVERSE METODOLOGIE e STRUMENTI**:

- I **GRUPPI di STUDIO** → **formati da 2/3 studenti che si incontrano periodicamente e rendono il processo di apprendimento più efficace attraverso la cooperazione e l'aiuto**. Il **gruppo permette a ciascun componente di esporre le proprie difficoltà e di correggere i propri errori**. Gli studenti più capaci traggono vantaggio dal prestare aiuto agli altri, avendo l'occasione di ripetere e analizzare in modo critico i concetti di cui sono a conoscenza;
- Il **TUTOR** → **è considerato lo strumento più efficace perché è estremamente personalizzato**, infatti, **cura lo sviluppo del discente, individua le sue difficoltà e ne favorisce il superamento e secondando il suo stile cognitivo**. Si tratta però di una modalità di supporto che necessita di molte risorse per essere attuata. Infine, è bene specificare che per tutor si intende una figura diversa da quella dell'insegnante;
- Il **LIBRO di TESTO** → **può avere un'impostazione che NON FAVORISCE l'APPRENDIMENTO del DISCENTE, per questo può essere AFFIANCATO da ALTRI TESTI**;
- I **QUADERNI di LAVORO**, le **SCHEDE di ESERCITAZIONE** e il **SOFTWARE di ISTRUZIONE PROGRAMMATA** → **possono essere utili per quegli studenti che hanno bisogno di un rinforzo frequente, derivante dal risolvere problemi ed esercizi o dall'osservazione delle soluzioni**;
- Il **MATERIALE AUDIVISIVO** e i **GIOCHI EDUCATIVI** → **sono utili per tutti gli studenti che vogliono illustrazioni concrete e rappresentazioni vivide dei concetti**.

La **QUALITA' dell'ISTRUZIONE**, dunque, **dipende molto dalle scelte didattiche compiute dal docente in relazione alle loro capacità di migliorare l'abilità di comprensione del discente**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- La **PERSEVERANZA**, intesa come il **TEMPO che il DISCENTE è disposto a spendere per APPRENDERE un determinato argomento**. È un parametro molto importante perché se la PERSEVERANZA è MINORE rispetto all'ATTITUDINE, il discente NON potrà raggiungere la PADRONANZA dell'APPRENDIMENTO. Inoltre, bisogna considerare che la PERSEVERANZA NON è la STESSA per QUALSIASI ARGOMENTO, per questo l'uso di strumenti e metodologie opportune è fondamentale al fine di RIDURRE il TEMPO necessario all'APPRENDIMENTO.
- L'ultima variabile è rappresentata proprio dal **TEMPO A DISPOSIZIONE per l'APPRENDIMENTO**, in quanto **nel progettare un percorso di istruzione, il docente prevede un certo TEMPO a disposizione per PRESENTARE e SPIEGARE ALCUNI CONTENUTI**.

STRATEGIE PER ATTUARE IL MASTERY LEARNING → per attuare il MASTERY LEARNING una **STRATEGIA** mira a:

- **Definire le metodologie e gli strumenti per RIDURRE il TEMPO che serve per APPRENDERE** (questo ambito è legato all'ISTRUZIONE).
- **Definire le MODALITA' per determinare il TEMPO necessario per APPRENDERE** (questo ambito è legato all'ORGANIZZAZIONE dei CURRICOLI).

Inoltre, una **STRATEGIA deve MODULARE le 5 VARIABILI in base alle ESIGENZE del discente**. Per Bloom **la STRATEGIA migliore del MASTERY LEARNING**, seppure molto costosa, è **l'INTERAZIONE con il TUTOR**. Per questo è importante definire una **STRATEGIA di ISTRUZIONE** su **GRUPPI di ALUNNI** e successivamente una **STRATEGIA sui SINGOLI ALUNNI** (come il TUTORAGGIO).
I **3 PUNTI** principali della **STRATEGIA di MASTERY LEARNING** sono:

- Le **PRECONDIZIONI** → bisogna innanzitutto specificare **la DIFFERENZA tra il PROCESSO di INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO e il PROCESSO di VALUTAZIONE FINALE**, altrimenti detta VALUTAZIONE SOMMATIVA. Questi 2 PROCESSI sono DISTINTI, in quanto il **PRIMO** serve a **PREPARARE lo STUDENTE in un'AREA della CONOSCENZA**, mente il **SECONDO VALUTA la CONOSCENZA ACQUISITA**. Quest'ultimo processo può avvenire nel momento in cui DOCENTE e STUDENTE sono consapevoli dei CRITERI per STABILIRE se l'APPRENDIMENTO è stato CONSEGUITO. Se questi CRITERI sono di carattere COMPETITIVO, lo STUDENTE comprenderà che la SUA POSIZIONE nel gruppo è un SEGNALE del SUO APPRENDIMENTO. Tutto ciò è **ERRATO**, infatti, **porre un'eccessiva attenzione sulla competizione distoglie lo studente dai segnali reali del suo apprendimento**. Una procedura di valutazione fatta in questo modo NON FAVORISCE il MASTERY LEARNING, al contrario, si rivela MAGGIORMENTE EFFICACE una PROCEDURA di VALUTAZIONE di carattere NON COMPETITIVO, basata sul raggiungimento di uno standard assoluto. A questo punto il problema diventa quello di stabilire questo standard a livello nazionale o regionale oppure a livello di singola istituzione formativa. L'importante è che si tratti di uno standard realistico.

- Le **PROCEDURE OPERATIVE** → la procedura del ***Mastery learning*** prevede che un **CORSO di STUDI** di una disciplina **sia frammentato in piccole UNITA' di APPRENDIMENTO**. Ogni unità può prevedere il possesso della terminologia o di fatti specifici, la comprensione di idee complesse e astratte, la maturazione di concetti e principi e l'applicazione di questi ultimi. Alla fine di ogni unità ci deve essere un processo diagnostico che è Bloom chiama **VALUTAZIONE FORMATIVA** → **questo tipo di valutazione è parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento, dunque si distingue dalla valutazione sommativa, che è una valutazione finale**. Quella **FORMATIVA**, infatti, è una **valutazione IN ITINERE**, che si attua DURANTE lo SVOLGIMENTO del CORSO. Se le UNITA' sono costruite in modo SINTETICO e le VALUTAZIONI FORMATIVE sono FREQUENTI, si possono avere particolari **VANTAGGI**, come:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Un **SEGNALE del LIVELLO d'APPRENDIMENTO** per gli STUDENTI, **comprendendo se la MODALITA' di STUDIO è PRODUTTIVA**;
- Un **SEGNALE per il DOCENTE** sulla sua **AZIONE DIDATTICA, sulla sua PRATICA ISTRUTTIVA, verificando se hanno un EFFETTO POSITIVO sugli STUDENTI**;
- Un **RINFORZO COSTANTE** che genera **MOTIVAZIONE nello STUDENTE**.

L'ESITO di una VALUTAZIONE FORMATIVA NON deve essere un VOTO, perché lo SCOPO principale è quello di comprendere se gli STUDENTI hanno raggiunto o meno la **PADRONANZA**.

- i **RISULTATI** → sono di carattere diverso:
- **RISULTATI COGNITIVI**
- **RISULTATI di carattere AFFETTIVO** nei confronti della disciplina.

L'APPROCCIO COMPORTAMENTISTA → come già detto all'inizio, il **MASTERY LEARNING** **è una procedura di matrice COMPORTAMENTISTA**, infatti:

- La **RIDUZIONE dei CONTENUTI** da **APPRENDERE** **in UNITA' ELEMENTARI si ricollega alla SCOMPOSIZIONE dei COMPORTAMENTI in UNITA' ELEMENTARI**;
- Il **PARADIGMA STIMOLO-RISPOSTA-RINFORZO** **trova la sua concretizzazione nella VERIFICA FORMATIVA, che può essere intesa come uno STIMOLO cui viene data una risposta in termini di compilazione della prova**. Allo stesso modo, la **VALUTAZIONE** **rappresenta un RINFORZO**;
- Alcune **METODOLOGIE di ACQUISIZIONE della PADRONANZA**, in caso di **ESITO NEGATIVO** della **VALUTAZIONE FORMATIVA**, comportano la **RIPETIZIONE dell'UNITA' con METODI e STRUMENTI DIVERSI** (ricorda il procedimento per PROVE ed ERRORI del COMPORTAMENTISMO);

LA TASSONOMIA DEGLI OBIETTIVI EDUCATIVI → le **MODALITA' di APPRENDIMENTO** vengono **SUDDIVISE in 3 AREE o DOMINI**, al cui interno vengono rilevati i relativi **OBIETTIVI EDUCATIVI**. Nel 1956 Bloom pubblica il volume intitolato "***Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain***" → si tratta di un'opera in cui viene proposta una **TASSONOMIA**, cioè una **CLASSIFICAZIONE degli OBIETTIVI EDUCATIVI**. In particolare, questo volume si concentra sugli **OBIETTIVI EDUCATIVI del DOMINIO COGNITIVO** che hanno a che fare con **ASPETTI della CONOSCENZA e con lo SVILUPPO di ATTIVITA' e ABILITA' INTELLETTIVE.**
Il DOMINIO COGNITIVO riguarda le **ATTIVITA' INTELLETTUALI e LOGICHE** dell'individuo e viene SUDDIVISO nei seguenti OBIETTIVI DIDATTICI, dal più semplice al più complesso:
- CONOSCENZA
- COMPRENSIONE
- APLLICAZIONE
- ANALISI
- SINTESI
- VALUTAZIONE.

Nel **1964** viene pubblicata una seconda tassonomia, sempre ad opera di Bloom, il cui intento è quello di integrare la precedente. Il titolo di quest'opera è "***Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: the affective domain.***" → Vengono trattati gli **OBBIETTIVI EDUCATIVI del DOMINIO AFFETTIVO** in cui rientrano gli interessi, i desideri e le altitudini. Il DOMINIO AFFETTIVO è relativo al **LATO EMOTIVO, agli STATI MOTIVAZIONALI e ai**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

VALORI che accompagna in un individuo nel suo percorso di apprendimento. Viene SUDDIVISO nei seguenti obiettivi:

- RICETTIVITA'
- RISPOSTA
- VALUTAZIONE
- ORGANIZZAZIONE
- CARATTERIZZAZIONE.

Un'ultima tassonomia viene pubblicata nel **1972** da **ELIZABETH SIMPSON** ed è relativa agli OBIETTIVI EDUCATIVI del DOMINIO PSICOMOTORIO. Il titolo dell'articolo che presenta questa tassonomia è "***The classification of educational objectives: Psychomotor domain.***" → gli **ASPETTI PSICOMOTORI** sono relativi ad ABILITA' di carattere FISICO e alla MANIPOLAZIONE e all'USO di STRUMENTI e OGGETTI. Il DOMINIO PSICOMOTORIO fa riferimento alle **CAPACITA' PSICOMOTORIE dell'individuo. Quest'area NON è stata APPROFONDITA da BLOOM** ma è stata completata alcuni anni dopo dai suoi seguaci. Viene suddivisa nei seguenti obiettivi:

- MOVIMENTI RIFLESSI (risposte ad uno stimolo senza volontà cosciente)
- MOVIMENTI FONDAMENTALI di BASE (strutture motorie innate)
- ABILITA' PERCETTIVE (interpretazione degli stimoli e adattamento all'ambiente)
- QUALITA' FISICHE (caratteristiche funzionali organiche)
- MOVIMENTI di PADRONANZA e COMPETENZA
- COMUNICAZIONE NON-VERBALE.

IL DOMINIO COGNITIVO → la **TASSONOMIA degli OBIETTIVI EDUCATIVI** nel **DOMINIO COGNITIVO rappresenta uno STRUMENTO di SUPPORTO per DOCENTI, EDUCATORI e STUDIOSI**. I compiti cui la tassonomia deve assolvere sono:

- Descrivere in modo univoco e preciso gli obiettivi virgola in modo da poter discutere la stesura del curricolo e la valutazione del discente avendo dei riferimenti oggettivi e scambiando informazioni ed esperienze che possono essere messi a confronto;
- partire da obiettivi di carattere generale, per poi scomporli e suddividerli in categorie sempre più stringenti e delimitate, con lo scopo di arrivare a definire comportamenti direttamente misurabili e valutabili;
- costruire uno strumento di carattere generale e onnicomprensivo, infatti, gli obiettivi elencati devono ricoprire tutti i possibili comportamenti attesi dal discente in modo che la tassonomia può essere adattata a qualsiasi idea dell'educazione e a qualsiasi pratica didattica.

Bloom parte dal dominio cognitivo per individuare gli obiettivi che occorre raggiungere nella pratica educativa, espressi in termini di competenze. Si parte da **competenze elementari**, come la conoscenza della terminologia e di fatti specifici, fino ad arrivare a c**ompetenze sempre più complesse**, come la formulazione di un giudizio in termini di evidenze. Per accedere alle competenze complesse è necessaria la maturazione delle competenze elementari. In particolare, le competenze di livello basilare sono anche dette **LOWER ORDER THINKING SKILLS** (cioè **Competenze cognitive di ordine inferiore**) e sono indicate con la sigla **LOTS**; invece, le competenze più complesse sono dette **HIGHER ORDER THINKING SKILLS** (cioè **competenze cognitive di ordine superiore**) e sono indicate con la sigla **HOTS**. Il docente deve individuare, nella scala tassonomica di queste competenze, il livello di partenza dell'alunno prefissando un obiettivo da raggiungere in termini di competenza più complessa.

I **6 OBIETTIVI COGNITIVI** di carattere generale, ovvero **CONOSCENZA**, **COMPRENSIONE**, **APPLICAZIONE**, **ANALISI**, **SINTESI** e **VALUTAZIONE**, vengono ordinati in base al loro livello di

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

complessità. Ciascuno di questi obiettivi si articola in più sotto-obiettivi, individuati in base ad una classificazione analitica.
La **TASSONOMIA** di **BLOOM** **è un aspetto della PEDAGOGIA CURRICOLARE che ha riscosso un notevole successo tra gli educatori e gli studiosi, attirando anche delle CRITICHE**. Molti sono stati gli studiosi e Levi di Bloom che hanno proposto varianti o hanno integrato la tassonomia in studi successivi, come per esempio la **TASSONOMIA degli OBBIETTIVI** di **ROBERT MILLS GAGNE'** → **questa classificazione fu definita negli anni '60 del '900 proprio andando ad approfondire alcuni aspetti del DOMINIO COGNITIVO di BLOOM**. **GAGNE'** individua **8 LIVELLI di APPRENDIMENTO** che appoggiano l'uno sull'altro e che quindi rendono possibile per il soggetto acquisire, prima, delle unità semplici come i segnali, e poi capacità molto più complesse, come quella che consente di risolvere problemi combinando insieme sistemi di regole ben strutturati e articolati. Questi livelli di apprendimento sono:

- **APPRENDIMENTO di SEGNALI** → **è un procedimento simile al riflesso condizionato di Pavlov, si fornisce una risposta in reazione ad uno stimolo**;
- **APPRENDIMENTO STIMOLO-RISPOSTA** → **ad un preciso stimolo deve corrispondere una risposta pertinente**;
- **APPRENDIMENTO di CONCATENAZIONI MOTORIE** → **si verifica una catena di tipo non verbale di reazioni stimolo-risposta**;
- **APPRENDIMENTO di ASSOCIAZIONI VERBALI** → **la concatenazione delle reazioni stimolo-risposta coinvolge il canale verbale**;
- **APPRENDIMENTO di DISCRIMINAZIONI** → **si verifica quando si reagisce in forma diversificata a stimoli simili**;
- **APPRENDIMENTO di CONCETTI** → avviene quando **si raggruppano in un'unica classe oggetti o fenomeni che hanno caratteristiche comuni**;
- **APPRENDIMENTO di REGOLE** → è strettamente **legato all'apprendimento di concetti, poiché presuppone proprio la capacità di effettuare collegamenti tra concetti diversi**;
- **PROBLEM SOLVING** → avviene quando, p**er risolvere un problema, si combinano più regole apprese precedentemente**.

IL COGNITIVISMO → si sviluppa in parte parallelamente agli studi comportamentisti. Ad accomunare i diversi studi e le diverse teorie è lo **STUDIO della MENTE e dei SUOI PROCESSI**, che sembrano essere gli unici elementi in grado di spiegare il funzionamento di attività cognitive superiori, come l'uso del linguaggio, della memoria, il ragionamento, ecc. In questo senso si dice che il cognitivismo utilizza la metafora **MENTE-COMPUTER**. Nell'approccio cognitivista si parla di **METACOGNIZIONE** **per definire il processo attraverso cui si è CONSAPEVOLI di ciò che si CONOSCE e questa consapevolezza si riflette sulle attività cognitive richieste da diversi tipi di compiti e sulle strategie per affrontarli**.

1) **PSICOLOGIA della GESTALT** → prima di introdurla è bene delineare la **DIFFERENZA tra SENSAZIONE e PERCEZIONE**. Per **SENSAZIONE** **si intende tutto ciò che viene AVVERTITO dagli ORGANI di SENSO**. Questi ultimi sono costituiti da strutture in grado di trasformare gli stimoli provenienti dall'esterno del corpo o dall'interno dello stesso in impulsi nervosi che vengono trasmessi dal sistema nervoso periferico al sistema nervoso centrale. Invece, per **PERCEZIONE** **si intende quel processo cognitivo di base che permette di ELABORARE le SENSAZIONI, attraverso cui l'organismo è in grado di muoversi in modo adeguato nell'ambiente circostante**. È bene inoltre approfondire l'EMPIRISMO e l'ASSOCIAZIONISMO.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

L'**EMPIRISMO** → è una **corrente filosofica che nasce in INGHILTERRA nella metà del '600 e che ha tra i suoi principali esponenti J. LOCKE**. Si basa sul concetto fondamentale secondo cui la **CONOSCENZA avviene tramite l'ESPERIENZA**. Quest'ultima produce sensazioni negli esseri viventi che elaborano idee e organizzano la loro conoscenza. In ambito psicologico, all'empirismo si può ricondurre la corrente dell'**ASSOCIAZIONISMO** → **tra i maggiori esponenti** vi è lo studioso **H. EBBINGHAUS** (**1850-1909**), precursore degli studi sperimentali sulla memoria. La riassociazione della CONOSCENZA di un OGGETTO avviene attraverso l'ESPERIENZA, attraverso una serie di ASSOCIAZIONI di SENSAZIONI che sono convogliate nella RAPPRESENTAZIONE MENTALE dell'OGGETTO. La caratteristica essenziale dell'associazionismo è la SCOMPOSIZIONE della RAPPRESENTAZIONE MENTALE in ELEMENTI ESSENZIALI, piuttosto che una visione globale e unitaria. Anche il COMPORTAMENTISMO CLASSICO ah un APPROCCIO ASSOCIAZIONISTA, infatti, tende a studiare l'APPRENDIMENTO tramite COMPORTAMENTI MOLECOLARI, costituiti da semplici ASSOCIAZIONI tra STIMOLO e RISPOSTA.
Il termine tedesco **GESTALT**, che vuol dire **FORMA**, si riferisce ad una **CORRENTE PSICOLOGICA detta PSICOLOGIA della FORMA, è nata in GERMANIA all'inizio del XX secolo e che ha affrontato diverse problematiche assumendo POSIZIONI CRITICHE nei confronti dell'EMPIRISMO e del COMPORTAMENTISMO**. In particolare, dall'**EMPIRISMO** la GESTALT mutua soprattutto l'IDEA che la CONOSCENZA avvenga tramite l'ESPERIENZA, tuttavia questa corrente si pone in **MODO CRITICO** rispetto allo stesso empirismo, in quanto afferma che la **RAPPRESENTAZIONE MENTALE generata dalle SENSAZIONI vada vista nella sua CONFIGURAZIONE GLOBALE**, in modo UNITARIO e che **NON vada RIDOTTA ad una SERIE di ASSOCIAZIONI ELEMENTARI**.
Nei confronti del **COMPORTAMENTISMO** viene avanzata una **CRITICA** sulla **MODALITA' di APPRENDIMENTO**, che **NON è vista come una SUCCESSIONE di TENTATIVI**, **MA** piuttosto come un **FENOMENO INTUITIVO e GLOBALE**. Un altro elemento distintivo rispetto al comportamentismo, è la CONVINZIONE che l'APPRENDIMENTO sia BASATO su PROCESSI COGNITIVI e che possa essere COMPRESO andando OLTRE lo STUDIO del SEMPLICE COMPORTAMENTO.
Il PROCESSO di RISOLUZIONE dei PROBLEMI puoi incontrare alcuni ostacoli, in particolare:

- La **FISSITA'** (di impostazione, di contesto, di struttura) → fa sì che alcuni elementi del problema mostrino una certa resistenza alla trasformazione, continuando a rimanere sullo sfondo o marginalmente, quando la soluzione richiederebbe che vengano posti in primo piano. In particolare, la FISSITA' di IMPOSTAZIONE SOGGETTIVA dissuade dalla ricerca di alternative.
- La **FISSITA' FUNZIONALE** → è la tendenza ad impiegare elementi del problema secondo il loro uso comune tradizionale, quando in realtà la soluzione del problema richiede che questi elementi vengano impiegati in un ruolo insolito.
- La **MECCANICIZZAZIONE del PENSIERO** → consiste nella tendenza a ripetere la stessa strategia già attuata con successi situazioni analoghe, anche se la situazione attuale permette l'applicazione di una strategia diversa e più economica.
- La **DIREZIONE** → Designa il persistere di una strategia improduttiva, infatti, la direzione determina il modo di vedere il problema, cioè stabilisce le organizzazioni in cui si strutturano i vari elementi. Una volta imboccata una certa direzione, l'individuo sarà indirizzato a provare insistentemente una certa gamma di tentativi e ad attivare processi che non lo condurranno mai alla ristrutturazione poiché questo prevede un diverso approccio di partenza.
- Il **PRINCIPIO di PREGNANZA** → si tende ad organizzare il campo problemi in modo da rispettare i principi di simmetria, regolarità, equilibrio e stabilità. L'individuo tende ad organizzare il campo del problema secondo alcuni principi percettivi che possono talvolta chiudere prematuramente il processo di soluzione.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

I FONDATORI principali della GESTALT sono: **KURT KOFFKA**, **WOLFGANG KOHLER** e **MAX WERTHEIMER**.

WOLFGANG KOHLER (1887-1967) → questo psicologo tedesco ha contribuito in modo determinante lo sviluppo della PSICOLOGIA della FORMA. I suoi principali studi sono stati compiuti insieme allo studioso Max **WERTHEIMER** intorno al 1910. In seguito, KOHLER ha orientato i suoi studi in maniera indipendente. Egli è famoso soprattutto per i suoi **ESPERIMENTI sulle SCIMMIE ANTROPOMORFE**, in particolare sugli **SCIMPANZE'** → nel 1913 lo psicologo si trovava a Tenerife dove studiò per sei anni comportamenti delle scimmie e nel 1925 presentò i suoi esperimenti nell'opera intitolata "***The Mentality of Apes***" ("***L'intelligenza delle scimmie antropoidi***"). Lo schema di base degli esperimenti di Kohler consiste nella **COSTRUZIONE di una SITUAZIONE in cui gli SCIMPANZE' sono in presenza di CIBO, che però NON è direttamente ACCESSIBILE**: in questo contesto **le SCIMMIE devono TROVARE un MODO per ARRIVARE ad ESSO**. In particolare, una BANANA viene APPESA al SOFFITTO di una GABBIA in cui sono poste delle cassette di legno di varia grandezza. Dapprima gli scimpanzé sembrano muoversi con la DINAMICA la tipica delle PROVE ed ERRORI, operando dei tentativi casuali. Tutti questi tentativi però si rivelano inutili. A ciò segue un periodo in cui qualche scimmia si ferma a riflettere e qualche altra continua nei suoi tentativi vani. All'improvviso, QUALCHE SCIMMIA OSSERVA gli OGGETTI a disposizione e li COMBINA per ottenere il suo scopo. Ad esempio, può succedere che le scimmie poggino l'una sull'altra le cassette di legno, creando una struttura stabile su cui salire per raggiungere la banana.
In **un altro esperimento**, una BANANA è posta FUORI dalla GABBIA, OLTRE le SBARRE. Gli scimpanzé si sforzano di raggiungerla con i loro arti, ma non ci riescono. Nella gabbia si trovano delle aste di una certa lunghezza e di varie sezioni, quindi, gli scimpanzé cercano di usare queste aste singolarmente ma si accorgono che non sono abbastanza lunghe. Questa volta, l'IDEA RISOLUTIVA emerge quando UNO SCIMPANZE' COSTRUISCE un'ASTA PIU' LUNGA, incastrando l'uno sull'altro i pezzi di asta di vario spessore.
Il fenomeno per cui il problema diventa improvvisamente comprensibile e risolvibile perché i rapporti tra gli elementi in gioco si mostrano agli occhi dell'individuo in tutta la loro chiarezza, viene definito **INSIGHT** (intuizione)→ Kohler, dunque, lo definisce come **l'ILLUMINAZIONE IMPROVVISA che permette a qualcuna delle scimmie di RISOLVERE il PROBLEMA**. Attraverso l'INSIGHT, ad un certo punto, **lo SCIMPANZE' compie 2 PASSAGGI importanti**:

- **ASSEGNA un NUOVO SIGNIFICATO alle CASSETTE**, che da attrezzi per contenere oggetti diventano gradini con cui raggiungere la banana, RISTRUTTURANDO ALCUNI CONCETTI in SUO POSSESSO, MODIFICANDOLI e RIVEDENDOLI in una PROSPETTIVA DIVERSA;
- Ha una **VISIONE GLOBALE del PROBLEMA** e mette in RAPPORTO ELEMENTI che sono a sua disposizione, RAGIONANADO sugli OGGETTI e ASSEMBLANDOLI in una NUOVA FORMA GLOBALE.

Ciò porta **KOHLER** a **MUOVERE delle CRITICHE al COMPORTAMENTISMO** di **THORNDIKE** che afferma che gli **ANIMALI IMPARANO per PROVE ed ERRORI e si avvicinano progressivamente all'obiettivo**. In **CONTRAPPOSIZIONE**, **KOHLER** nota che, soprattutto **i MAMMIFERI PIU' VICINI all'UOMO dal punto di vista EVOLUTIVO**, come le SCIMMIE ANTROPOMORFE, **possono IMPARARE in MODO DIVERSO**, tramite l'**INSIGHT**, che consiste proprio **nell'OSSERVARE in MODO DIFFERENTE e GLOBALE il PROBLEMA**. Nell'opera del **1920** intitolata "***Le forme fisiche inquiete e in situazioni stazionarie***", inoltre, **KOHLER fornisce una prima definizione formale di COME si possa INTENDERE la GESTALT**. Egli afferma che **questa corrente studia le SITUAZIONI e i PROCESSI PSICHICI che NON possono essere DEFINITI se SCOMPOSTI in UNITA' ELEMENTARI**. La loro **DEFINIZIONE** è possibile **SOLO** con una **VISIONE d'INSIEME** della **PERCEZIONE del FENOMENO**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

MAX WERTHEIMER (1880-1943) → è il **maggiore esponente** della **GESTALT**, in particolare, egli ha contribuito in modo significativo alla **NASCITA della PSICOLOGIA della FORMA** attraverso i suoi **STUDI sul MOVIMENTO STROBOSCOPICO e sulla PERCEZIONE**, **promuovendo l'IDEA del PENSIERO PRODUTTIVO**.

IL MOVIMENTO STROBOSCOPICO → i lavori di **WERTHEIMER** in campo psicologico iniziano nel 1910 quando l'università di Francoforte si interessa del movimento stroboscopico. L'evidenza sperimentale del movimento stroboscopico viene chiamata **FENOMENO PHI** e viene presentata nell'articolo intitolato "***Experimental Studies on the Perception of Movement***" del 1912. Su di un muro oscuro, lo studioso proietta velocemente una dopo l'altra due luci identiche ad una distanza minima. Da un punto di vista strettamente **sensoriale**, **si avvertono due luci fisse che si susseguono temporalmente a breve distanza l'una dall'altra**, **ma in realtà** ciò che **viene percepito è un'unica luce in movimento**. Si tratta, quindi, di un **MOVIMENTO STROBOSCOPICO** o **APPARENTE**. Questo tipo di movimento è alla base del FUNZIONAMENTO del CINEMATOGRAFO ed era conosciuto anche prima degli studi di **Wertheimer**, tuttavia, egli è stato il primo a darne una lettura in chiave psicologica e in termini di percezione.

LA PERCEZIONE e il RAPPORTO tra IL TUTTO e LE PARTI → dall'esperimento sul FENOMENO PHI, Wertheimer deduce che la **RAPPRESENTAZIONE dell'IMMAGINE IN MOVIMENTO NON sarebbe stata PERCEPITA se non vi fosse una NATURALE ATTITUDINE dell'ESSERE UMANO ad ELABORARE il FENOMENO nella SUA TOTALITA'**. Nel processo di **PERCEZIONE**, **la RAPPRESENTAZIONE GLOBALE PREVALE sui SINGOLI ELEMENTI** ed è per questo motivo che OSSERVIAMO un'IMMAGINE IN MOVIMENTO piuttosto che due immagini distinte. Ciò che conta infatti è la **RAPPRESENTAZIONE COMPLESSIVA**. Nel suo articolo del 1923 intitolato "***Laws of Organization in Perceptual Forms***", Wertheimer afferma che quando osserva un paesaggio egli percepisce la sua totalità e non nella presenza di un numero di colori che lo compongono. A questo proposito l'autore parla di **LEGGI di SEGMNENTAZIONE del CAMPO VISIVO**, ovvero **quei FATTORI della PERCEZIONE che FAVORISCONO il RAGGRUPPAMENTO o l'UNIFICAZIONE degli ELEMENTI PERCETTIVI in un ASSIEME UNITARIO**. Ciò è determinato dai FATTORI di:

- **VICINANZA** → a parità di altre condizioni, **la variabile che garantisce l'emergere di una figura unitaria è rappresentata dalla DISTANZA RELATIVA degli ELEMENTI che la COMPONGONO**;
- **SOMIGLIANZA** → **tendono ad unificarsi fra loro elementi che possiedono un qualche tipo di somiglianza**;
- **CONTINUITA' di DIREZIONE e ORIENTAMENTO** → **fine rettilinee o curve vengono percepite come unità quando vengono intersecate da altre**;
- **CHIUSURA** → **la mente e l'occhio umano tendono a vedere come chiuse figure che in realtà non lo sono**. Se vengono disegnati due semicerchi uno accanto all'altro, l'occhio tende a chiudere la figura facendola diventare un cerchio;
- **PREGNANZA** → definito anche **BUONA GESTALT o BUONA FORMA, è caratterizzato da semplicità, ordine, simmetria, regolarità, coerenza strutturale, carattere unitario dell'insieme**. Il sistema percettivo privilegio e le soluzioni più stabili, equilibrate e armoniche.

Per **Wertheimer** **ha senso un processo che va dall'alto verso il basso, cioè un processo che parte dall'intero, dal tutto**. Questo avviene perché il tutto non è solo composto dall'insieme delle parti, ma è anche il frutto, a livello percettivo, del modo in cui gli elementi costitutivi sono messi in relazione tra di loro. Da queste osservazioni si deduce che **uno dei principi fondamentali della GESTALT è**: **IL TUTTO PRECEDE LE PARTI**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

L'INSIGHT e il PENSIERO PRODUTTIVO → nel 1933 Wertheimer fugge con la famiglia negli Stati Uniti, dove continua la sua ricerca, mentre svolge anche attività di ispettore scolastico. **Nelle sue visite presso le scuole**, lo psicologo nota che i **docenti richiedono gli alunni soprattutto la riproduzione di procedure che essi hanno appreso in precedenza e che la risoluzione di un problema non è altro che la ripetizione risolutiva di un problema già presentato in precedenza**. La convinzione di Wertheimer è che **l'ATTIVITA' SCOLASTICA** debba, invece, **ORIENTARE gli STUDENTI nella RISOLUZIONE di PROBLEMI NUOVI, per STIMOLARE il LORO INTUITO**. Ritorna così il concetto di **INSIGHT**, introdotto da Kohler, **ossia di quella INTUIZIONE IMPROVVISA che permette di RISOLVERE un PROBLEMA INSOLITO**. Wertheimer affronta questo argomento in un'opera intitolata "***Productive Thinking***" ("***Il pensiero produttivo***"), pubblicata postuma nel 1945. In quest'opera lo studioso si chiede **QUALI siano quei MECCANISMI COGNITIVI che ci permettono di RISOLVERE PROBLEMI NUOVI oppure SITUAZIONI che si sono già PRESENTATI in PASSATO, MA in modo PIU' IMMEDIATO**. Per **PENSIERO PRODUTTIVO**, dunque, si deve intendere proprio **quell'ATTIVITA' MENTALE che PRODUCE NUOVA CONOSCENZA nell'INDIVIDUO**. Esso si CONTRAPPONE al **PENSIERO RI-PRODUTTIVO**, che è quello che **porta ad affrontare le situazioni già incontrate oppure nuove MECCANICAMENTE, cioè con le STESSE VECCHIE SOLUZIONI**.

JEAN PIAGET (1896-1980) → è considerato uno dei maggiori psicopedagogisti del XX secolo ed è tuttora un riferimento essenziale per chi studia lo **SVILUPPO COGNITIVO del BAMBINO**. Di solito gli studi di PIAGET sono collocati nell'ambito del **COGNITIVISMO**, anche se in realtà è anche un **precursore delle TEORIE dell'APPRENDIMENTO**, in particolare del **COSTRUTTIVISMO**.

EPISTEMOLOGIA GENETICA → **PIAGET** dimostrò l'esistenza di una **DIFFERENZA QUALITATIVA** tra le **MODALITA' di PENSIERO del BAMBINO** e le **MODALITA' di PENSIERO dell'ADULTO**. Inoltre, egli dimostrò anche che il concetto di **CAPACITA' COGNITIVA** e, quindi, di **INTELLIGENZA**, è legato alla **CAPACITA' di ADATTAMENTO all'AMBIENTE SOCIALE e FISICO**. In particolare, il **BAMBINO** tende ad attribuire **SENSIBILITA' e INTENZIONALITA' anche ad OGGETTI INANIMATI, interpretando gli EVENTI FISICI come se fossero PRODOTTI VOLONTARIAMENTE** (**ANIMISMO**). Inoltre, **spiega gli EVENTI NATURALI e i COMPORTAMENTI ALTRUI in funzione dei SUOI BISOGNI e dei SUOI DESIDERI**. Osservando il mondo intorno a sé, il **BAMBINO riesce a COMPRENDERE ciò che accade tenendo conto del PROPRIO PUNTO di VISTA** (**EGOCENTRISMO**).

- Il punto di partenza dell'approccio teorico di PIAGET è il **PENSIERO di KANT riguardo la CONOSCENZA delle COSE**. Secondo **KANT** (filosofo illuminista) **noi CONOSCIAMO le COSE SOLO attraverso delle CATEGORIE**, che oggi si possono paragonare a **STRUTTURE adoperate dalla NOSTRA MENTE**. Di conseguenza, vi è una **CONTINUA INTERAZIONE tra il MONDO CIRCOSTANTE e la MENTE UMANA**, per cui la **CONOSCENZA** del MONDO è **INFLUENZATA dalla STRUTTURA della MENTE**. Anche secondo **PIAGET**, dunque, il **PENSIERO OPERA secondo STRUTTURE LOGICHE PRE-FORMATE**, **relativamente FISSE e GENERALI**. Se da un alto **KANT**, distinguendo il suo pensiero dagli EMPIRISTI (LOCKE, HUME, ecc), afferma che i **DATI** provenienti dall'**ESPERIENZA** sono **ORGANIZZATI dalla MENTE secondo delle CATEGORIE INNATE, IMMUTABILI e FISSE** → la **CONOSCENZA** del **MONDO ESTERNO è una RAPPRESENTAZIONE che facciamo attraverso QUESTE CATEGORIE MENTALI** (esempi di categorie: QUANTITA', CAUSA, CLASSIFICAZIONE); dall'altro **PIAGET si DIFFERENZIA da KANT** affermando che gli **SCHEMI MENTALI NON sono IMMUTABILI, MA si EVOLVONO in CIASCUN SOGGETTO**.
- In definitiva, si può affermare che l'**EPISTEMOLOGIA** è lo **STUDIO della CONOSCENZA** e delle MODALITA' con cui ESSA si REALIZZA. L'aggettivo "**GENETICA**" indica che **QUESTA CONOSCENZA si EVOLVE nel TEMPO** con la VITA BIOLOGICA.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

COSTRUZIONE della CONOSCENZA → alla BASE della TEORIA di PIAGET vi è l'**INTERAZIONE tra l'AMBIENTE e l'ORGANISMO**, detta **TRASFORMAZIONE** → con questo termine si intende quel **PROCESSO che porta il SOGGETTO ad una CONOSCENZA agendo in modo ATTIVO sull'AMBIENTE**.
Da qui si introduce un nuovo concetto che è quello di **AZIONE** → può essere di **2 TIPI**:

1) **REALE** → cioè **dotata di una REALTA' FISICA agendo in modo ATTIVO sull'AMBIENTE** (es: manipolare un oggetto);
2) **INTERIORIZZATA** → cioè **un'AZIONE MENTALE, quindi prodotta dalla mente, che agisce sulla RAPPRESENTAZIONE degli OGGETTI**. Anche questo tipo di azione ha un EFFETTO sull'AMBIENTE ESTERNO e ciò porta a PRODURRE CONOSCENZA.

La **CONOSCENZA viene COSTRUITA dal SOGGETTO**, quindi, l'**APPRENDIMENTO** per PIAGET è un **ATTO CREATIVO poiché la PERSONA che APPRENDE, DESTRUTTURA, ASSIMILA e RICOSTRUISCE la MATERIA TRASMESSA secondo le PROPRIE STRUTTURE MENTALI**.

GLI INVARIANTI FUNZIONALI → governano **TUTTE le AZIONI degli IDIVIDUI NON MUTANO le loro CARATTERISTICHE di FUNZIONAMENTO durante lo SVILUPPO della PERSONA**. I principali **INVARIANTI FUNZIONALI** sono:

1) **PRINCIPIO di ORGANIZZAZIONE** → **nel PENSIERO si sviluppano delle STRUTTURE che si ORGANIZZANO in modo COERENTE**. L'ORGANIZZAZIONE di QUESTE STRUTTURE tende a MIGLIORARSI con il TEMPO;
2) **PRINCIPIO di ADATTAMENTO** → **questo principio deriva dal FUNZIONALISMO e dallo studioso CLAPAREDE**. Il **SOGGETTO è in CONTINUO ADATTAMENTO con l'AMBIENTE ESTERNO che può determinare l'INSORGERE di un BISOGNO di NATURA FISICA** (es: mangiare, dormire, conoscere, ecc). Il BISOGNO determina un'AZIONE, un COMPORTAMENTO che INCIDE sull'AMBIENTE ESTERNO e che è stato determinato proprio da quest'ultimo.

Questa **CONTINUA INTERAZIONE tra SOGGETTO e AMBIENTE causa delle VARIAZIONI delle STRUTTURE del PENSIERO**. L'**ADATTAMENTO**, dunque, comporta una **MODIFICA delle STRUTTURE**.
Ciò avviene attraverso **2 PROCESSI che sono in EQUILIBRIO**:

1) L'**ASSIMILAZIONE** → quando le **NUOVE CONOSCENZE/ESPERIENZE**, provenienti dall'AMBIENTE ESTERNO, vengono **ASSIMILATE e INGLOBATE** nelle **STRUTTURE della MENTE**;
2) L'**ACCOMODAMENTO** → quando le **NUOVE CONOSCENZE NON** possono essere **INQUADRATE** in modo **COERENTE** nelle **STRUTTURE della MENTE**.

Dunque, l'**ACCOMODAMENTO rappresenta la MODIFICAZIONE di uno SCHEMA MENTALE causato da un APPRENDIMENTO**.
L'ASSIMILAZIONE e l'ACCOMODAMENTO sono 2 PROCESSI COMPLEMENTARI che SOSTENGONO e IMPLEMENTANO la CONOSCENZA. L'EQUILIBRIO tra QUESTI 2 PROCESSI dà luogo all'**ADATTAMENTO** → **per PIAGET è sinonimo di INTELLIGENZA o di COMPORTAMENTO INTELLIGENTE** → l'**INTELLIGENZA** è, dunque, la **CAPACITA' di ADATTARSI all'AMBIENTE**.

STRUTTURE VARIABILI → si **CONTRAPPONGONO agli INVARIANTI FUNZIONALI** e sono delle **MODALITA'/MECCANISMI di PENSIERO secondo cui il SOGGETTO APPROCCIA e DETERMINA la CONOSCENZA**. PIAGET definisce **SCHEMI le STRUTTURE caratteristiche delle PRIME FASI EVOLUTIVE**. Le **PRIME STRUTTURE COGNITIVE del NEONATO** sono chiamate **SCHEMI D'AZIONE** e coinvolgono la SENSAZIONE, la PERCEZIONE e la MOTRICITA' (es: i RIFLESSI sono i PRIMI SCHEMI

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

D'AZIONE). Nel momento in cui questi **SCHEMI D'AZIONE si COMBINANO tra LORO**, danno luogo a STRUTTURE PIU' COMPLESSE, dette **SCHEMI MENTALI** → che, a loro volta, si ORGANIZZANO fino a FORMARE le STRUTTURE MENTALI.

LO SVILUPPO COME EQUILIBRIO → PIAGET ha proposto una **GERARCHIA degli STADI di SVILUPPO** della VITA PSICHICA. Lo SVILUPPO dei PROCESSI PSICHICI SUPERIORI si realizza in correlazione con il CONTESTO SOCIALE e CULTURALE in cui l'INDIVIDUO VIVE. In questo senso, Piaget individua gli **STADI EVOLUTIVI** → **caratterizzati da EQUILIBRIO e da PARTICOLATI STRUTTURE MENTALI**. Dal momento che **l'INDIVIDUO CRESCE e MATURA, gli EQUILIBRI si ROMPONO** e aprono la strada a **NUOVI APPRENDIMENTI**, favorendo così la **NASCITA di NUOVE STRUTTURE MENTALI**.
OGNI STADIO è PROPEDEUTICO e la SEQUENZA degli STADI è FISSA e UNIVERSALE. All'INTERNO di OGNI STADIO si verificano TRASFORMAZIONI. L'**EVOLUZIONE** è, dunque, un **PROCESSO CONTINUO e al tempo stesso DISCONTINUO** (passaggio da uno stadio all'altro). Inoltre, Piaget individua **4 STADI dello SVILUPPO**, ovvero:

1) **STADIO SENSO-MOTORIO** → **da 0 a 2 ANNI**, si divide in **6 SOTTO-STADI**:
   - Il 1° MESE
   - Da 1 a 4 MESI
   - Da 4 a 8 MESI
   - Da 8 a 12 MESI
   - Da 12 a 18 MESI
   - Da 18 a 24 MESI

2) **STADIO PREOPERATORIO** → **dai 2 ai 7 ANNI** e si divide in **2 SOTTO-STADI**:
   - **FASE PRECONCETTUALE o PENSIERO SIMBOLICO** → **dai 2 ai 4 ANNI**
   - **FASE PENSIERO INTUITIVO** → **dai 4 ai 7 ANNI**.

3) **STADIO delle OPERAZIONI CONCRETE** → **dai 7 ai 12 ANNI**
4) **STADIO delle OPERAZIONI FORMALI** → **dai 12 ai 16 ANNI**.

STADIO SENSO-MOTORIO → si suddivide in 6 SOTTO-STADI, ognuno caratterizzato da STRUTTURE MENTALI SEMPLICI, definite SCHEMI, alla cui base vi sono la PERCEZIONE e l'ATTIVITA' MOTORIA.

➢ Il **1° SOTTO-STADIO** copre **il 1° MESE di vita**, periodi in cui le STRUTTURE COGNITIVE sono SEMPLICI → si parla di RIFLESSI → cioè MECCANISMI INNATI che si trasmettono per via GENETICO-EREDITARIA. Alcuni ESEMPI di questi RIFLESSI sono:

- Il ROOTING → il BAMBINO volge il VISO nella DIREZIONE del DITO che si poggia sulla sua guancia o sulle labbra;
- La SUZIONE
- La PRENSIONE della MANO
- Il RIFLESSO di MORO → così chiamato perché individuato dallo studioso ERNST MORO, attraverso cui il NEONATO APRE le BRACCIA quando viene POGGIATO in POSIZIONE SUPINA.

➢ Il **2° SOTTO-STADIO** va **da 1 a 4 MESI** e il NEONATO inizia a CAPIRE e a CONNETTERE tra LORO i RIFLESSI → effettua le PRIME COORDINAZIONI di SCHEMI → denominate REAZIONI CIRCOLARI PRIMARIE → NON si tratta più di RIFLESSI INNATI, MA di una FORMA di APPRENDIMENTO. Queste REAZIONI sono PRIMARIE perché COINVOLGONO il CORPO del BAMBINO → ne è un esempio la COORDINAZIONE tra 2 GESTI:

   - COORDINAZIONE MANO-BOCCA → il bambino porta la mano alla bocca e inizia a succhiare la mano il dito;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- COORDINAZIONE VISTA-UDITO → il bambino sente un suono e si volta verso di esso.

In QUESTI 2 PRIMI SOTTO-STADI il BAMBINO è caratterizzato dall'EGOCENTRISMO RADICALE → ovvero NON DISTINGUE tra SÉ STESSO e l'AMBIENTE. L'EGOCENTRISMO si CONCLUDE alla FINE del SECONDO SOTTO-STADIO.
Il LINGUAGGIO in queste 2 FASI è costituito da VOCALIZZI (ovvero il suono prolungato di una vocale o di una consonante).

- Il **3° SOTTO-STADIO** va **dai 4 agli 8 MESI** e si caratterizza per la comparsa delle REAZIONI CIRCOLARI SECONDARIE →cioè SCHEMI COORDINATI che vengono RIPETUTI per DILETTO e per AFFINARE le ABILITA' SENSO-MOTORIE → questi SCHEMI sono detti SECONDARI perché hanno un EFFETTO sull'AMBIENTE. Alcuni esempi: - la COORDINAZIONE VISTA-PRENSIONE (il cui effetto sull'ambiente è muovere l'oggetto); - la COORDINAZIONE VISTA-PRENSIONE-UDITO.

- Il **4° SOTTO-STADIO** va **dagli 8 ai 12 MESI** ed è caratterizzato dal COORDINAMENTO delle REAZIONI CIRCOLARI SECONDARIE in SCHEMI PIU' COMPLESSI. Qui la caratteristica fondante è l'INTENZIONALITA' → Le AZIONI vengono compiute per raggiungere un FINE → il MOVIMENTO è il MEZZO con cui raggiungere il FINE. Una delle maggiori conquiste del bambino è la PERMANENZA dell'OGGETTO → il bambino comincia a considerare gli OGGETTI come PERMANENTI, cioè ESISTENTI, anche se scompaiono dal suo campo d'azione. Per quanto riguarda il LINGUAGGIO, il bambino inizia a PRONUNCIARE SEQUENZE di SILLABE (NON sono PAROLE).

- Il **5° SOTTO-STADIO** va **dai 12 ai 18 MESI** ed è caratterizzato dalle REAZIONI CIRCOLARI TERZIARIE. Il bambino SPERIMENTA e fa NUOVE ASSOCIAZIONI PERCETTIVE che generano NUOVI SCHEMI. Dopo i 12 MESI si sviluppa il concetto di PERMANENZA di un OGGETTO. In questa fase si sviluppa il LINGUAGGIO OLOFRASTICO → ovvero vengono PRONUNCIATE le PRIME PAROLE che fanno il SIGNIFICATO di un'INTERA FRASE (es: pappa = voglio la pappa).

- Il **6° SOTTO-STADIO** va **dai 18 ai 24 MESI** → emerge la FUNZIONE SIMBOLICA → permette di EVOCARE OGGETTI, AZIONI o CONTESTI attraverso SIMBOLI, consentendo di realizzare RAPPRESENTAZIONI MENTALI → cioè IMMAGINI di OGGETTI e AZIONI che il bambino CREA nella SUA MENTE. La CREAZIONE di QUESTE RAPPRESENTAZIONI implica:

  - **INTERIORIZZAZIONE delle AZIONI** → cioè la CAPACITA' del BAMBINO di ESEGUIRE un'AZIONE SOLO MENTALMENTE;
  - **REALIZZAZIONE delle RAPPRESENTAZIONI MENTALI degli OGGETTI** che sono costituite da un'IMMAGINE SIMBOLICA e sono ricavate dall'ESPERIENZA.
  - Lo **SVILUPPO del LINGUAGGIO**, influenzato dalla FUNZIONE SIMBOLICA →fino ad ora il LINGUAGGIO era usato per MANIFESTARE un BISOGNO, per DESCRIVERE un'AZIONE o per INDICARE un OGGETTO. Con lo SVILUPPO della RAPPRESENTAZIONE MENTALE di AZIONI e OGGETTI, il BAMBINO CREA BREVI FRASI con cui riferirsi al PASSATO o per

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

riferirsi ad OGGETTI NON PRESENTI. Il LINGUAGGIO viene usati in modo REFERENZIALE, cioè per riferirsi a COSE NON PRESENTI.

La RAPPRESENTAZIONE MENTALE di AZIONI osservate in PASSATO, permette l'affiorare di 2 ATTIVITA':

1) La RIPETIZIONE IN DIFFERITA di AZIONI che il BAMBINO ha VISTO COMPIERE agli ADULTI o ad ALTRI BAMBINI (es: lamentarsi o fare i capricci). Questa RIPETIZIONE è possibile SOLO se sono presenti delle RAPPRESENTAZIONI MENTALI;
2) Il GIOCO di FINZIONE (es: fingere di mangiare/bere da piatti/bicchieri giocattolo.

La **FUNZIONE SIMBOLICA** è detta anche **SEMIOTICA** **perché delinea la DISTINZIONE tra SIGNIFICATO e SIGNIFICANTE**. Il **SIGNIFICANTE** è l'OGGETTO o il SIMBOLO attraverso cui si vuole RAPPRESENTARE una COSA o un'AZIONE. Il **SIGNIFICATO**, invece, è una COSA o un'AZIONE. Ecco alcuni esempi:

- Il LINGUAGGIO è costituito da SIGNIFICANTI (le parole) che hanno dei SIGNIFICATI;
- Le IMMAGINI MENTALI sono dei SIGNIFICANTI (cioè rappresentazioni) che si riferiscono ad OGGETTI REALI (i loro significati).

STADIO PREOPERATORIO → va dai 2 ai 7 ANNI e si suddivide in 2 SOTTO-STADI. Questo stadio si caratterizza per OPERAZIONI che il BAMBINO NON SA FARE.

- Il 1° SOTTO-STADIO è costituito dalla FASE PRE-CONCETTUALE o del PENSIERO SIMBOLICO e va dai 2 ai 4 ANNI → si afferma la FUNZIONE SIMBOLICA che consente uno SVILUPPO notevole del LINGUAGGIO. Il PENSIERO del BAMBINO, però, ha ancora dei LIMITI, denominati PRECONCETTI → nel PRECONCETTO la DISTINZIONE tra CONCETTO GENERALE ed EVENTO SINGOLARE NON è bene DELINEATA.
- Il **2° SOTTO-STADIO** è costituito dalla **FASE del PENSIERO INTUITIVO** e **va dai 4 ai 7 ANNI**. In questo sotto-stadio il bambino usa un **RAGIONAMENTO di TIPO INTUITIVO**, **basato sulla PERCEZIONE dei FATTI OSSERVATI**. La presenza del PENSIERO INTUITIVO si SOSTITUISCE alla MATURAZIONE di un PENSIERO LOGICO. **L'ASSENZA del PENSIERO-LOGICO** comporta **DIFFICOLTA'** nell'effettuare la **CLASSIFICAZIONE degli OGGETTI**, cioè nel **RAGGRUPPARLI**. Si registra una **DIFFICOLTA'** anche nella **SERIAZIONE**, **cioè nell'ABILITA' di RIORDINARE gli OGGETTI secondo una certa QUALITA'**.
  Questo sotto-stadio presenta 2 **LIMITI**:

LIMITE 1 → le AZIONI interiorizzate attraverso le RAPPRESENTAZIONI MENTALI conservano ALCUNE CARATTERISTICHE delle AZIONI REALI che VEDE FARE agli ALTRI. Ciò provoca l'ASSOCIAZIONE tra gli EVENTI OSSERVATI e le AZIONI SIMILI già CONOSCIUTE dal BAMBINO → ciò causa il fenomeno dell'EGOCENTRISMO del PENSIERO o EGOCENTRISMO INTELLETTUALE → questo fenomeno dà vita a particolari ASPETTI che caratterizzano il COMPORTAMENTO e la NATURA del BAMBINO, ovvero:

- **ANIMISMO** → il BAMBINO attribuisce la VITA ad un'OGGETTO;
- **ARTIFICIALISMO** → cioè la tendenza a pensare che gli ELEMENTI NATURALI siano frutto della FABBRICAZIONE dell'UOMO;
- **FINALISMO** → cioè la credenza che QUALSIASI FENOMENO abbia uno SCOPO PRECISO → tutto è sempre fatto per gli UOMINI o per i BAMBINI.

ESPERIMENTO EGOCENTRISMO → dal momento che l'EGOCENTRISMO esiste anche in ALTRE FORME, Piaget ha dato vita ad un ESPERIMENTO → ha costruito un PLASTICO in cui vi sono 3 MONTAGNE che, a seconda della posizione da cui vengono osservate, possono essere COPERTE o SCOPERTE alla VISUALE. Il BAMBINO viene messo ad OSSERVARE il PLASTICO da una CERTA POSIZIONE e una BAMBOLA viene collocata in una POSIZIONE DIVERSA. Dopodiché, viene chiesto al BAMBINO, sulla base di FOTO che mostrano DIVERSE VISUALI delle 3 MONTAGNE, di INDICARE

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

QUALE sia la VISUALE della BAMBOLA. I BAMBINI in ETA' PRE-OERATORIA rispondono in MODO EGOCENTRICO, proponendo la FOTOGRAFIA che mostra la LORO VISUALE.

LIMITE 2 → dal momento che le AZIONI MENTALI sono ANCORATE alle AZIONI REALI, il BAMBINO NON riesce a PREFIGURARSI l'AZIONE che riporta la SITUAZIONE MODIFICATA alla SITUAZIONE INIZIALE, infatti, il PENSIERO del BAMBINO ha la caratteristica dell'IRREVERSIBILITA' → cioè NON ha la CAPACITA' di PORTARE INDIETRO il PROCESSO al PUNTO di PARTENZA. Questa CARATTERISTICA emerge da DIVERSI ESPERIMENTI con BAMBINI tra i 4 e i 7/8 ANNI.
Un 1° ESPERIMENTO mette in evidenza la NON CONSERVAZIONE della QUANTITA' (di LIQUIDO) →dopo aver mostrato al bambino due bicchieri identici A e B che contengono la stessa quantità di liquido, gli viene chiesta conferma di questo fatto ed egli risponde in modo affermativo. Davanti a lui, il liquido contenuto nel bicchiere B viene versato nel bicchiere C, che è più stretto e alto del bicchiere B. Nel bicchiere C il liquido raggiunge un livello più alto rispetto al bicchiere A. Ora si chiede al bambino quale bicchiere contenga più liquido e il bambino risponde C: il motivo è che il livello del liquido è più alto. Per PIAGET, la RISPOSTA ERRATA è dovuta ad alcune CAUSE SPECIFICHE:

- Il bambino non è capace di prefigurare mentalmente l'azione inversa a quella svolta versando il contenuto di B in C. Se egli fosse in grado mentalmente di svolgere questa azione, porterebbe il liquido di C di nuovo in B e dedurrebbe che la quantità di liquido in C è uguale alla quantità di liquido in A, infatti, ad INGANNARLO è proprio l'IRREVERSABILITA' dell'AZIONE.
- Il bambino non è in grado di coordinare due fattori simultaneamente e quindi non nota che la maggiore terza viene compensata dalla minore larghezza del bicchiere C. Per questo motivo non intuisce che la quantità di liquido è la stessa.

In ogni caso, per la sua SPIEGAZIONE il BAMBINO si affida alle SOLE PERCEZIONI, infatti, osserva un livello più alto e percepisci una quantità maggiore, NON essendo in grado di effettuare RAGIONAMENTI LOGICI MA SOLO INTUITIVI.
Un 2° ESPERIMENTO mette in evidenza la NON CONSERVAZIONE del NUMERO → due file composte da 5 monete ciascuna (la fila 1 e la fila 2) vengono disposte in modo identico. Al bambino viene chiesto se entrambe le file contengono lo stesso numero limonate, egli risponde di sì e conto addirittura le monete per corroborare la sua ipotesi. Di seguito, davanti al bambino, le monete della fila 2 vengono spostate in modo da risultare maggiormente distanziate. Al bambino viene chiesto di indicare quale fila contiene più monete e la risposta è proprio la fila 2. Il motivo della risposta è la lunghezza della fila. Anche in questo caso, vi è l'incapacità di compiere l'azione inversa, cioè di spostare le monete nella loro posizione originale.
A questi esempi se ne aggiungono altri analoghi e uno di essi riguarda la NON CONSERVAZIONE della SOSTANZA (di un SOLIDO) → si parte da due palline di plastilina uguali, di cui una viene deformata in un ellissoide. Anche in questo caso il bambino non riconosce la conservazione della quantità di sostanza.
Sebbene si osservino i limiti visti in precedenza, lo stadio preoperatorio vede la conquista di due importanti concetti. Il primo è il concetto di **IDENTITA'**, che si osserva mediante dei semplici esperimenti → se un liquido viene travasato da un bicchiere ad un altro di forma diversa, il bambino fino ai quattro anni afferma che non si tratta più dello stesso liquido, ma di un altro liquido. Il secondo concetto fondamentale è quello di **FUNZIONE**, **cioè della CAPACITA' di METTERE in RELAZIONE 2 GRANDEZZE**, anche in modo molto approssimativo → Ad esempio al bambino vengono dati tre pesci di diversa grandezza, di cui il secondo è il doppio del primo e il terzo è il triplo del primo. Successivamente, gli viene dato del grano, chiedendogli di nutrire i tre pesci in modo che al secondo sia dato il doppio del grano del primo e al terzo il triplo del grano del primo. I bambini fino ai 4 anni assegnano quantità di grano che non seguono questa regola, neanche in modo approssimativo, ma

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

che risultano essere casuali. Questi bambini non comprendono che il maggiore dato al pesce deve essere in funzione della sua grandezza. Dai 5 anni in poi, il bambino inizia ad assegnare ai tre pesci quantità di cibo via via crescente, mostrando di intuire una relazione funzionale tra la grandezza del pesce e il cibo da fornirgli. In questo modo il bambino si sta preparando per lo stadio successivo.

STADIO delle OPERAZIONI CONCRETE → **Questo stadio va dai 7 ai 12 ANNI e può essere visto come uno stadio in cui le CRITICITA' dello stadio precedente vengono SUPERATE**. Il **RAGIONAMENTO LOGICO SUPERA quello INTUITIVO**, di conseguenza il BAMBINO riesce a compiere le OPERAZIONI LOGICHE che si riuniscono in RAGGRUPPAMENTI. Ecco alcuni esempi di OPERAZIONI:

- **OPERAZIONI di CLASSIFICAZIONE e INCLUSIONE GERARCHICA o ADDIZIONE** → in particolare, il bambino comprende il significato di una classe più ampia e di sottoclassi che le appartengono; se somma due sottoclassi, allora compone una classe superiore che le contiene entrambe. Questa operazione di somma delle classi ha anche la sua operazione inversa virgola che è la sottrazione di classi. Questo tipo di operazione, essendo inversa, implica la reversibilità del pensiero.
- **OPERAZIONI di MOLTIPLICAZIONE di CLASSI** → il bambino riesce a costruire una nuova classe, intersecando le caratteristiche specifiche di due classi. In pratica, si raggruppano degli elementi, non solo attraverso una singola caratteristica, ma usando anche due caratteristiche contemporaneamente.
- **OPERAZIONI di SERIAZIONE ADDITIVA** → il bambino è in grado di mettere in ordine, secondo una caratteristica specifica, un insieme di oggetti, ad esempio, riesce ad ordinare in base alla lunghezza una serie di bastoncini dal più corto al più lungo. I bambini dello stadio precedente riescono ad ordinare solo parzialmente, per coppie, questi bastoncini. Verso la fine dello stadio preoperatorio ordinano i bastoncini, ma se viene dato loro un ulteriore bastoncino da collocare all'interno della sequenza, disparo la sequenza costruita e iniziano daccapo. Nel periodo delle operazioni concrete questo problema viene risolto in modo diretto, infatti, i bambini riconoscono la proprietà transitiva e collegano le disuguaglianze di lunghezza che osservano nei bastoncini. Inoltre, sono anche in grado di individuare la relazione inversa.
- **OPERAZIONI di SERIAZIONE MOLTIPLICATIVA** → in questo caso il bambino riesce a ordinare degli oggetti in base a due caratteristiche contemporaneamente, ad esempio, ho ordina dei recipienti sia in base alla loro altezza che alla loro larghezza. Questo raggruppamento di operazioni permette al bambino di liberarsi del limite di osservare e concentrarsi su un solo aspetto della situazione, riuscendo a guardare più aspetti contemporaneamente.

Insieme a questi raggruppamenti di operazioni, Piaget individua anche altri e afferma che nello stadio delle operazioni concrete il bambino possiede tutti questi raggruppamenti di operazioni di tipo logico. In ciascuno di questi gruppi, infatti, è possibile sempre individuare un'operazione inversa e cioè è dovuto alla REVERSABILITA' dell'AZIONE MENTALE.
Le **STRUTTURE LOGICHE** sopra presentate **NON** sono le **UNICHE OPERAZIONI** di cui il bambino dispone → adesso si aggiungono quelle che Piaget definisce **OPERAZIONI INFRALOGICHE** → che **riguardano le RELAZIONI SPAZIALI e TEMPORALI tra un OGGETTO e le PARTI che lo COMPONGONO**. Più nello specifico, a ciascun raggruppamento logico corrispondono raggruppamenti infralogico. I raggruppamenti logici e infralogici, dotati di operazioni inverse e di associatività, permettono al bambino di risolvere i vari problemi proposti precedentemente. Pertanto, l'emergere di una di queste due operazioni dovrebbe portare alla risoluzione quasi contemporanea di tutti quei problemi. Tuttavia, in base a quanto emerge dai dati sperimentali, questo non avviene perché vi sono problemi che vengono risolti sensibilmente prima di altri. Piaget chiama questo fenomeno **DECALANGE** (o DISLIVELLO). La spiegazione è da ricercare nel fatto che i

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

vari problemi di conservazione presentano gradi differenti di concretezza, che è un fattore fondamentale per la risoluzione del problema, per questo, un problema che presenta fattori minori di concretezza viene risolto più tardi.

STADIO delle OPERAZIONI FORMALI → **va dai 12 ai 16 ANNI ed è proprio in questo periodo che l'ADOLESCENTE sviluppa CAPACITA' di GIUDIZIO, comprendendo la RELATIVITA' dei PUNTI di VISTA, le OPERAZIONI sui SIMBOLI e l'ATTIVITA' di MISURAZIONE, continuando a svolgere OPERAZIONI di CLASSIFICAZIONE e di SERIAZIONE, anche su IDEE e CONOSCENZE ASTRATTE** → infatti, il bambino riesce ad applicare le operazioni di classificazione e seriazione anche su cose non visibili che non sono di fronte a lui. In virtù di questa caratteristica, il DOMINIO di QUESTE OPERAZIONI si ESTENDE da un aspetto puramente concreto ad uno di carattere astratto. Tuttavia, emergono **NUOVE OPERAZIONI** che prima non erano delineate nella mente del bambino, ne sono un esempio le **operazioni di combinazione** che si possono spiegare prendendo in considerazione degli **oggetti costituiti da due caratteristiche**, come delle **tessere di forma e colore diversi** e combinandole tra loro. Queste ultime possono essere considerate anche come OPERAZIONI TRA PROPORZIONI LOGICHE. In questa fase nasce anche il **PENSIERO IPOTETICO DEDUTTICO** → infatti, il bambino sa condurre RAGIONAMENTI LOGICAMENTE CORRETTI SENZA la NECESSITA' di PARTIRE da un DATO di ESPERIENZA e di controllare l'esito del ragionamento nella realtà. Ciò implica la CAPACITA' di STABILIRE RELAZIONI LOGICHE tra LEGGI GENERALI e FATTI SPECIFICI, attraverso l'INDUZIONE e la DEDUZIONE. Le STRUTTURE COGNITIVE che CONSENTONO lo SVILUPPO del PENSIERO OPERATORIO FORMALE sono: IDENTITA', NEGAZIONE, RECIPROCITA', CORRELATIVITA', le LEGGI del RAGIONAMENTO o LOGICA delle PROPORZIONI.

LA CONCEZIONE PEDAGOGICA e DIDATTICA → Piaget si è interessato solo in parte degli aspetti pedagogici delle sue teorie psicologiche. Egli affronta questo tema in opere come "***Psicopedagogia e mentalità infantile***" (1928), "***Il diritto all'educazione nel mondo attuale***" (1948) e "***Psicologia e pedagogia***" (1969). Un primo aspetto importante è il **LEGAME tra AZIONE e OPERAZIONE** → nella sua teoria dello sviluppo, lo studioso parte da AZIONI CONCRETE e VISIBILI che il bambino svolge e con cui impara e si esercita. Queste azioni vengono poi INTERIORIZZATE con RAPPRESENTAZIONI MENTALI. Dalle AZIONI INTERIORIZZATE nascono le OPERAZIONI MENTALI, che caratterizzano le FASI EVOLUTIVE SUCCESSIVE. Di conseguenza, **PENSARE significa** soprattutto **AGIRE**. Per questo si può affermare che vi è un **LEGAME tra PIAGET, le SCUOLE NUOVE e l'ATTIVISMO**. Tuttavia, l'approccio suggerito dall'autore di carattere sperimentale. La TEORIA PSICOLOGICA elaborata da Piaget dovrebbe AIUTARE l'EDUCATORE a PROPORRE al BAMBINO ATTIVITA' che siano per lui SIGNIFICATIVE in base allo SVILUPPO BIOLOGICO e INTELLETTIVO raggiunto, per questo i problemi di classificazione e seriazione concreta vanno proposti ad una certa età, per poi lasciare spazio a quelli di tipo astratto. Inoltre, questi problemi posso notare all'educatore anche un feedback importante sul livello cognitivo raggiunto dall'alunno, per verificare se nella media della sua età anagrafica. A tal proposito, nel volume intitolato "***Psicologia e pedagogia***" (1969), PIAGET affermò che gli INSEGNANTI dovrebbero avere una FORMAZIONE ADEGUATA di carattere PSICOLOGICO per VALORIZZARE le TEORIE EVOLUTIVE nella loro PRATICA PEDAGOGICA. L'INSEGNANTE dovrebbe MATURARE una NUOVA PROFESSIONALITA', assumere un ATTEGGIAMENTO da RICERCATORE, invece, l'EDUCATORE dovrebbe partire dalle DINAMICHE PSICOLOGICHE per APPRONTARE ATTIVITA' DIDATTICHE VALIDE e DETERMINARE le CONDIZIONI MIGLIORI per l'APPRENDIMENTO.

LEV SEMENOVIC VYGOTSKIJ (1896-1934) → questo **psicologo bielorusso** è considerato il **massimo esponente** della **SCUOLA STORICO-CULTURALE**, secondo cui **lo SVILUPPO delle FACOLTA' PSICHICHE NON è SOLO INFLUENZATO da FATTORI BIOLOGICI, MA anche da FATTORI STORICI,**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

CULTURALI e SOCIALI. Inoltre, Vygotskij ha avuto modo di apportare contributi importanti allo studio del **RAPPORTO tra PENSIERO e LINGUAGGIO**, **delle MODALITA' con cui LINGUAGGIO e SIMBOLI sviluppano le FUNZIONI COGNITIVE**. Per lo studioso, il **LINGUAGGIO** ha la **FUNZIONE di REGOLARE il COMPORTAMENTO e il PENSIERO**. Infine, ha fornito spunti interessanti sulla validità pedagogica del GIOCO e ha introdotto il concetto di **ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE**. La sua **opera principale**, pubblicata postuma, è intitolata "***Thinking and Speech***" ("***Pensiero e il linguaggio***" - **1934**).

LA FUNZIONE del LINGUAGGIO nello SVILUPPO del BAMBINO → Nello studio intitolato "***Tool and symbol in child development***" (1930), incluso successivamente nel volume pubblicato in Italia con il titolo de "***Il processo cognitivo***" (1987), VYGOTSKIJ affronta la **PROBLEMATICA del LINGUAGGIO come STRUMENTO di SVILUPPO COGNITIVO**.

IL LINGUAGGIO EGOCENTRICO COME FORMA ESTERNA di LINGUAGGIO INTERIORE → partendo dagli ESPERIMENTI sull'INSIGHT di KOHLER, **VYGOTSKIJ** afferma che, **PRIMA che si SVILUPPI il LINGUAGGIO, l'USO che i BAMBINI fanno degli STRUMENTI è simile a quello delle scimmie di Kohler**, infatti, di fronte a un compito da svolgere o ad un problema da risolvere i bambini con un solo strumento fanno tentativi confusi e caotici, invece, con **l'INSORGERE del LINGUAGGIO**, ovvero uno STRUMENTO SIMBOLICO, **questi atteggiamenti sembrano svanire gradualmente**. Sei in un esperimento un bambino è posto di fronte a un compito da svolgere con l'uso di alcuni strumenti, si può notare che egli PARLA mentre USA gli STRUMENTI. Questo PARLARE emerge in modo SPONTANEO e continua per tutta la durata dell'esperimento. In particolare, Si notano 2 CARATTERISTICHE del LINGUAGGIO:

- Il PARLARE del BAMBINO sembra una NECESSITA', come se avesse un RUOLO FONDAMENTALE nel permettergli di SVOLGERE il COMPITO. Questo si nota anche quando, con qualche scusa, si IMPEDISCE al BAMBINO di PARLARE, per cui avviene esattamente l'opposto;
- maggiori sono le difficoltà del compito e l'entità degli ostacoli che prevede, maggiore è la tendenza del bambino a parlare di più.

Un fenomeno simile era già stato osservato da **PIAGET**, che aveva parlato di **LINGUAGGIO EGOCENTRICO** → termine che deriva dal fatto che ha, mentre svolge le sue azioni, il BAMBINO PARLA IN PRIMA PERSONA, Anche in presenza di altri bambini. Per PIAGET la spiegazione di questo atteggiamento è l'EGOCENTRISMO del BAMBINO e l'INCAPACITA' di METTERSI nei PANNI degli ALTRI, per questo, **QUESTA FORMA di LINGUAGGIO NON ha FUNZIONI COGNITIVE FONDAMENTALI**.
VYGOTSKIJ, invece, vuole osservare questo fenomeno sotto una **PROSPETTIVA DIVERSA**, dando al **LINGUAGGIO EGOCENTRICO** un **VALORE COGNITIVO RILEVANTE** → infatti, secondo lui si tratta di un RAGIONARE ad ALTA VOCE. Sappiamo che gli ADULTI svolgono dei RAGIONAMENTI attraverso il loro LINGUAGGIO INTERIORE, cioè RAGIONANO MENTALMENTE su dei PROBLEMI o su delle AZIONI, SENZA PARLARE ad ALTA VOCE. Il LINGUAGGIO EGOCENTRICO del BAMBINO è la MANIFESTAZIONE di QUESTO LINGUAGGIO INTERIORE che però si palesa con un LINGUAGGIO ESTERIORE, cioè un vero e proprio LINGUAGGIO PARLATO, che gli altri possono ascoltare.

IL LINGUAGGIO COME AUTO-STIMOLAZIONE e AUTO-REGOLAZIONE → a questo punto si arriva al PROBLEMA di INDIVIDUARE COSA DISTINGUE le SCIMMIE ANTROPOMORFE dai BAMBINI nell'APPROCCIO alla SOLUZIONE di un PROBLEMA. Chiaramente, l'USO del LINGUAGGIO è il punto chiave, infatti, il LINGUAGGIO AGGIUNGE alle CAPACITA' del BAMBINO i seguenti FATTORI:

- la **MOLTIPLICAZIONE di STIMOLI** → mentre svolge un determinato compito, **il BAMBINO RICEVE STIMOLI dal SUO CAMPO VISIVO, dagli ATTREZZI o dai DETTAGLI che osserva**. Fino a questo punto **NULLA lo DISTINGUE dallo SCIMPANZE'**. Usando il **LINGUAGGIO**, **il BAMBINO è in grado**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

di CREARE un'ulteriore CATENA di STIMOLI. Nel momento in cui il **BAMBINO PARLA mentre AGISCE**, potendo scegliere di usare altri attrezzi che non rientrano nel suo campo visivo ho manifestando l'intenzione di svolgere un'altra attività, **AGGIUNGE alla STIMOLAZIONE ESTERNA un'AUTO-STIMOLAZIONE**.

- La **FUNZIONE AUTO-REGOLATIVA** → **il LINGUAGGIO ha una FUNZIONE REGOLATIVA**, infatti, **rende il BAMBINO PIU' RIFLESSIVO, MENO IMPULSIVO e SPONTANEO**, a DIFFERENZA di quello che può essere il COMPORTAMENTO CONVULSO e INCONTROLLATO delle SCIMMIE. Il BAMBINO sembra per prima cosa accompagnare i suoi gesti ma poi, a poco a poco, sembra sempre più in grado di PIANIFICARLI. Questa PIANIFICAZIONE, che deve necessariamente essere RIFLESSIVA, viene fatta ad ALTA VOCE. **Attraverso il LINGUAGGIO, il BAMBINO NON SOLO CONTROLLA gli OGGETTI che USA, MA anche il PROPRIO COMPORTAMENTO**.

Le IPOTESI di VYGOTSKIJ sono CONFERMATE dallo **STUDIO fatto sui BAMBINI AFASICI** (cioè INCAPACI di PRODURRE o COMPRENDERE il LINGUAGGIO, che di fronte a PROBLEMI, dimostrano SCARSA CAPACITA' di PIANIFICARE le AZIONI e AGISCONO in modo CAOTICO).

IL LINGUAGGIO SOCIALE → durante l'esperimento, **mentre i BAMBINI LAVORANO, nella stanza è presente lo SPERIMENTATORE**. **I BAMBINI interagiscono con la SITUAZIONE**, **MA NON** sono in grado di **RISOLVERLA**, quindi, **CHIEDONO AIUTO allo SPERIMENTATORE**. Di conseguenza, emerge una forma di **LINGUAGGIO SOCIALE** (cioè **RIVOLTA agli ALTRI**), **parallela al LINGUAGGIO EGOCENTRICO** (cioè **RIVOLTO a SÉ STESSO**). Il BAMBINO, nel CHIEDERE AIUTO per TROVARE la SOLUZIONE, delinea allo sperimentatore la STRATEGIA che ha pensato di ATTUARE, SENZA essere in grado di REALIZZARLA. Inoltre, il **SOCIALIZZARE il PROPRIO PENSIERO con gli ALTRI** comporta un **PASSAGGIO di ASTRAZIONE** fondamentale, infatti, nel **DESCRIVERE l'AZIONE SENZA averla DAVANTI, il BAMBINO la DISSOCIA dal SUO SIGNIFICATO, dalla SUA DESCRIZIONE in TERMINI VERBALI**. Pertanto, il **LINGUAGGIO EGOCENTRICO diventa** un **LINGUAGGIO SOCIALE**. A tal proposito Vygotskij formula 2 importanti OSSERVAZIONI:

- **LINGUAGGIO EGOCENTRICO** e **LINGUAGGIO SOCIALE** sono **2 CARATTERISTICHE INTERDIPENDENTI, infatti, quando lo SPERIMENTATORE ESCE, SENZA AIUTARE il BAMBINO, quest'ultimo INIZIA a RIVOLGERE il LINGUAGGIO verso SÉ STESSO**, continuando ad illustrare i passaggi risolutivi che ha pianificato, ma che non ha ancora attuato. Dunque, il BAMBINO CONTINUA a RAGIONARE sul PROBLEMA, CHIEDENDO AIUTO a SÉ STESSO così come fa con gli ALTRI. Di conseguenza, una FORMA di LINGUAGGIO INTERPERSONALE assume una FUNZIONE INTRAPERSONALE. Inoltre, con la CRESCITA del BAMBINO, tra i 7 e i 10 ANNI, il LINGUAGGIO INTERIORE si afferma progressivamente.
- Il **LINGUAGGIO assume progressivamente una FUNZIONALITA' DIVERSA nello SVOLGIMENTO del COMPITO, infatti, nelle PRIME FASI ACCOMPAGNA l'AZIONE mentre nelle ULTIME diventa uno STRUMENTO PROGRAMMATORIO delle AZIONI**. Questa volta il LINGUAGGIO NON è SOLO un MEZZO con cui TRADURRE le AZIONI in FORMA VERBALE, MA è un vero e proprio CENTRO FUNZIONALE di un INTERO SISTEMA COGNITIVO.

I SIMBOLI, il LINGUAGGIO e lo SVILUPPO delle FUNZIONI PSICHICHE SUPERIORI → si parte da un ESPERIMENTO che Vygotskij ha realizzato con BAMBINI di età compresa tra i 4 e i 6 ANNI → essi vengono posti di fronte ad una TASTIERA composta da 5 TASTI e vengono ADDESTRATI in modo che ad un DETERMINATO STIMOLO VISIVO (un'immagine) devono PREMERE un CERTO TASTO. In questo esperimento occorre COORDINARE la SENSAZIONE e la PERCEZIONE con la MEMORIA e con le ABILITA' MOTORIE. Questo compito sembra estremamente difficile per i bambini che non lo svolgono correttamente, infatti, i loro movimenti esitanti segnalano il fatto che i bambini stanno lavorando

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

con sensazione, percezione, memoria e abilità motorie, come se si trattasse di un tutt'uno. Il comportamento dei bambini sembra simile a quello messo in atto dagli animali, per tentativi ed errori. La SECONDA FASE dell'ESPERIMENTO consiste nel CERCARE di INTRODURRE ULTERIORI STIMOLI nel CONTESTO, allo SCOPO di rendere più SEMPLICE la SCELTA. Ai bambini vengono date piccole tessere che riportano segni diversi e che possono essere applicate sui tasti. A ciascun tasto corrisponderà uno specifico segno, che si aggiunge come ulteriore stimolo allo stimolo visivo dell'immagine, nell'operare la scelta del tasto. Con questo ulteriore stimolo, i bambini tra i 5 e i 6 ANNI svolgono il COMPITO CORRETTAMENTE e in modo agevole. Un altro elemento essenziale è la SICUREZZA con cui SCELGONO il TASTO: è come se prima pensassero la scelta, elaborando la percezione ai contenuti della memoria, e poi svolgessero l'azione scelta. In questo caso è come se il sistema percezione/memoria, che deve operare la scelta, si sia separato dal sistema motorio che deve, invece, eseguirla. Questa DIVISIONE dei 2 SISTEMI FUNZIONALI è stata operata attraverso una BARRIERA che VYGOTSKIJ definisce **BARRIERA FUNZIONALE** → **è stata introdotta dai SIMBOLI applicati sui TASTI**. Infine, vi è un ulteriore aspetto da sottolineare, ovvero che l'INTRODUZIONE dei SIMBOLI NON SOLO SEPARA il RAGIONAMENTO dall'AZIONE, MA permette di compiere una vera e propria SCELTA del TASTO da PREMERE. Si tratta di una scelta che esprime una VOLONTA' e coinvolge un livello diverso di ATTENZIONE agli STIMOLI circostanti.
Di conseguenza, nella RISOLUZIONE di un PROBLEMA o nello SVOLGIMENTO di un COMPITO, l'ESSERE UMANO, a differenza dell'animale, può disporre di 2 TIPI guardi di FUNZIONI PSICHICHE:

1) Le **FUNZIONI PSICHICHE INFERIORI** → che sono tipiche anche degli animali e si caratterizzano per la **FUSIONE del FUNZIONAMENTO PERCETTIVO/MNEMONICO con il FUNZIONAMENTO MOTORIO**. Ad esempio, queste funzioni permettono di utilizzare un attrezzo con le mani, per svolgere alcuni compiti. Esse sono effettivamente il risultato di un'evoluzione biologica della specie e sono stimolate direttamente dall'ambiente.
2) Le **FUNZIONI PSICHICHE SUPERIORI** → entrano in gioco quando **si usano SISTEMI SIMBOLICI o anche il LINGUAGGIO**. Si noti che anche simboli al linguaggio sono degli strumenti diversi da quelli fisici. Queste funzioni permettono di SVOLGERE COMPITI e ATTIVITA' di LIVELLO SUPERIORE rispetto agli ANIMALI e sono un RIFLESSO sia dell'EVOLUZIONE BIOLOGICA dell'UOMO sia del suo SVILUPPO STORICO, SOCIALE e CULTURALE.

Per questo motivo, lo SVILUPPO dell'UOMO NON è INFLUENZATO SOLO da FATTORI BIOLOGICI MA anche FATTORI di tipo STORICO-SOCIALE-CULTURALE. L'uso di strumenti culturali avviene fin dall'antichità e non deve essere necessariamente un sistema complesso. Seguendo questa intuizione, si può affermare che l'uomo, per compiere una determinata azione o un dato compito o per fornire una certa risposta, secondo il classico paradigma comportamentista, può servirsi di uno stimolo diretto proveniente dall'ambiente esterno. Tuttavia, per potenziare le proprie funzioni psichiche, oltre a raccogliere gli stimoli visivi o uditivi che provengono dall'ambiente, l'uomo crea dei propri stimoli, auto-generati, che è capace di interpretare in modo diretto e con cui migliora le sue capacità psichiche. Questi stimoli auto-generati possono essere rappresentati da un sistema simbolico o dal linguaggio. In questo caso, allo stimolo si sostituisce un legame intermedio che passa attraverso ciò che Vygotskij chiama lo **STIMOLO-MEZZO X** che permette all'uomo di fornire la risposta secondo una prospettiva diversa e con maggiori potenzialità.

LA FORMAZIONE dei CONCETTI → Vygotskij riprende un esperimento effettuato in precedenza dallo studioso ACH per gli ADULTI, applicando delle VARIANTI che lo possano rendere più allettante per i BAMBINI e che gli possano far COMPRENDERE le FASI della FORMAZIONE dei CONCETTI nei

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

BAMBINI. Per fare questo, lo studioso utilizza una SERIE di OGGETTI (detti BLOCCHI) che si LEGANO o si DIFFERENZIANO per UNA o PIU' CARATTERISTICHE.
Un PRIMO ESPERIMENTO è condotto attraverso l'USO di una SERIE di TESSERE che si DISTINGUONO per 3 CARATTERISTICHE, ovvero: il COLORE, la GRANDEZZA e la FORMA. I BLOCCHI di VYGOTSKIJ vengono RAGGRUPPATI dallo SPERIMENTATORE in INSIEMI (cui viene dato un NOME INVENTATO o PRIVO di SIGNIFICATO) che li LEGANO per PIU' CARATTERISTICHE. Possiamo ipotizzare che il PRIMO INSIEME raggruppi OGGETTI PICCOLI e QUADRATI ed è chiamato GUR, di conseguenza, un elemento appartenente a questo insieme è un GUR. Lo stesso vale per gli altri insiemi. Nell'esperimento i nomi degli insiemi che raggruppano gli oggetti sono posti sotto gli oggetti stessi, quindi risultano invisibili ai bambini. Con i bambini che sono in grado di leggere si utilizza la scrittura vera e propria, invece, con i bambini che non sono in grado di leggere si usa un simbolo colorato virgola che viene presentato come fosse una scrittura. Ai bambini viene detto che quelli sono giocattoli provenienti da un paese straniero. A questo punto lo sperimentatore mischia i blocchi e ne prende uno, mostra la scrittura sotto di esso e afferma: "questo è un Gur. Vuoi trovarmi gli altri Gur?"
Il bambino inizia una serie di prove raggruppa nei pressi del GUR altri oggetti che ritiene appartenenti allo stesso insieme e a questo punto lo sperimentatore virgola di fronte alla prova quasi sicuramente errata, ha due scelte: sollevare uno degli elementi selezionati errati facendo notare l'errore, oppure prendere uno degli elementi corretti, ma non selezionati. Quindi, invita il bambino ad una seconda prova perché vuole osservare se è in grado di formare progressivamente il concetto di GUR (inteso come oggetto piccolo e quadrato) e in che modo. I vari tentativi fatti dai bambini sono registrati ai dati raccolti vengono analizzati. Si tratta di un esperimento svolto con il **METODO della DOPPIA STIMOLAZIONE** → **al bambino vengono dati 2 STIMOLI**: il PRIMO è la VISIONE dei GIOCATTOLI, invece, il SECONDO è la parola GUR, che dovrebbe aiutarlo ad accedere alle sue funzioni psichiche superiori.
In base all'età, **VYGOTSKIJ** nota diverse caratteristiche delle soluzioni proposte. La **PRIMA FASE è quella del SINCRETISMO o dei MUCCHI**, in cui il BAMBINO:

- COLLEZIONA gli OGGETTI A CASO, per PROVE ed ERRORI;
- COLLEZIONA gli OGGETTI che sono PIU' PROSSIMI e che RICADONO nel CAMPO della SUA VISUALE;
- COLLEZIONA gli OGGETTI secondo le PREFERENZE PERSONALI.

In questa fase, la PAROLA per il BAMBINO è QUASI PRIVA di SENSO oppure ha un SENSO talmente ESTESO da NON essere AFFERRATO, per questo viene DIFFICILE ASSOCIARE la PAROLA ad un CONCETTO DEFINITO.
La **SECONDA FASE** è quella dei **COMLESSI**, ossia di **AGGREGAZIONI di OGGETTI che hanno una determinata LOGICA MA SENZA COGLIERE il SIGNIFICATO vero e proprio del COMPITO**. Si tratta di una fase intermedia verso la formazione del concetto virgola in cui il bambino deve agire su due campi:

- Un CAMPO ANALITICO, in cui analizza PERCETTIVAMENTE le PROPRIETA' degli OGGETTI e le SEPARA mettendole in evidenza;
- Un CAMPO SINTETICO, in cui deve raggiungere una SINTESI e mettere insieme gli OGGETTI secondo le VARIE PROPRIETA' che ha messo in evidenza.

In questa fase il bambino procede in vari modi:

- Per ASSOCIAZIONI, cioè SCEGLIE un OGGETTO che è il CAPOGRUPPO del RAGGRUPPAMENTO e ASSOCIA ad esso TUTTI gli ALTRI, ciascuno dei quali ha una caratteristica specifica dell'oggetto scelto come capogruppo;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Per COLLEZIONE, cioè RAGGRUPPA OGGETTI DIFFERENTI, che NON hanno NULLA in COMUNE MA che sono COMPLEMENTARI, come per creare una collezione di oggetti tutti diversi;
- Per CATENE, ovvero SCEGLIE un OGGETTO A e ad esso LEGA l'OGGETTO B per un determinato fattore; in seguito, ASSOCIA l'OGGETTO B con l'OGGETTO C secondo un altro fattore, diverso dal precedente;
- Per DIFFUSIONE, cioè COLLEGA tra loro OGGETTI che hanno CARATTERISTICHE SIMILI, MA siccome il bambino non è padrone dell'ambito in cui ha scelto di raggruppare gli oggetti, allora commette degli errori.

Tutte queste modalità di risolvere il compito indicano una PROGRESSIVA ASSOCIAZIONE della PAROLA a delle CARATTERISTICHE COMUNI. Il significato della parola inizia a prendere forma in un'entità che non è ancora un concetto, ma che viene definita COMPLESSO. Un simile modo di agire caratteristico dell'età scolare. Il punto di arrivo di questa fase è lo PSEUDO-CONCETTO, cioè il fatto che il bambino ASSOCIA alla PAROLA il REALE SIGNIFICATO inteso dallo SPERIMENTATORE e FORMI la COLLEZIONE CORRETTA.

LA RELAZIONE TRA SVILUPPO E APPRENDIMENTO → Vygotskij analizza il RAPPORTO che sussiste tra SVILUPPO del BAMBINO e APPRENDIMENTO. Egli delinea le 3 PRINCIPALI CORRENTI di PENSIERO che si sono affermate nella prima parte del XX secolo:

- **L'APPROCCIO di PIAGET** → secondo cui APPRENDIMENTO e SVILUPPO sono CONNESSI e INDIPENDENTI. Lo SVILUPPO avviene per TAPPE BIOLOGICHE ben delineate e un bambino APPRENDE quando è PRONTO da un punto di vista BIOLOGICO. L'ISTRUZIONE segue lo SVILUPPO, per CONSOLIDARE e FAVORIRE PROCESSI che sono possibili in base al livello di sviluppo raggiunto;
- **L'APPROCCIO di THORNDIKE** (comportamentismo) → si colloca sul versante opposto rispetto a quello di Piaget. In questo caso, ISTRUIRE vuol dire CAUSARE uno SVILUPPO, dunque, i 2 FATTORI COINCIDONO.
- **L'APPROCCIO di KOFFKA** (gestalt) → questo psicologo tedesco sostiene che lo SVILUPPO può essere visto sia come MATURAZIONE, sia come ISTRUZIONE. Di conseguenza, esso può sia PRECEDERE l'ISTRUZIONE sia VIAGGIARE in PARALLELO con essa. Inoltre, egli sostiene che l'ISTRUZIONE può sia FAVORIRE una semplice ACQUISIZIONE di ABILITA' POCO TRASFERIBILI in ALTRE ATTIVITA' (ad esempio virgola in parola digitare su una tastiera), sia FAVORIRE la MATURAZIONE di ABILITA' che possono essere TRASFERITE in TANTI ALTRI AMBITI. In questa seconda ipotesi, l'ISTRUZIONE FAVORISCE non solo uno SVILUPPO IMMINENTE, MA anche uno SVILUPPO SUCCESSIVO, che PRECEDE l'ISTRUZIONE.

Partendo dall'approccio di KOFFKA, VYGOTSKIJ propone un NUOVO APPROCCIO nel quale SVILUPPO e ISTRUZIONE sono fortemente correlati → si tratta della **ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE**.

Oltre al LIVELLO di SVILUPPO ATTUALE, occorre porre attenzione alla ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE (ZSP) → cioè a quell'INSIEME di CONCETTI che il BAMBINO è in grado di COMPRENDERE nell'IMMEDIATO oppure a quelle AZIONI che, con uno sforzo, egli può riuscire a compiere. Secondo VYGOTSKIJ la ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE rappresenta la DISTANZA tra il LIVELLO REALI di SVILUPPO di un individuo e il LIVELLO di SVILUPPO POTENZIALE. Adesso supponiamo di avere di fronte a due bambini la cui età mentale è pari a 8 anni, quindi, due bambini che sono in grado di svolgere gli stessi tipi di compiti o che padroneggiano gli stessi concetti, in base alla TEORIA di PIAGET, SVOLGONO COMPITI e ACQUISISCONO CONCETTI che sono TIPICI di un'età intorno agli 8 ANNI.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Conducendo opportuni esperimenti, si nota che il PRIMO BAMBINO, sei guidato da un adulto ho fatto collaborare con bambini più grandi, riesce a SVOLGERE PROBLEMI tipici di un bambino di 9 ANNI. In tal caso, la sua ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE sarà 9 – 8 = 1. Viceversa, se il SECONDO BAMBINO, nella stessa situazione, SVOLGE COMPITI di un bambino di 12 ANNI, allora la sua ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE sarà 12 – 8 = 4, un valore che differisce di molto da quello precedente si può affermare che i due bambini NON hanno lo STESSO LIVELLO di SVILUPPO il loro SVILUPPO IN POTENZA, allo stato attuale, è DIVERSO. Ritornando al problema centrale, la ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE è un FATTORE che può indicare il LEGAME esistente tra l'ISTRUZIONE e lo SVILUPPO, in particolare, indica l'INSIEME di CONCETTI e COMPITI che l'ISTRUZIONE è in grado di far CONFLUIRE nel BAGAGLIO COGNITIVO del BAMBINO e che quindi FAVORISCONO il conseguente SVILUPPO. La ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE rappresenta quella DINAMICA POSITIVA secondo cui l'ISTRUZIONE PRECEDE lo SVILUPPO.
Infine, si noti che VYGOTSKIJ ritiene INFONDATA la CRITICA secondo cui NON è possibile DEFINIRE la ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE, cioè che è un BAMBINO è in grado di compiere QUALUNQUE AZIONE OSSERVANDO un ADULTO o un ALTRO BAMBINO. Inoltre, VYGOTSKIJ fa notare che esistono AZIONI e PROBLEMI che il BAMBINO NON sarà in grado di RISOLVERE.

IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE della ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE → da un punto di vista pedagogico, **VYGOTSKIJ** **nota che l'ATTIVITA' da SVOLGERE in CLASSE deve seguire 2 DIRETTRICI fondamentali**:

- I **PROBLEMI** e le **ATTIVITA'** proposte all'ALUNNO **devono essere presenti nella ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE, cioè devono essere ATTIVITA' che FAVORISCONO il SUO SVILUPPO**. Il DOCENTE deve essere particolarmente ATTENTO, in quanto NON TUTTE le ATTIVITA' proponibili sono nella ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE del BAMBINO. Inoltre, questa ZONA VARIA da SOGGETTO a SOGGETTO;
- Per lo **SVOLGIMENTO di QUESTE ATTIVITA'** **è necessario che il bambino sia GUIDATO in modo discreto dal MAESTRO, oppure INTERAGISCA in collaborazione con gli ALTRI BAMBINI**. In questo modo, il bambino NON RESTRINGE la SUA AZIONE faccio che è in grado di fare, MA la AMPLIA La A ciò che è in stato di maturazione e che può fare per determinare un proprio sviluppo.

Nella **SCUOLA di BASE** **si dovrebbe attuare un'ISTRUZIONE che sia improntata a far LAVORARE COSTANTEMENTE i BAMBINI nella loro ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE**. Inoltre, le ATTIVITA' e i CONCETTI da PADRONEGGIARE devono essere quelli che PERMETTONO ai BAMBINI di avere un'AMPIA ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE. Di conseguenza, devono essere CONCETTI GENERALI e FONDANTI, organizzati nell'ambito della struttura formale delle discipline. Lo stesso VYGOTSKIJ propone l'esempio dello studio del latino e del greco in Germania o in Russia virgola che permette di ampliare di molto la zona di sviluppo prossimale dei bambini nelle scienze umane e nelle materie letterarie. Allo stesso modo, la matematica svolge un compito di ampliamento della zona di sviluppo prossimale per le materie tecniche e scientifiche.
In ETA' ADULTA, l'ISTRUZIONE può invece dedicarsi ad aspetti sempre più SPECIFICI e TECNICI che sono maggiormente attinenti a quanto viene richiesto nella società. In tal caso, il possesso di questi concetti che abilita determina una zona di sviluppo prossimale minore, anche se questo aspetto è secondario in quanto l'adulto ha già conosciuto la sua fase di forte sviluppo nell'età infantile e adolescenziale.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

CONCETTI SPONTANEI e CONCETTI SCIENTIFICI

VYGOTSKIJ ti prefigge di studiare il PROBLEMA della FORMAZIONE e dello SVILUPPO dei CONCETTI SCIENTIFICI in ETA' SCOLARE. Egli sostiene che esistono 2 TIPOLOGIE di CONCETTI: quelli SPONTANEI e quelli SCIENTIFICI.
I **CONCETTI SCIENTIFICI** → **sono organizzati in un SISTEMA COERENTE di CONOSCENZA e godono di RELAZIONI che li COLLEGANO**. **Sono CONCETTI di tipo FORMALE**, spesso DISTACCATI dall'ESPERIENZA PERSONALE del BAMBINO. Inoltre, **sono CONCETTI generalmente ASTRATTI**, tuttavia, **hanno il VANTAGGIO che, se padroneggiati, possono essere APPLICATI in MODO VELOCE e SICURO**. Solitamente sono appresi in un contesto FORMALE come quello SCOLASTICO, attraverso il LINGUAGGIO SCRITTO e PARLATO.

I **CONCETTI SPONTANEI** → **hanno una genesi proveniente dall'ESPERIENZA QUOTIDIANA e NON sono ORGANIZZATI in un SISTEMA COERENTE di CONOSCENZA**. NON godono di RELAZIONI PUNTUALI che li collegano. Sono facilmente riconducibili ad un **USO EMPIRICO**, risultano **chiaramente COMPRENSIBILI**. Sono solitamente appresi in un **contesto INFORMALE, nella VITA di TUTTI i GIORNI, con l'ESPERIENZA DIRETTA**.

Ad esempio, un concetto spontaneo può essere quello di caldo e di freddo dai vieni preso tipicamente dall'esperienza quotidiana, è molto evidente di facile comprensione e manifestano certa concretezza. Tuttavia, non permette un approccio sistematico alla conoscenza e non può essere padroneggiato in modo sicuro e chiaro. Ad esempio, se immaginiamo di dover stabilire tra molteplici contenitori di acqua una scala che li ordina in base alla sensazione di caldo che si percepisce mettendo la mano in essi, la cosa può essere semplice per due contenitori ma non per 10.
Un **concetto scientifico** è invece quello di **TEMPERATURA** → la sua comprensione non è immediata ed è parzialmente slegata dall'esperienza quotidiana del bambino. Per essere compreso, questo concetto ha bisogno che siano introdotti altri concetti, come quello di termometro, di dilatazione dei corpi virgola di equilibrio termico tra due o più corpi. Inoltre, questi concetti sono tutti collegati tra di loro in un sistema coerente di conoscenza, in una scienza chiamata termologia. Attraverso i concetti di termometro di temperatura si può stabilire in modo immediato il livello di sensazione di caldo percepito nei 10 recipienti, infatti, basta misurare la loro temperatura.
Consideriamo adesso un **concetto spontaneo** come, ad esempio, quello di **FRATELLO** → è piuttosto immediato e concreto e richiama subito una realtà fisica tangibile. Se si volesse inserire questo concetto spontaneo in un sistema astratto o formale, il bambino trova difficoltà a manipolare o a comprendere lo stesso, ad esempio, se al bambino si chiede di dire chi sia il fratello del fratello.

DINAMICHE dei CONCETTI SPONTANEI e SCIENTIFICI: LA ZONA PROSSIMALE DI SVILUPPO → il **CONCETTO SPONTANEO** **nasce da un'OSSERVAZIONE EMPIRICA e DIRETTA di un OGGETTO, da un FENOMENO o da una SITUAZIONE REALE**. Dopo un lungo processo di maturazione e di sviluppo, il **BAMBINO** **diventa REALMENTE CONSAPEVOLE dell'OGGETTO e quindi lo TRASFORMA in un CONCETTO con cui riesce a LAVORARE in ASTRATTO**. **Egli MATURA un LIVELLO di CONSAPEVOLEZZA CONCETTO**, infatti, il PERCORSO parte dalla COSA per arrivare al CONCETTO, cioè da una SITUAZIONE ELEMENTARE per giungere ad una SITUAZIONE PIU' COMPLESSA. **VYGOTSKIJ** **parla di un PERCORSO che va dal BASSO verso l'ALTO**. **Il PASSAGGIO da un CONCETTO SPONTANEO ad un CONCETTO SCIENTIFICO può avvenire SOLO quando il CONCETTO SPONTANEO si fa strada verso l'ALTO e diventa particolarmente MATURO nell'OSSERVAZIONE e nell'ESPERIENZA del BAMBINO**. Dall'altra parte, il CONCETTO SCIENTIFICO deve farsi strada verso il BASSO, preparando quelle STRUTTURE

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

FORMALI che poi possano CONTENERE i CONCETTI SPONTANEI. Senza questa UNIONE, i CONCETTI SCIENTIFICI restano ARIDI, MNEMONICI e INCOMPRENSIBILI, mentre i CONCETTI SPONTANEI restano VAGHI e SCORRELATI. Il LEGAME tra CONCETTI SPONTANEI e SCIENTIFICI è individuato nella ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE.

IL GIOCO → dagli studi compiuti da **VYGOTSKIJ** **emerge l'importanza del GIOCO nello SVILUPPO MENTALE del BAMBINO**.
In prima analisi, lo studioso considera i **GIOCHI fatti dai BAMBINI in ETA' PRESCOLARE** → si tratta di **GIOCHI di IMMAGINAZIONE**, **questi giochi riproducono SITUAZIONI che il BAMBINO ha VISTO nella REALTA'**. Vygotskij sostiene che, **laddove c'è una SITUAZIONE IMMAGINARIA di GIOCO, allora vi sono delle REGOLE, che sono di solito dettate dalla SITUAZIONE IMMAGINARIA** → **NON è possibile PENSARE ad un BAMBINO che AGISCE in una SITUAZIONE IMMAGINARIA SENZA REGOLE**. Ad esempio, se una bambina sta giocando a fare la mamma, allora agisce secondo le regole del comportamento materno. Di conseguenza, il **SISTEMA di REGOLE** e la **SITUAZIONE IMMAGINARIA sono DUE ELEMENTI EQUIVALENTI**. Se nel determinare una situazione immaginaria il bambino CREA delle REGOLE, e anche vera l'implicazione opposta, ovvero che la CREAZIONE di un GRUPPO di REGOLE determina una SITUAZIONE IMMAGINARIA.
Sulla scia di PIAGET, **VYGOTSKIJ** sottolinea che anche **nella VITA REALE il BAMBINO SEGUE delle REGOLE che di solito gli vengono dettate dal genitore o dal maestro**. Tuttavia, le **REGOLE del GIOCO DIFFERISCONO** radicalmente **da quelle della SITUAZIONE REALE**. In questo caso è il BAMBINO ad AUTODETERMINARLE, infatti, egli dice a sé stesso che è, per attuare quella situazione immaginaria, deve seguire delle regole. Di conseguenza, lo SVILUPPO MORALE del BAMBINO avviene su 2 VERSANTI, quello della REALTA' è quello del GIOCO. Certo quest'ultimo ha una valenza importante, infatti, una REGOLA impartita nella VITA REALE può essere considerata dal bambino come una REGOLA di CIRCOSTANZA, relativa ad una SITUAZIONE SPECIFICA; nel GIOCO, invece, il BAMBINO sa che deve AGIRE SEMPRE in QUEL MODO.

L'INVERSIONE dei RAPPORTI OGGETTO-SIGNIFICATO e AZIONE-SIGNIFICATO → nel **GIOCO di IMMAGINAZIONE**, Vygotskij sostiene che il BAMBINO inizia a comportarsi in modo DIVERSO in relazione alle COSE che VEDE e alle AZIONI che svolge. Ad esempio, un bambino che gioca a cavalcioni sulla scopa sbattendo i piedi a terra, immagina di cavalcare un cavallo, quindi, ha **DISSOCIATO il SIGNIFICATO di CAVALLO dall'ORGANISMO VIVENTE ASSOCIANDOLO ad un OGGETTO**. Per compiere questo passaggio di **DISSOCIAZIONE del SIGNIFICATO**, il BAMBINO ha bisogno di un **PERNO**, **cioè di un OGGETTO che dia modo di SVOLGERE questo COMPITO**. Nella REALTA', il BAMBINO agisce sempre secondo una DINAMICA che è del tipo OGGETTO-SIGNIFICATO, cioè l'OGGETTO viene PRIMA del SIGNIFICATO. Nel GIOCO, questo RAPPORTO si RIBALTA e diventa del tipo SIGNIFICATO-OGGETTO. Inoltre, nel GIOCO il BAMBINO assegna la parola "CAVALLO" alla SCOPA → questo è un passaggio importante perché la PAROLA e il SUO SIGNIFICATO PREVALGONO sulla REALTA' IMMANENTE → la **PAROLA SOSTITUISCE** l'**OGGETTO**. Mentre l'INVERSIONE del RAPPORTO OGGETTO-SIGNIFICATO produce un PASSAGGIO EVOLUTIVO verso un LIVELLO di ASTRAZIONE, l'INVERSIONE AZIONE-SIGNIFICATO opera nel senso della VOLONTA' e della CAPACITA' di FARE SCELTE CONSAPEVOLI.

IL GIOCO nella ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE → Vygotskij sostiene che il **GIOCO NON** è **un'ATTIVITA' ANALOGA alla VITA REALE**, infatti, esistono **2 DIFFERENZE** sostanziali:

1) Il **SIGNIFICATO delle REGOLE**, **che nella VITA REALE sono ETERODIRETTE e nel GIOCO sono AUTOASSEGNATE;**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

2) Il **CAMBIO di RAPPORTO tra OGGETTO e SIGNIFICATO e tra AZIONE e SIGNIFICATO**.

Tuttavia, è vero che il **GIOCO** determina una **ZONA di SVILUPPO PROSSIMALE** molto VASTA nel BAMBINO, in quanto:

- Il **BAMBINO** **agisce con MODALITA' che sono al di SOPRA della SUA ETA'** (es: assumere ruoli da adulto → mamma, papà, dottore, ecc);
- Il **BAMBINO** **agisce con DINAMICHE che sono PIU' COMPLESSE di quelle della SUA VITA REALE, in quanto INVERTE i RAPPORTI di SIGNIFICATO-OGGETTO e SIGNIFICATO-AZIONE, raggiungendo un LIVELLO di ASTRAZIONE**.

L'EVOLUZIONE del GIOCO → infine, Vygotskij traccia le **TAPPE EVOLUTIVE del GIOCO**, in termini di **RAPPORTO REGOLE-IMMAGINAZIONE**. La **PRIMA TAPPA** è caratterizzata dal **GIOCO in ETA' PRESCOLARE** → si tratta di un **GIOCO di IMMAGINAZIONE**, **sebbene la SITUAZIONE inscenata sia MOLTO SIMILE alla VITA REALE**. **Questa SOMIGLIANZA è comunque APPARENTE perché ci sono le REGOLE che sono NASCOSTE, MA VINCOLANO il COMPORTAMENTO del BAMBINO**. Ora, il BAMBINO, per sua natura, sarebbe portato a NON SEGUIRE le REGOLE, MA nel GIOCO decide di FERMARE le SUE PULSIONI e di STABILIRE delle REGOLE di COMPORTAMENTO. Ciò avviene perché egli prova DILETTO nell'IMPERSONARE la SITUAZIONE IMMAGINARIA, anche se lo fa in maniera INCONSCIA. Con il PROGREDIRE dell'ETA' si affrontano GIOCHI in cui le REGOLE possono essere sempre PIU' EVIDENTI e sempre PIU' COMPLESSE.

JEROME S. BRUNER (1915-2016) → questo studioso americano ha fornito contributi rilevanti nel campo della **PSICOLOGIA COGNITIVA**, aderendo inizialmente al MOVIMENTO PSICOLOGICO denominato "**NEW LOOK**". Successivamente, il suo interesse si è ampliato, rendendolo uno dei pedagogisti di riferimento dell'età contemporanea. BRUNER considera la **CULTURA** come il **FATTORE PRINCIPALE per dar FORMA alla MENTE**, **la quale si SVILUPPA grazie alla propria CAPACITA' di OPERARE con i CONCETTI, cioè degli STRUMENTI grazie a cui l'UOMO può INTERAGIRE con la REALTA'**. Per questo, lo stesso BRUNER si riferisce al SUO APPROCCIO come ad un **CONCETTUALISMO STRUMENTALE**, sottolineando l'importanza del **PENSIERO NARRATIVO** → che consente alla PERSONA di PRODURRE delle RAPPRESENTAZIONI di SÉ STESSA ed del PROPRIO ESSERE in relazione con il MONDO, anche per RACCONTARLE agli ALTRI, attraverso la NARRAZIONE. E autore di numerose opere, fra cui le più importanti sono: "***A study of Thinking***" (1956), "***The Process of Education***" (1960) e "***Toward a Theory of Istruction***" (1966).

IL PENSIERO NARRATIVO → la **NARRAZIONE** **è uno dei MECCANISMI PSICOLOGICI più importanti, soprattutto durante l'INFANZIA**. La CENTRALITA' del PENSIERO NARRATIVO per i BAMBINI, infatti, **NON riguarda SOLO gli ASPETTI COGNITIVI, MA anche lo SCAMBIO SOCIALE, poiché la NARRAZIONE ha VALENZE CONOSCITIVE ed EMOTIVE**. Per BRUNER **l'ESSERE UMANO possiede una PREDISPOSIZIONE INNATA ad ORGANIZZARE l'ESPERIENZA in FORMA NARRATIVA**. La **NARRAZIONE**, infatti, risponde al **BISOGNO di RICOSTRUIRE la REALTA' dandole un SIGNIFICATO a LIVELLO TEMPORALE o CULTURALE**. Secondo BRUNER, OGNI INDIVIDUO sente il BISOGNO di definirsi come SOGGETTIVITA' dotata di SCOPI e INTENZIONALITA' e RICOSTRUISCE gli AVVENIMENTI della PROPRIA VITA in modo tale che siano in linea con questa IDEA di SÉ. A questo punto Bruner elabora una SINTESI delle PROPRIETA' principali della NARRAZIONE:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

1) **SEQUENZIALITA'** → **nella narrazione gli EVENTI sono disposti in un PROCESSO TEMPORALE**. Il MOVIMENTO TEMPORALE può comportare delle SOSTE, così come dei SALTI improvvisi avanti o indietro.
2) **PARTICOLARITA' e CONCRETEZZA** → **la narrazione tratta essenzialmente di AVVENIMENTI e di QUESTIONI specifiche riguardanti i PROTAGONISTI che fungono da SOGGETTI della TRAMA NARRATIVA e che possono essere PERSONE ma anche ANIMALI o ALTRI OGGETTI**.
3) **INTENZIONALITA'** → **I PROTAGONISTI della NARRAZIONE compiono delle AZIONI, hanno degli SCOPI, possiedono delle OPINIONI, provano STATI d'ANIMO, perché vengono presi in esame nella loro CARATTERISTICA di possedere STATI MENTALI**.
4) **OPACITA' REFERENZIALE** → Questo concetto indica che **la NARRAZIONE ha VALORE in quanto RAPPRESENTAZIONE**. Di conseguenza, in una NARRAZIONE NON si può parlare in termini di VERITA' o FALSITA', MA solo di VEROSIMIGLIANZA che dipende dalla COERENZA del RACCONTO.
5) **COMPONIBILITA' ERMENEUTICA** → **gli EVENTI che compongono una storia possono essere compresi unicamente in rapporto al più GENERALE CONTESTO che li contiene**. L'INTERDIPENDENZA PARTE-TUTTO determina una CIRCOLARITA' che rende INADEGUATO QUALSIASI STRUMENTO di ANALISI basato sulla CAUSALITA' LOGICA.
6) **VIOLAZIONE della CANONICITA'** → **Nella NARRAZIONE c'è una FASE di PROCESSUALITA' NORMALE, in cui le COSE si svolgono secondo le ATTESE. È questa la DIMENSIONE CANONICA della NARRAZIONE**. A un certo punto compare una ROTTURA nella NORMALITA', avviene un IMPREVISTO, che CREA una SITUAZIONE di SQUILIBRIO facendo DEVIARE il CORSO delle AZIONI. Quindi, la NARRAZIONE affronta sia la CANONICITA' sia l'ECCEZIONALITA'.
7) **COMPOSIZIONE PENTADICA** → **una NARRAZIONE BEN FORMATA è composta da 5 ELEMENTI, ovvero: ATTORE, AZIONE, SCOPO, SCENA, STRUMENTO**. Fin quando questi ELEMENTI sono in EQUILIBRIO tra LORO, la NARRAZIONE procede in modo CANONICO.
8) **INCERTEZZA** → **la NARRAZIONE si svolge secondo un LIVELLO di REALTA' INCERTO. Il LINGUAGGIO è METAFORICO ed esprime POSSIBILITA', descrivendo CIO' che POTREBBE ACCADERE**. Un BUON RACCONTO è caratterizzato da una certa DOSE di INCERTEZZA, consentendo l'IDENTIFICAZIONE del LETTORE.
9) **APPARTENZENZA a un GENERE** → **la NARRAZIONE può essere inserita in un SUO GENERE**.

NEW LOOK ON PERCEPTION → i PRIMI STUDI di BRUNER si rivolgono al campo della **PSICOLOGIA COGNITIVA**, **cioè quella SCIENZA che STUDIA i PROCESSI MENTALI, come la PERCEZIONE, l'APPRENDIMENTO, la MEMORIA, l'ATTENZIONE, il LINGUAGGIO**. In particolare, BRUNER aderisce alla CORRENTE denominata **NEW LOOK ON PERCEPTION** ("Un nuovo sguardo sulla percezione") → quest'ultima intende **la PERCEZIONE e gli ALTRI PROCESSI MENTALI come PROCESSI ATTIVI, in cui concorrono anche i BISOGNI, le MOTIVAZIONI e gli STATI EMOTIVI di un soggetto**. In risposta all'impostazione COMPORTAMENTISTA, BRUNER ritiene che i MECCANISMI PERCETTIVI NON si possano RIDURRE ad una DINAMICA di INTERAZIONE STIMOLO-RISPOSTA. Dall'altro lato, vi è anche una CRITICA alla VISIONE ATTIVA MA STATICA della PERCEZIONE, propria della PSICOLOGIA della GESTALT. Esistono delle MODALITA' ATTIVE con cui la MENTE PERCEPISCE, MA QUESTE MODALITA' sono VARIABILI e fortemente INFLUENZATE da FATTORI MOTIVAZIONALI, da ESPERIENZE PREGRESSE e dalle ASPETTATIVE del SOGGETTO. Questo viene messo in evidenza in alcuni esperimenti.
Un PRIMO ESPERIMENTO → è presentato nell'articolo del 1947 intitolato "***Value and Need as Organizing Factors in Perception***" ("Valore e bisogno come fattori organizzativi della percezione"), in cui Bruner parla di 2 FATTORI determinanti della PERCEZIONE che chiama:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **FATTORI AUTOCTONI → rappresentati dalle PROPRIETA' del SISTEMA NERVOSO e in particolare quelle ELETTROCHIMICHE degli ORGANI SENSORIALI e dei TESSUTI NERVOSI**. Questi fattori sono di carattere FISICO, CHIMICO e MEDICO e per questo motivo sono ben prevedibili;
- **FATTORI COMPORTAMENTALI → rappresentano le FUNZIONI ADATTIVE dell'ORGANISMO come l'APPRENDIMENTO, la MOTIVAZIONE, i BISOGNI SOCIALI, le ATTITUDINI e il LIVELLO di ESTROVERSIONE**. Questi fattori devono essere tuttora SCOPERTI e sono quelli che maggiormente caratterizzano il MODO di CONCEPIRE la PERCEZIONE, secondo la NEW LOOK.

Di conseguenza, **ciò che viene PERCEPITO dall'ORGANISMO è un'OPPORTUNA MEDIAZIONE operata dai FATTORI AUTOCTONI e da quelli COMPORTAMENTALI,** essendo questi ultimi oggetto di studio del lavoro di Bruner (per leggere l'esperimento vedi pag 186).

Nel **1949** viene compiuto un **SECONDO ESPERIMENTO**, descritto nell'articolo intitolato "***On the Perception of Incongruity: A Paradigm***" → l'esperimento fu condotto su studenti a cui vennero rapidamente mostrate 5 carte da gioco francesi, una per volta, attraverso una proiezione della loro immagine su un muro. Alcune carte erano quelle usuali, altre erano insolite, in quanto il colore del seme era scambiato. Ciascuna carta è mostrata per intervalli di tempo sempre crescenti da 10 millisecondi fino a un secondo, fino a quando non è identificata correttamente dallo studente. Ad ogni esposizione dell'immagine lo studente può riportare anche osservazioni o commenti su quello che ha visto, aspetto necessario quando si mostrano le carte insolite. Il primo risultato importante è che le carte insolite vengono riconosciute correttamente più tardi oppure non vengono riconosciute affatto, dunque, le ultime esposizioni di un secondo non bastano per identificare l'anomalia. In particolare, mentre il tempo medio di riconoscimento delle carte su ali è di 28 millisecondi, quello delle carte insolite è di 114 millisecondi (cioè il quadruplo). Ciò mostra che, quando un osservatore entra in contatto con un campo percettivo insolito, egli tarda a riconoscerne le anomalie, le differenze con le usuali esperienze. Soprattutto per tempi brevi e per le prime esposizioni, lo spettatore tende a ricondurre il campo insolito ad un campo percettivo usuale e virgola alcune volte, non si accorge minimamente delle anomalie e rimane dell'idea che ciò che ha visto e l'usuale campo percettivo. Quando il **RICONOSCIMENTO NON AVVIENE**, Bruner fa notare **3 FENOMENI**:

1) La **DOMINANZA** → cioè **uno degli ELEMENTI PERCETTIVI USUALI che viene esteso all'intero campo percettivo**;
2) Il **COMPROMESSO** → cioè **gli ELEMENTI del CAMPO PERCETTIVO vengono MEDIATI**, ad esempio, il tre di cuori nero viene identificato con il tre di cuori viola, cioè con un colore che è un compromesso tra il nero reale e il rosso usuale;
3) La **ROTTURA** → **cioè lo STUDENTE NON riesce a FORMULARE una RISPOSTA DEFINITIVA in cui DESCRIVE le CARATTERISTICHE dell'IMMAGINE**.

Al contrario, il RICONOSCIMENTO della CARTA INSOLITA avviene con una DINAMICA DIVERSA sia da quella per prove ed errori di THORNDIKE, sia dall'INSIGHT di KOHLER. Infatti, BRUNER afferma che inizialmente si percepisce un SENSO di INESATTEZZA di ciò che si sta vedendo, senso che a volte porta alla ROTTURA, altre ad uno SHOCK RICOGNITIVO, in cui improvvisamente l'ANOMALIA viene RICONOSCIUTA. NON si può parlare di INSIGHT, in quanto vi è una FASE PROPEDEUTICA di PROGRESSIVO SENSO di INESATTEZZA. L'esperimento dimostra che:

- i fattori relativi al nostro vissuto precedente e i fattori di tipo emotivo influenzano la percezione;
- tendiamo a resistere ad una novità percettiva, riconducendola a qualcosa di solito resistendo ad ammettere un fattore di novità. Questa resistenza diventa fondamentale una novità che non si inquadra nelle conoscenze già possedute, infatti, si tratta dello stesso fattore che impedisce di

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

compiere una scoperta innovativa. In particolare, questo fattore ci permette di economizzare i nostri sforzi percettivi, conformandosi ad esperienze precedenti, ma nel frattempo limita la possibilità di percepire in modo originale una situazione nuova.

Di conseguenza, **BRUNER** afferma che esistono dei **FATTORI che INFLUENZANO la PERCEZIONE della REALTA'** → questi FATTORI hanno un loro **DENOMINATORE COMUNE di tipo SOCIOCULTURALE** e possono essere considerati un **FILTRO che applichiamo alla REALTA'**. Questo FILTRO NON è STATICO, in quanto i FATTORI di cui si compone sono VARIABILI.

LA TEORIA dello SVILUPPO COGNITIVO → viene presentata in DIVERSI SCRITTI di BRUNER, tra cui l'articolo "***The course of cognitive growth***" (1964) e il volume "***Studies in cognitive growth***" (1966). Per formulare questa teoria, Bruner parte dagli studi di PIAGET e VYGOTSKIJ.

- Per **PIAGET** **lo SVILUPPO del BAMBINO è di carattere NATURALE e BIOLOGICO**, infatti, **vi sono delle ETA' BIOLOGICHE che corrispondo**, in modo rigido, **a STADI EVOLUTIVI caratterizzati dalla MODALITA' di INTERAGIRE con l'AMBIENTE e di APPRENDERE**. PIAGET **si concentra sul LIVELLO di SVILUPPO che il BAMBINO ha raggiunto**. Egli sostiene, inoltre, che l'**ISTRUZIONE è un PROCESSO SLEGATO dallo SVILUPPO** e che **può INTERVENIRE SOLO quando il BAMBINO è MATURO**. Infine, il BAMBINO è CURIOSO per SUA NATURA.
- Per **VYGOTSKIJ** **lo SVILUPPO è determinato anche da FATTORI STORICI** e **SOCIOCULTURALI**, che si AGGIUNGONO a quelli BIOLOGICI. Per V., lo **SVILUPPO** **NON è SOLO rappresentato dal LIVELLO COGNITIVO raggiunto dal BAMBINO, MA anche da COSA il BAMBINO è in grado di fare in MODO ASSISTITO**. In questo senso, **l'ISTRUZIONE può INDURRE lo SVILUPPO**, diventando un FATTORE RILEVANTE.

BRUNER **raccoglie i CARATTERI FONDAMENTALI di ENTRAMBE le TEORIE** → In particolare, da **PIAGET** acquisisce il **CARATTERE SCIENTIFICO della RICERCA PSICOLOGICA**, **l'ATTEGGIAMENTO ESPLORATIVO del BAMBINO** e **l'IDEA di SCHEMA o STRUTTURE** come **ELEMENTO FUNZIONALE** che porta alla **CONOSCENZA**; da **VYGOTSKIJ** riprende la considerazione dei **FATTORI STORICI e SOCIOCULTURALI** nella **PERCEZIONE** e nello **SVILUPPO**. Per BRUNER lo SVILUPPO COGNITIVO può essere delineato attraverso il CONCETTO di RAPPRESENTAZIONE → cioè una MODALITA' di ELABORAZIONE delle INFORMAZIONI che provengono al SOGGETTO dall'AMBIENTE ESTERNO. Esistono 3 MODALITA' di RAPPRESENTAZIONE: 1) **ESECUTIVA**, 2) **ICONICA** e 3) **SIMBOLICA** → **ognuna di esse inizia a manifestarsi in PERIODI SUCCESSIVI all'EVOLUZIONE del BAMBINO/ADOLESCENTE**, tuttavia, **PERMANE e si EVOLVE SENZA essere completamente SOSTITUITA dalle ALTRE**.

1) Le **RAPPRESENTAZIONI ESECUTIVE** → sono le **PRIME ad EMERGERE e a SVILUPPARSI nel PRIMO ANNO di VITA e sono SIMILI agli SCHEMI d'AZIONE di PIAGET** (es. l'afferrare un oggetto e portarlo alla bocca, il vedere un oggetto e gattonare fino a raggiungerlo, ecc). **I BAMBINI COMPRENDONO gli OGGETTI in termini di AZIONI che possono svolgere con loro**. **Queste RAPPRESENTAZIONI permangono anche nei PERIODI SUCCESSIVI, per CODIFICARE INFORMAZIONI che vengono DESCRITTE meglio tramite SEQUENZE di GESTI**. Per BRUNER, lo SCHEMA MENTALE che ORGANIZZA la RAPPRESENTAZIONE ESECUTIVA si origina dall'AZIONE e dal FEEDBACK di tipo SENSORIALE.
2) Le **RAPPRESENTAZIONI ICONICHE** → si originano nel **SECONDO ANNO di VITA** e avvengono in **FORMA di IMMAGINI**. Un es. è dato dall'IMMAGINE che RITRAE le CARATTERISTICHE di una PERSONA CONOSCIUTA oppure di un DIPINTO CONOSCIUTO. **NON si tratta di IMMAGINI DETTAGLIATE e IDENTICHE a QUELLE REALI, MA che CONSERVANO ALCUNE INFORMAZIONI sulla CONFIGURAZIONE dell'OGGETTO RAPPRESENTATO**. Il **VANTAGGIO** di una

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

RAPPRESENTAZIONE ICONICA rispetto ad una ESECUTIVA **è il suo AFFRANCAMENTO dall'AZIONE e dalla REALTA' CONCRETA e VISIVA**. In sostanza, la RAPPRESENTAZIONE ICONICA può essere RICHIAMATA anche in ASSENZA dell'OGGETTO.

3) Le **RAPPRESENTAZIONI SIMBOLICHE** → si originano **PIU' TARDI delle ALTRE**. Si tratta di **CODIFICHE basate sul LINGUAGGIO e su ALTRE BASI ASTRATTE**. Rispetto alle precedenti, queste **NON necessitano di una SOMIGLIANZA con la REALTA' che IDENTIFICANO**. Esse introducono un **LIVELLO di ASTRAZIONE PROGRESSIVO** che affranca prima il bambino e poi l'adolescente dall'esperienza diretta.

LA FORMAZIONE delle CATEGORIE e dei CONCETTI → nel momento in cui l'ESSERE UMANO entra in contatto con OGGETTI, EVENTI, FENOMENI, AZIONI ed ESSERI VIVENTI accumula INFORMAZIONI su di LORO e li ASSOCIA secondo ELEMENTI che li ACCOMUNANO oppure li SEPARA in base a CARATTERISTICHE che li rendono DIFFERENTI → questo processo viene detto di **CATEGORIZZAZIONE e serve per CREARE delle CATEGORIE**. Quindi, una **CATEGORIA è una COLLEZIONE di OGGETTI a cui viene dato un NOME**. **Gli OGGETTI presenti in questa COLLEZIONE hanno delle CARATTERISTICHE che l'UOMO ha GIUDICATO COMUNI e che vengono denominati ATTRIBUTI**. Si distingue tra: **ATTRIBUTI RICORRENTI** (o RILEVANTI) **che determinano l'INSERIMENTO dell'OGGETTO nella CATEGORIA**; e **ATTRIBUTI IRRILEVANTI**, **che NON contribuiscono alla CLASSIFICAZIONE**. Il **CONCETTO** rappresenta una **STRUTTURA COGNITIVA, una RAPPRESENTAZIONE MENTALE ASTRATTA di tale CATEGORIA**. La **CATEGORIZZAZIONE** è un **PROCESSO necessario all'ESSERE UMANO per IMMAGAZZINARE INFORMAZIONI, TRATTARLE e RAGIONARE**. ORGANIZZARE in CATEGORIE il MONDO e DEFINIRE dei CONCETTI AIUTA l'UOMO a RAGIONARE, in particolare:

- RIDUCE la COMPLESSITA' dell'AMBIENTE ESTERNO, infatti, PIU' REALTA' DIVERSE vengono RICONDOTTE allo STESSO CONCETTO;
- Ci permette di IDENTIFICARE gli OGGETTI della REALTA';
- RIDUCE la NECESSITA' di APPRENDERE CONTINUAMENTE e quindi ECONOMIZZA gli SFORZI della MENTE.

Nell'opera intitolata "***A Study of Thinking***" (1956), **BRUNER studia il PROCESSO di CATEGORIZZAZIONE e la FORMAZIONE dei CONCETTI**. Egli individua **DIVERSE REGOLE per DEFINIRE le CATEGORIE attraverso gli ATTRIBUTI**. Per chiarire meglio il SUO APPROCCIO, Bruner **USA un INSIEME di CARTE che si DISTINGUONO per 4 ATTRIBUTI**, ovvero:

1) Il COLORE degli OGGETTI INTERNI
2) La FORMA degli OGGETTI INTERNI
3) Il NUMERO di OGGETTI INTERNI
4) Il NUMERO di CORNICI.

In base agli **ATTRIBUTI è possibile delineare** delle **CATEGORIE** → ad esempio, consideriamo la CATEGORIA che si può definire come "tutte le carte con una figura nera" → si tratta di una CATEGORIA in cui assumono VALORE gli ATTRIBUTI 1) e 3) che risultano rilevanti. La CATEGORIA è, dunque, definita dalla CONTEMPORANEA presenza di QUESTI DUE VALORI per QUESTI DUE ATTRIBUTI → si tratta di una CATEGORIA CONGIUNTIVA.
Prendendo, invece, la CATEGORIA "tutte le carte che hanno una figura oppure cornici" la congiunzione "OPPURE" è DISGIUNTIVA, MA INCLUSIVA, dunque, la CARTA può avere una FIGURA o ENTRAMBE le CARATTERISTICHE. In questo caso, 3) e 4) sono ATTRIBUTI RILEVANTI → una CATEGORIA di questo tipo viene definita DISGIUNTIVA.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

LA CONFERENZA di WOODS HOLE → nel 1959 viene organizzata a **WOODS HOLE** (MASSACHUSSETS) una **CONFERENZA** per discutere **i LIMITI e i PROBLEMI del SISTEMA EDUCATIVO AMERICANO**, che potevano aver contribuito al DIVARIO TECNICO-SCIENTIFICO nei confronti dei SOVIETICI. A presiedere la conferenza è BRUNER.

LA STRUTTURA delle DISCIPLINE → Bruner parte dall'idea che **occorre APPRENDERE CIO' che può essere UTILE al FUTURO** in **2 MODI**:

1) Se si tratta di un'**ABILITA' SPECIFICA**, **esso diventa applicabile a COMPITI che sono MOLTO SIMILI**. In questo caso si parla di **TRANSFER SPECIFICO**, cioè un **APPRENDIMENTO viene RIUTILIZZATO in un COMPITO DIVERSO, MA comunque RICONDUCIBILE a quello affrontato in precedenza**;
2) Se si tratta di un **PRINCIPIO**, **capace di far MATURARE un'ATTITUDINE GENERALE**, allora si parla di **TRANSFER NON SPECIFICO**. **L'APPRENDIMENTO**, in questo caso, può essere considerato **la BASE per RICONOSCERE SUCCESSIVI PROBLEMI da affrontare come CASI SPECIFICI**.

Il **SECONDO TIPO** di **TRANSFER** ha per BRUNER **un VALORE CONSIDEREVOLE, per questo egli si concentra sugli APPRENDIMENTI che possono FAVORIRLO**. In particolare, egli individuò un **ASPETTO COMUNE a TUTTE le DISCIPLINE OGGETTO di INSEGNAMENTO**, ovvero la **STRUTTURA** → con cui si intende un **NUCLEO di IDEE CHIAVE alla BASE della COMPRENSIONE degli ASPETTI MOLTEPLICI della DISCIPLINA STESSA**. Tuttavia, N**ON bisogna intendere la STRUTTURA come un ELENCO di PRINCIPI, perché alla BASE vi sono anche le RELAZIONI che LEGANO questi PRINCIPI**. **Apprendere la STRUTTURA** **vuol dire IMPARARE a METTERE in RELAZIONE**. Per questo motivo, il **PENSIERO EDUCATIVO** di **BRUNER** viene spesso definito **STRUTTURALISMO** → secondo lui, la **DIDATTICA STRUTTURALISTA FACILITA l'APPRENDIMENTO MNEMONICO, FAVORISCE il TRANSFER dell'APPRENDIMENTO, RAFFORZA la CONTINUITA' tra i LIVELLI SCOLASTICI**. Inoltre, Bruner afferma che **SAPER PADRONEGGIARE le IDEE FONDAMENTALI di un CAMPO della CONOSCENZA NON SOLO FACILITA la COMPRENSIONE di PRINCIPI GENERALI, MA permette anche lo SVILUPPO di ATTITUDINI**, cioè di **PROPENSIONI verso un certo tipo di COMPORTAMENTO che BRUNER considera FORMATIVO e COSTRUTTIVO**. L'INSEGNAMENTO può FAVORIRE la COMPRENSIONE delle IDEE CHIAVE e lo SVILUPPO di ATTITUDINI POSITIVE, attraverso 2 ELEMENTI ESSENZIALI:

- L'INDIVIDUAZIONE delle IDEE FONDAMENTALI della DISCIPLINA
- La DEFINIZIONE di una MODALITA' di PRESENTAZIONE di QUESTE IDEE.

Le IDEE CHIAVE devono essere presentate attraverso un PERCORSO di SCOPERTA dell'IDEA STESSA, coinvolgendo lo STUDENTE ATTIVAMENTE nell'INDIVIDUARE gli ASPETTI FONDAMENTALI della DISCIPLINA. L'I**NSEGNAMENTO** della **STRUTTURA**, **secondo un METODO di PROGRESSIVA SCOPERTA, consente ALCUNI VANTAGGI**:

- **COMPRENDERE** → **la COMPRENSIONE delle IDEE di una DISCIPLINA e delle LORO RELAZIONI agevola la COMPRENSIONE GENERALE della DISCIPLINA**, poiché **aiuta a CAPIRE TUTTI gli ARGOMENTI** o le INFORMAZIONI che poggiano su quei CONCETTI CHIAVE.
- **RICORDARE** → **attraverso la STRUTTURA di una DISCIPLINA, le CONOSCENZE vengono MESSE in RELAZIONE tra LORO**, per questo è **PIU' FACILE RECUPERARE le CONOSCENZE dalla MEMORIA**.
- **TRANSFERIRE** → **le IDEE che hanno una VASTA APPLICABILITA' possono essere RIUTILIZZATE in DIVERSI CONTESTI**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **COLLEGARE → la COMPRENSIONE delle STRUTTURE delle DISCIPLINE accompagna lo STUDENTE in TUTTI i GRADI di ISTRUZIONE e permette di MIGLIORARE la CONNESSIONE tra gli APPRENDIMENTI di LIVELLO AVANZATO e gli APPRENDIMENTI BASILARI**.

IL CURRICOLO A SPIRALE → il **NUOVO CURRICOLO di APPRENDIMENTO** è definito nel modo seguente: "***gli ASPETTI FONDAMENTALI di CIASCUNA DISCIPLINA possono essere INSEGNATI a CHIUNQUE, QUALSIASI ETA' egli abbia, purché siano messi in una CERTA FORMA***" → partendo da questo assunto è possibile INSEGNARE QUESTE DISCIPLINE con ONESTA' INTELLETTUALE, MA con una particolare attenzione sulla **COMPRESIONE INTUITIVA di un CONCETTO**, infatti, quando delle IDEE sono colte INTUITIVAMENTE in una FORMA BASILARE, risulta PIU' SEMPLICE COMPRENDERLE. Bruner osserva che nell'ELABORAZIONE dei CURRICOLI PRECEDENTI, gli studiosi avevano RIMANDATO MOLTI ARGOMENTI CHIAVE delle DISCIPLINE ad una FASE SUCCESSIVA di APPRENDIMENTO FORMALE, in quanto li ritenevano TROPPO COMPLICATI da PRESENTARE nei PRIMI LIVELLI di ISTRUZIONE. In risposta a questo orientamento, BRUNER elabora il concetto di ***READINESS FOR LEARNING*** (cioè **PRONTEZZA all'APPRENDIMENTO**) → **l'ARGOMENTO FONDANTE di una DISCIPLINA può essere PRESENTATO in FORMA SEMPLICE nelle SCUOLE di GRADO INFERIORE**, in modo da **PREDISPORRE il BAMBINO a COGLIERE il SIGNIFICATO COMPLESSIVO di QUESTO ARGOMENTO** quando verrà successivamente **RIPROPOSTO in modo FORMALE e APPROFONDITO.** Partendo da questo assunto, è possibile definire un **CURRICOLO A SPIRALE** → cosiddetto perché **inizialmente PRESENTA** le **IDEE CHIAVE in modo SEMPLICE** e **INTUITIVO, MA periodicamente RITORNA su QUESTE IDEE, RIVISITANDOLE, facendo leva su FORME di RAPPRESENTAZIONE sempre PIU' FORMALI e SIMBOLICHE**. Questo tipo di curricolo è legato alle RAPPRESENTAZIONI che BRUNER ha elaborato in CAMPO PSICOLOGICO. Inoltre, Bruner punta anche sulla **TEORIA dello SVILUPPO COGNITIVO del BAMBINO**, elaborata da PIAGET. In particolare, lo **STADIO delle OPERAZIONI CONCRETE e quello delle OPERAZIONI FORMALI indicano le MODALITA' con cui le IDEE FONDANTI possono essere presentate in corrispondenza dei VARI LIVELLI di SVILUPPO COGNITIVO**.

PENSIERO INTUITIVO e ANALITICO → il **PENSIERO ANALITICO procede un PASSO ALLA VOLTA, infatti, i SUOI PASSAGGI sono BEN DEFINITI e possono essere TRASMESSI FACILMENTE da un INDIVIDUO all'ALTRO**. In generale, **CHI PENSA in MODO ANALITICO ha una PIENA CONSAPEVOLEZZA delle PROCEDURE e delle OPERAZIONI che SVOLGE per RISOLVERE un PROBLEMA**. La **procedura caratteristica** del pensiero analitico è l'**ALGORITMO** → cioè una **SEQUENZA di OPERAZIONI da ATTUARE in modo RIGIDO per RAGGIUNGERE una SOLUZIONE**. Chiaramente, PENSARE in modo ANALITICO NON genera NUOVA CONOSCENZA, MA si LIMITA ad APPLICARE la CONOSCENZA già NOTA. Il **PENSIERO INTUITIVO**, invece, **NON procede in modo DEFINITO e sembra basarsi su una VISIONE COMPLESSIVA del PROBLEMA**. La RISPOSTA al PROBLEMA **NON denota una PIENA CONSAPEVOLEZZA**, infatti, CHI PENSA in modo INTUITIVO riesce a TRASMETTERE ad un ALTRO INDIVIDUO con MAGGIORE DIFFICOLTA' le MODALITA' con cui è arrivato ad una SOLUZIONE. La **procedura caratteristica** del pensiero intuitivo è detta **EURISTICA** → essa prevede un **PROCEDERE PER TENTATIVI**, **ridefinendo in modo continuo le MODALITA' d'AZIONE, affidandosi all'INTUITO**. In generale, il PENSIERO INTUITIVO si usa quando il PENSIERO ANALITICO NON permette di ARRIVARE alla SOLUZIONE. In questo modo, **il PENSIERO INTUITIVO può generare NUOVA CONOSCENZA sia perché permette di RISOLVERE un PROBLEMA di cui NON si CONOSCE la SOLUZIONE sia perché permette di TROVARE NUOVE SOLUZIONI a PROBLEMI già NOTI**. Chiaramente, il FORMULARE IPOTESI e il PROMUOVERE INTUIZIONI fa parte di quelle ATTITUDINI che Bruner ritiene necessarie per COGLIERE la STRUTTURA delle DISCIPLINE e per REALIZZARE un APPRENDIMENTO basato sulla SCOPERTA. Infine, il **PENSIERO INTUITIVO sviluppa anche un'ALTRA ATTITUDINE**, ovvero quella di **CONFIDARE IN SÉ STESSI**, infatti, di solito, **CHI**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

PROPONE SOLUZIONI INTUITIVE è disposto anche ad AMMETTERE di aver SBAGLIATO, SENZA che questo INTACCHI la SUA AUTOSTIMA. Tuttavia, **nei precedenti curricola, il PENSIERO INTUITIVO è stato fortemente PENALIZZATO perché le PROCEDURE EURISTICHE sono difficilmente VALUTABILI**. Innanzitutto, NON è detto che queste siano FACILMENTE COMPRESE dal DOCENTE che le deve VALUTARE e, inoltre, nonostante una PROCEDURA INTUITIVA, anche se ERRATA, ha una sua VALIDITA', è difficile QUANTIFICARLA, per questo, i CURRICOLI hanno sempre EVITATO di trattare il PENSIERO INTUITIVO e le PROCEDURE EURISTICHE.

LA MOTIVAZIONE dello STUDENTE → per individuare gli ASPETTI della VITA SCOLASTICA che possono MOTIVARE gli STUDENTI, Bruner segue varie strade. Innanzitutto, l'USO di NUOVE TECNOLOGIE, degli AUDIOVISIVI e di ALTRI STRUMENTI SPECIFICI dell'APPRENDIMENTO può, inizialmente, enfatizzare gli APETTI LUDICI e SPETTACOLARI, MOTIVANDO lo STUDENTE. Tuttavia, questa MOTIVAZIONE DECLINA rapidamente. Un **MODO CLASSICO di MOTIVARE lo STUDENTE** è quello di **CREARE un SISTEMA di RICOMPENSE e SITUAZIONI che però induce l'ALUNNO ad essere PASSIVO, ad AGIRE secondo QUANTO VUOLE il DOCENTE, ad IMPARARE SOLO ciò che è PREVISTO**. L'APPRENDIMENTO è ETERODIRETTO e lo STUDENTE è uno SPETTATORE → ciò NON è POSITIVO. Di conseguenza, la **SCOPERTA** delle **IDEE FONDANTI** è, invece, di per sé **MOTIVANTE**, infatti, **lo STUDENTE riconosce l'UTILITA' di quello che APPRENDE perché lo RIUTILIZZA in CONTESTI DIVERSI**.

IL QUADRO di RIFERIMENTO del CURRICOLO A SPIRALE → Bruner afferma che la COSTRUZIONE di un CURRICOLO MODERNO deve far fronte ad un MONDO dove vi sono CONTINUI CAMBIAMENTI SOCIALI, CULTURALI e POLITICI. Per questo, è necessario improntare un CURRICOLO con un certo GRADO di UNIFORMITA' sul TERRITORIO NAZIONALE, per tenere conto delle VARIE DIVERSITA'. Questo compito viene assolto da un CURRICOLO basato sulle STRUTTURE FONDAMENTALI delle DISCIPLINE. Bisogna, inoltre, specificare che quest'ultimo NON si basa sul TRASFERIMENTO di un SAPERE ENCICLOPEDICO, MA vuole COGLIERE l'ESSENZA delle IDEE FONDANTI e COLLEGARLE tra LORO. L'ATTEGGIAMENTO di CONTINUA RICERCA AIUTA lo STUDENTE ad IMPARARE in modo INDIPENDENTE, riuscendo ad USARE QUESTA ATTITUDINE anche nella VITA. È importante che lo **STUDENTE IMAPARI AD IMPARARE (LEARNING HOW TO LEARN)**.

LA TEORIA dell'ISTRUZIONE → nello stilare questa teoria, i PUNTI CHIAVE del pensiero di BRUNER sono i seguenti:

- DELINEARE la DIFFERENZA tra UNA TEORIA dell'ISTRUZIONE e UNA TEORIA dell'APPRENDIMENTO
- INDIVIDUARE gli ELEMENTI FONDANTI della TEORIA.

Differenze tra teoria dell'istruzione e teoria dell'apprendimento → una **TEORIA dell'ISTRUZIONE** è di tipo **PRESCRITTIVO**, cioè **ha l'OBIETTIVO di CONSEGUIRE PARTICOLARI FINALITA' in MODO OTTIMALE**. Si tratta di una teoria che **PRESCRIVE COSA FARE quando si METTONO INSIEME SEGMENTI di ISTRUZIONE per DELINEARE un CORSO di STUDI**. Inoltre, essa indica il **MODO PIU' EFFICACE per OTTENERE l'APPRENDIMENTO e CURA gli ASPETTI che INTERVENGONO PRIMA dell'APPRENDIMENTO**. Una TEORIA dell'ISTRUZIONE è di tipo NORMATIVO, cioè STABILISCE CRITERI e CONDIZIONI che hanno la CARATTERISTICA della GENERALITA'.
Una **TEORIA dell'APPRENDIMENTO** è, invece, di tipo **DESCRITTIVO**, cioè **si CURA di DESCRIVERE e INTERPRETARE COSA stia avvenendo quando ha luogo l'APPRENDIMENTO oppure COSA SIA AVVENUTO quando esso è TERMINATO**. Quindi, è una teoria che **CURA ASPETTI CONTEMPORANEI o SUCCESSIVI all'APPRENDIMENTO**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Caratteristiche della teoria dell'istruzione → sono 4:

1) La **PREDISPOSIZIONE** → una TEORIA dell'ISTRUZIONE si occupa di **PREDISPORRE il BAMBINO ad APPRENDERE in MODO EFFICACE**, in particolare, può occuparsi dei **FATTORI che si DETERMINANO sia PRIMA dell'INGRESSO del BAMBINO nel SISTEMA FORMALE di ISTRUZIONE sia quando il BAMBINO ne fa già PARTE**. L'**APPRENDIMENTO**, **essendo un FATTO SOCIALE**, è fortemente **DIPENDENTE da 2 FATTORI di SOCIALITA'**: il **RAPPORTO con il DOCENTE** e il **RAPPORTO con i COMPAGNI**. Per quanto riguarda il **PRIMO**, è di tipo **ASIMMETRICO**, **poiché si sviluppa tra 2 PERSONE che si trovano in CONDIZIONI DIVERSE**; invece, il **SECONDO** è di tipo **SIMMETRICO**, **perché si sviluppa tra PERSONE nella STESSA CONDIZIONE** → in relazione a quest'ultimo tipo di rapporto è importante considerare che un BAMBINO che vuole APPREDERE in un CONTESTO FORMALE deve PADRONEGGIARE un MINIMO di ABILITA' SOCIALI, in modo da INNESCARE un PROCESSO di ISTRUZIONE. **Le ATTITUDINI SOCIALI sono DIPENDETI da DIVERSI FATTORI, come la CLASSE SOCIALE, il SESSO, l'ETA' e il GRUPPO ETNICO**. **TUTTE QUESTE VARIABILI devono essere considerate nel DETERMINARE il PROCESSO di ISTRUZIONE**. L'**APPRENDIMENTO** deve avvenire attraverso la **SCOPERTA**, cioè attraverso **l'ESPLORAZIONE di DIVERSE ALTERNATIVE**, fino a giungere ad un OBIETTIVO. Occorre seguire **3 FASI**: l'**ATTIVAZIONE**, ovvero il **PUNTO di PARTENZA dell'ESPLORAZIONE che deve avere un CERTO LIVELLO di INCERTEZZA al fine di STIMOLARE la CURIOSITA'**; il **MANTENIMENTO**, riguarda la **MODALITA' di PROCEDERE nell'ESPLORAZIONE delle ALTERNATIVE POSSIBILI**; e la **DIREZIONE**, consiste **nell'EVITARE che si proceda in modo SCONESSO e CASUALE**.

2) La **STRUTTURA** → per quest'aspetto Bruner ritorna al concetto di **STRUTTURA della DISCIPLINA**. In particolare, la STRUTTURA deve:

   - Avere il POTERE di **SEMPLIFICARE la DIVERSITA' dell'INFORMAZIONE all'INTERNO del CAMPO della CONOSCENZA**. Questo POTERE di SEMPLIFICAZIONE può essere denominato **ECONOMIA della STRUTTURA**;
   - Essere in grado di **GENERARE NUOVE PROPOSIZIONI, per ANDARE OLTRE l'INFORMAZIONE DATA**, infatti, attraverso ALCUNE INFORMAZIONI e DEDUZIONI è possibile ricavarne di NUOVE grazie alla STRUTTURA della DISCIPLINA. In questo caso si parla di PRODUTTIVITA' della STRUTTURA;
   - Avere la **CARATTERISTICA di RENDERE PIU' ACCESSIBILE la CONOSCENZA di QUEL CAMPO.** In questo caso si parla di **POTENZA della STRUTTURA**, facendo riferimento al fatto che la **STRUTTURA di una DISCIPLINA NON è STATICA**, sia perché il SAPERE si AGGIORNA e con esso anche la STRUTTURA, sia perché la STRUTTURA stessa è correlata alle CONDIZIONI e alle CARATTERISTICHE dell'APPRENDENTE.

3) La **SEQUENZA** → infatti, occorre chiedersi **IN CHE MODO, CON CHE RITMO e CON QUALE SUCCESSIONE si devono PRESENTARE i CONCETTI**. In particolare, è importante DEFINIRE il PUNTO di PARTENZA dal quale muoversi. Anche se NON ESISTE una SEQUENZA OTTIMALE di APPRENDIMENTO, è importante introdurre un CAMPO di ESPLORAZIONE in cui gli ALUNNI possono FARE PRATICA. In questa fase, è bene determinare delle ANALOGIE e delle DIFFERENZE tra le COSE SPERIMENTATE, fino a raggiungere una SIMBOLIZZAZIONE.

4) La **CONSEGUENZA** → l'ultimo aspetto da considerare è la **GESTIONE delle PUNIZIONI e delle RICOMPENSE**, che indicano **lo STATO che viene raggiunto alla FINE della SEQUENZA di**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

APPRENDIMENTO. È bene specificare che, ad essere PREMIATO NON è SOLO un SUCCESSO, MA anche un APPROCCIO INTUITIVO e ORIGINALE, contenente degli ERRORI.

L'APPRENDIMENTO PER SCOPERTA → con il termine **SCOPERTA** si intende **QUALSIASI MODALITA' di OTTENERE CONOSCENZA per SÉ STESSI, con l'USO della PROPRIA MENTE**. L'essenza della SCOPERTA è la **POSSIBILITA' di TRASFORMARE QUANTO RISULTA dall'ESPERIENZA, cercando di ANDARE OLTRE l'ESPERIENZA stessa**. In questo senso, la **SCOPERTA favorisce negli alunni il PENSIERO AUTONOMO che gli consentirà di CONTINUARE ad APPRENDERE nel CORSO della VITA.** Per REALIZZARE un APPRENDIMENTO PER SCOPERTA, Bruner individuò **2 TIPOLOGIE di APPROCCIO all'INSEGNAMENTO**:

- L'**INSEGNAMENTO ESPOSITIVO** → in cui **l'INSEGNANTE ESPONE dei CONCETTI e ha una LIBERTA' DECISIONALE MAGGIORE rispetto allo STUDENTE che, invece, si LIMITA ad ASCOLTARE**. Il DOCENTE ha la LIBERTA' di ORGANIZZARE i CONTENUTI e i CONCETTI che vuole PRESENTARE, USANDO TERMINI e STRUTTURE LINGUISTICHE che ritiene OPPORTUNE. **NON è detto che il FARE del DOCENTE sia il MODO PIU' EFFICACE per permettere l'APPRENDIMENTO**;
- L'**INSEGNAMENTO IPOTETICO** → questa volta **DOCENTE e STUDENTE sono sullo STESSO PIANO COLLABORATIVO**, infatti, **lo STUDENTE prende parte alla FORMULAZIONE dei CONTENUTI e gioca un ruolo principale nel RICEVERE INFORMAZIONI, VALUTANDOLE CRITICAMENTE**.

Riassumendo, Bruner si sofferma sugli elementi essenziali per impostare un apprendimento per scoperta:

- lo studente deve essere messo di fronte a situazioni in cui avverte che vi sono regolarità o relazioni di causa-effetto, che sottendono la possibilità di scoprire qualcosa. A questo punto, lo studente deve inventare una strategia di ricerca e scoperta. Nel frattempo, il docente deve favorire negli studenti la maturazione di strategia di ricerca efficaci, che si muovono da un campo vasto di ipotesi ad uno sempre più specifico, raccogliendo via via informazioni che siano connesse con le precedenti. Questa **STRATEGIA viene indicata da come una MODALITA' di COSTRUIRE una CONOSCENZA CUMULATA**.
- **L'APPRENDIMENTO PER SCOPERTA PROMUOVE la RICOMPENSA INTRINSECA** rispetto a quella estrinseca → quest'ultima si identifica con l'elogio da parte del genitore o del docente, attraverso un voto lusinghiero o un giudizio positivo sull'alunno. Di conseguenza, lo studente dovrebbe essere liberato dalla ricompensa estrinseca perché lo porta ad apprendere qualcosa nel modo che egli ritiene più conforme alle aspettative del docente, piuttosto che nel modo che gli è più congeniale. Quindi, l'alunno impara per restituire la sua conoscenza al docente, non per valorizzarla nella propria vita. Per questo motivo, il focus deve essere spostato sulla **RICOMPENSA INTRINSECA** che **DIVENTA l'INFORMAZIONE cui l'ALUNNO ha avuto ACCESSO attraverso la SUA SCOPERTA**. In questo caso, la volontà, la motivazione e l'azione dell'alunno sono dirette dall'alunno stesso, dal suo interno.
- **Il CAMPO di RICERCA dell'alunno e la PROSPETTIVA di SCOPERTA vanno CODIFICATI dal DOCENTE con attenzione, infatti, il PERCORSO che porta alla scoperta deve essere di tipo EURISTICO e NON ALGORITMICO**, in quanto quest'ultimo porterebbe ad un prodotto già definito che non prevede alcun tipo di scoperto. La scoperta, invece, non è costituita solo dal risultato raggiunto, ma anche dal percorso attraverso cui si è arrivati a quel determinato risultato. Da questo punto di vista, assumo un ruolo importante il **PROBLEM SOLVING** → **cioè la CAPACITA' di RISOLVERE PROBLEMI NUOVI**, piuttosto che la capacità di applicare metodi conosciuti a situazioni problematiche già codificate.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Un ultimo aspetto fondamentale è rappresentato dal **RUOLO della MEMORIA**, infatti, per Bruner **il VERO PROBLEMA NON è la CONSERVAZIONE dell'INFORMAZIONE, MA il SUO RECUPERO dalla MEMORIA**. Per questo motivo, è necessario studiare tecniche di apprendimento che favoriscano il recupero dell'informazione. Proprio l'apprendimento per scoperta favorisce questa operazione.

IL PROBLEM SOLVING e lo SCAFFOLDING → Bruner riprende il concetto di PROBLEM SOLVING e lo riallaccia a quello di **SCAFFOLDING**, un termine inglese che significa **IMPALCATURA**. La FIGURA CHIAVE è quella del **TUTOR** **che AFFIANCA nell'APPRENDIMENTO e nella SCOPERTA, un APPRENDENTE detto "TUTEE"**, infatti, lo **SCAFFOLDING** è proprio quel **PROCESSO attraverso cui il BAMBINO/STUDENTE riesce a RISOLVERE un PROBLEMA o a RAGGIUNGERE un OBBIETTIVO grazie al TUTOR**.
Un primo aspetto chiave per la RISOLUZIONE di un PROBLEMA, è che la **COMPRENSIONE PRECEDE SEMPRE la RISOLUZIONE**. Ciò avviene per 2 MOTIVI:
- **Se NON si COMPRENDE il PROBLEMA, NON è possibile DARE FEEDBACK per CORREGGERE AZIONI o DEDUZIONI ERRATE**;
- **la COMPRENSIONE del PROBLEMA porta a VALORIZZARE il RISULTATO OTTENUTO**.

Può anche capitare che il **BAMBINO/STUDENTE** **possa già possedere delle ABILITA' tali da COMPRENDERE e PREFIGURARE la STRATEGIA per RISOLVERLO, MA queste potrebbero rivelarsi INSUFFICIENTI**. È proprio qui, dunque, che si introducono il TUTOR e lo SCAFFOLDING.
La **PROCEDURA di TUTORAGGIO** viene studiata da **Bruner** in un **ESPERIMENTO** che coinvolge BAMBINI di 3, 4 e 5 ANNI che devono COSTRUIRE una PIRAMIDE, inizialmente SMONTATA in 21 BLOCCHI. Ad ASSISTERLI vi è un TUTOR che, in caso di DIFFICOLTA', deve, inizialmente, impartire delle ISTRUZIONI VERBALI. Successivamente, se si accorge che le DIFFICOLTA' PERSISTONO, interverrà in MODO DIRETTO. Quando il bambino ha sembra correttamente due pezzi, il tutor può incoraggiarlo; sa, invece, si distrae o crede di aver terminato, lo invoglierà a continuare. In ogni caso, il tutor deve sottolineare la gratificazione che può nascere nel bambino nel momento in cui riesce a risolvere il compito da solo punto le azioni dei bambini vengono registrate e al lavoro svolto da ciascuno viene assegnato un punteggio in base al numero di volte che connettono due blocchi correttamente, a quante volte si correggono da soli o a quante volte si correggono con l'aiuto del tutor. Inoltre, vengono redatte alcune statistiche che dimostrano virgola in primis, che l'avvenuta comprensione del problema non implica la sua risoluzione e che i bambini di tre anni sono quelli che hanno maggiore difficoltà nel portare a termine il compito, anche se mostrano una comprensione dello stesso. Inoltre, l'esperimento mette in evidenza che:
- per i bambini di tre anni le cui abilità sono lontane da quelle risolutive del problema, l'intervento del tutor è in prevalenza operativo e consiste nell'accennare con gesti ai passaggi di combinazione dei pezzi;
- per i bambini di quattro anni, l'intervento del tutor è essenzialmente verbale e accenna ai tentativi da provare;
- per i bambini di 5 anni, il tutor accompagna e dà conferma della procedura.

Da ciò si comprende come, **nel programmare un'azione di tutoraggio e un apprendimento per scoperta**, il **tutor** **deve valutare le modalità di interazione con i bambini, in base alla difficoltà del compito e anche alle abilità di partenza degli stessi**. Infine, vi è un secondo fattore rilevante nel decidere la modalità di interazione con il bambino, ovvero un fattore individuale e dipendente dal singolo bambino → ad esempio, quando il tutor fornisce istruzioni verbali ad uno di loro ed egli non riesce comunque ad assemblare i pezzi, è difficile stabilire se il bambino non abbia compreso le

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

istruzioni del tutor oppure semplicemente se non abbia prestato attenzione. In questo caso subentrano anche le conoscenze personali del tutor rispetto gli atteggiamenti dell'alunno.
Il risultato della ricerca porta a stabilire gli ASPETTI FONDAMENTALI dello SCAFFOLDING:

- **la DEFINIZIONE di un PROBLEMA che sia STIMOLANTE**;
- **la RIDUZIONE del GRADO di DIFFICOLTA' del PROBLEMA per renderlo ACCESSIBILE all'APPRENDENTE**;
- **il MANTENERE ALTO l'INTERESSE e la MOTIVAZIONE durante lo SVOLGIMENTO**;
- **il PRENDERE NOTA di ASPETTI CRITICI e DISCREPANZE tra QUANTO gli APPRENDENTI PRODUCONO e QUANTO si vorrebbe che PRODUCESSERO**;
- i**l BAMBINO può essere INFLUENZATO ed EMOZIONATO per la PRESENZA del TUTOR e**, conseguentemente, **AGIRE per COMPIACERLO piuttosto che per trarne una SODDISFAZIONE PERSONALE**. **Il TUTOR deve EVITARE QUESTO FENOMENO**, mostrandosi DISCRETO ed EVITANDO di CONDIZIONARE il BAMBINO;
- **la DIMOSTRAZIONE PRATICA di un'AZIONE deve avvenire quando il BAMBINO è MATURO per COMPRENDERE, altrimenti NON ha EFFETTO**.

LO HIP (Human information Processing) e LO STUDIO della MEMORIA

In italiano **HIP** si può tradurre con "***Elaborazione dell'informazione nell'uomo***"→ **studia la mente umana e i processi che la riguardano come se fosse un pc che riceve input** (informazioni in ingresso) **e produce output** (nuove informazioni). Ogni computer è costituito da:

- **Hardware**, cioè **la parte fisica, circuiti e dispositivi integrati con esso**. Parti essenziali sono la RAM (*random access memory* "memoria ad accesso casuale") che contiene le informazioni che la CPU elabora tramite programmi, e la CPU (*central processing unit* "unità di elaborazione centrale" detta anche "processore"); importanti sono anche le memorie di massa (hard disk, chiavi USB, supporti CD DVD) in cui vengono memorizzati i programmi che usano RAM e CPU.
- **Software**, è **costituito dai programmi, cioè istruzioni codificate in un linguaggio comprensibile al calcolatore**.

L'uomo è come un calcolatore che riceve input, li elabora e produce azioni cioè output. Queste informazioni se organizzate diventano istruzioni cioè compiti che l'uomo svolge. Un programma, cioè un'istruzione che l'uomo deve svolgere può essere suddivisa in istruzioni più semplici (guidare auto, ruotare voltante, agire sui pedali…).
La memoria e le fasi di elaborazioni mnestica → la memoria è come un enorme archivio che ha tracce di esperienza e conoscenze; non ha caratteristiche statiche e passive, ma un è come un costruttore attivo di rappresentazioni sul mondo (dice Tomei). Si parla di **memoria ricostruttiva** (nel suo funzionamento) e di **fenomeno del riconsolidamento mnestico** (i ricordi che vengono recuperati sono soggetti a rielaborazioni e poi immagazzinati sotto forma di nuova traccia mnestica): **si tratta di un processo di elaborazione attiva che ha anche rilevanza clinica**. Le fasi del processo di elaborazione mnestica sono:

- **Fase di codifica** (modo in cui l'informazione viene inserita nel contesto di informazioni precedenti);
- **Fase di ritenzione** e consolidamento del ricordo;
- **Fase di recupero** (del ricordo per riutilizzarlo).

La **memoria a breve termine trasforma le informazioni dei registri sensoriali in informazioni stabili in tempi ridotti secondo questa procedura**:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

codifica (*encoding*), consolidamento (*consolidation*), immagazzinamento (*storage*), e recupero (*retreival*) delle informazioni nella memoria a breve termine che sono conservate in quella a lungo termine.

I principali modelli teorici sulla memoria

1. **Modello multi-magazzino di Atkinson e Shiffrin** o anche **multi-store model** che **descrive la memoria secondo 3 aspetti**: **funzione** che svolge, quantità di informazioni cioè **capacità**, **tempo** di trattenimento delle informazioni. Questo modello indica l'esistenza di 3 tipi di memoria:
   memoria sensoriale -visiva ed -ecoica (suoni);
   memoria a breve termine (MBT) o di lavoro, trattiene info per 10 secondi;
   memoria a lungo termine (MLT) divisa in:
   - **esplicita** (dichiarativa) ne parla **Tulving** → episodica (soggettiva, eventi vissuti in prima persona), semantica (insieme di concetti, contenuti generali), autobiografica (insieme di ricordi che influenzano esperienza);
   - **implicita** (procedurale, non dichiarativa) → contiene abilità motorie, percettive e cognitive, è la memoria usata per le attività quotidiane, è quella conoscenza implicita definita "sapere come", ***knowing how*** di cui parla **Ryle**. I sistemi di memoria implicita al contrario della prima non richiedono coscienza per essere registrati o richiamati. Esempi sono la memoria per le abitudini, per le capacità motorie routinizzate, il priming (influenza di un comportamento da una stimolazione esterna) e forme di apprendimento associativo. Molte sono **associazioni apprese in modo incidentale**.

2. **Modello di Baddeley e Hitch di memoria e di lavoro** o **working memory (WM)** è una forma di memoria a breve termine che mantiene una quantità limitata di informazioni in un tempo limitato, la memoria di lavoro mantiene ed elabora le informazioni durante l'esecuzione di compiti cognitivi.

3. **Modello di Meacham e Singer della memoria prospettica** → la memoria prospettica fa riferimento al **ricordo di intenzioni** da realizzare nel futuro, ricordarsi di portare a termine quelle intenzioni. Nel processo prospettico si distinguono 5 fasi dice Ellis: 1 formazione dell'intenzione, 2 intervallo di ritenzione, 3 intervallo di prestazione, 4 esecuzione dell'azione intenzionale, 5 valutazione del risultato.

(Miller ha fondato la **psicologia cognitiva** e sostiene che la memoria può contenere da 5 a 9 informazioni nel suo articolo "Il magico numero **sette, più o meno due**" "The magical number seven, plus or minus two" 1956**).**

Le basi neuronali dei processi mnestici → Le strutture responsabili dei processi mnestici sono:
- **Ippocampo**: gioca ruolo primario nella **formazione della memoria a breve termine**.
- **Amigdala**: consente il **controllo dell'informazione sensoriale e attribuzione del significato emotivo/affettivo**; è la struttura grazie a cui è possibile associare a uno stimolo un premio (ricompensa) o ad una punizione (stimolo avversivo).

Approccio e metodo metacognitivo

Attività metacognitiva (fautori dell'approccio metacognitivo sono **Flavell** che conia il termine "metacognitivo", **Ann L. Brown** e **Robert Stenberg)** → **attività di autoriflessione** che accompagna

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

quella cognitiva al fine di **sviluppare le proprie modalità di apprendimento con strategie autovalutative.**

Fasi dell'attività metacognitiva

- **Metacomprensione** → comprendere la natura del compito, capire di aver capito, valutare il livello di comprensione del compito (Ellen Markman nel suo articolo "***Realizing that you don't undestand: a preliminary investigation***", con alcuni esperimenti tramite due attività con carte speciali sui bimbi evidenzia che in età prescolare o nei primi due anni riescono già a comprendere i compiti da svolgere);
- **Metamemoria** → scegliere la strategia adeguata. Lo studio della metamemoria è la capacità di conoscere la memoria (Flavell individua due componenti principali della metamemoria: 1) capacità che hanno già i bambini a tre anni di discernere tra i compiti che richiedono uso della memoria in modo consapevole da quelli che non lo richiedono, 2) conoscenza dei facilitatori che facilitano o ostacolano il compito di memorizzazione es. le **caratteristiche di una persona, del materiale da ricordare** e **del compito da svolgere**);
- **Gestire e distribuire bene il tempo disponibile** → attuare le fasi nelle scadenze prefissate;
- **Prevedere gli esiti** → incide sulla strategia e sul tempo di adottare;
- **Controllare l'esecuzione di un compito** → eseguire diverse azioni tramite i seguenti passaggi: **monitorare** (chiedersi a che punto del compito si è rispetto alla conclusione), **controllare** (chiedersi perché si è a quel punto del compito), e **regolare** (modificare i passaggi in cui si articola il compito);
- **Valutare il risultato** → chiedersi se si è ottenuto il risultato programmato.

IL COSTRUTTIVISMO

È considerato il punto di arrivo di comportamentismo e cognitivismo. Per i **costruttivisti l'apprendimento in classe avviene col confronto tra le mappe cognitive e la ricostruzione delle conoscenze possedute**. I costruttivisti ritengono che la **realtà sia soggettiva** e conoscerla significa agire su di essa. Secondo loro ogni soggetto ha il suo modo di interpretare la realtà e riesce a decodificarla apprendendo dall'interazione con l'ambiente.

I costruttivismi → Padri e precursori del costruttivismo: **PIAGET, VYGOTSKIJ, BRUNER** → hanno messo in evidenza l'adattamento dell'individuo all'ambiente come forma di conoscenza. Il concetto costruttivista di **accomodamento** prevede che un bambino imiti il comportamento altrui per modificare il proprio.

Chiari e **Nuzzo** (1996) **sostengono che i costruttivisti si collocano a metà tra realismo e nominalismo**:

- per il **realismo** esiste la **realtà esterna indipendentemente dalla nostra esperienza**,
- per il **nominalismo** **esiste solo ciò che si nomina e si conosce in maniera personale**.

Il **costruttivismo** asserisce che **esiste una realtà esterna all'individuo**, **ma tale realtà è solo parzialmente comprensibile in quanto la conoscenza è mediata dai nostri processi mentali**.

J.D. Raskin (2002) classifica **3 tipologie di costruttivismo**:

- **realismo limitato o realismo critico** → **esiste realtà esterna che si può conoscere, ma in maniera imperfetto perché la percezione umana è limitata e può fallire** (il pensiero umano è fallibile e può distorcere la realtà e crearne una frutta del pensiero dell'osservatore);
- **costruttivismo epistemologico** → **esiste una realtà indipendente dall'osservatore inconoscibile da parte di quest'ultimo, se non attraverso un processo di costruzione della stessa** (la conoscenza è una costruzione fatta dall'uomo);

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **costruttivismo ermeneutico** → **non esiste realtà indipendente, ma la conoscenza è frutto della mediazione del linguaggio e dell'interazione tra osservatori: il linguaggio assume significato diverso in base a chi lo usa**.

Queste tipologie di costruttivismo si distinguono su 2 piani:

- sul **piano ontologico**, relativo **all'esistenza della realtà**;
- sul **piano epistemologico,** relativo alla **possibilità di conoscere la realtà col metodo scientifico**.

I **maggiori studiosi costruttivisti** che si collocano in queste correnti sono:

- **George A. Kelly** con la **teoria dei costrutti personali** si colloca nel realismo, ma più nel costruttivismo epistemologico secondo Raskin, ma per lui si parla di *costruttivismo personale*;
- **Ernst Von Glasersfeld** si colloca nel costruttivismo epistemologico e ha formulato teoria dalla definizione di ***costruttivismo radicale***;
- **Humberto Maturana** si colloca nel **costruttivismo ermeneutico** (collaboratore Varela);
- **Paul Watzlawick** scrive "*Pragmatica della comunicazione umana*" che parla **dell'influenza della comunicazione sul comportamento**, scrive anche "*La formazione e la soluzione dei problemi*"; "*Il linguaggio del cambiamento. Elementi di comunicazione terapeutica*"; "*La realtà inventata*".

La cibernetica → Sono stati **Maturana**, **Varela**, **von Glasersfeld** e **von Foerster** a **contribuire alla nascita della cibernetica**→ **scienza che studia i meccanismi di autoregolazione e controllo di un sistema**. Il controllo di un sistema può essere -naturale (un organismo vivente), -sociale (un gruppo di individui) e -artificiale (una macchina). **Alla base della cibernetica ci sono omeostato e feedback**:

- **Omeostato** → sistema naturale o artificiale inserito in un ambiente ben distinguibile che è in grado di **auto-organizzarsi e mantenere la sua organizzazione distintiva** in modo da sopravvivere; il sistema attua diversi comportamenti (risposte) in base agli stimoli che riceve dall'ambiente facendo una selezione di questi legata al feedback.
- **Feedback** (o retroazione) → **è un'informazione che il sistema riceve indietro dopo aver attuato un comportamento** (cioè la sua risposta allo stimolo). Il feedback viene adoperato dal sistema per apprendere i risultati del suo comportamento e attuare comportamenti efficaci in futuro. **È il principio mediante cui il sistema si adatta all'ambiente, si auto-controlla e corregge i comportamenti**. Il feedback che conduce a un comportamento privilegiato ed elimina perturbazioni provenienti dall'esterno si dice ***feedback negativo*** o ***convergente*** (il pensiero convergente è logico analitico, sperimentare tecniche usate in precedenza, trovare soluzioni concrete per la situazione analizzando la questione); quello che esplora nuovi comportamenti di attuare e permette il cambiamento si chiama ***feedback positivo*** o ***divergente*** (il pensiero divergente è quello creativo e multidirezionale infatti, apportare soluzioni nuove).

La **cibernetica si divide in**:

1. **Cibernetica di primo ordine**, che **studia i sistemi in sé, senza confonderli con l'osservatore**;
2. **Cibernetica di secondo ordine**, che **studia i sistemi considerando anche il ruolo che assume l'osservatore nel descriverli e studiarli**. In questo caso si asserisce che l'osservatore è parte integrante del sistema stesso perché costruisce le proprie percezioni e delimita in modo autonomo il sistema rispetto all'ambiente.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

GEORGE A. KELLY (**1905-1967**) → è uno dei **padri del costruttivismo** nonché fondatore della **psicologia dei costrutti personali** presentata in "***The psychology of personal constructs***" (1955). Afferma che la conoscenza è una rappresentazione della realtà che ogni individuo realizza in modo soggettivo e personale, non può essere cioè costruita come qualcosa di oggettivo (costruttivismo epistemologico).

L'uomo scienziato e l'alternativismo costruttivo → **Concetto secondo cui l'uomo ha sempre un atteggiamento da scienziato e deve sapere**, nel considerare una descrizione della realtà**, che esiste sempre un'altra descrizione della realtà secondo quella posizione chiamata** "**alternativismo costruttivo**". La posizione di Kelly tende verso il **nominalismo**: **non esiste ad esempio un concetto assoluto di intelligenza, ma ciascuno trova utile definire fenomeni e comportamenti come intelligenti in base a degli schemi operativi che ognuno adotta per comodità**. Il lavoro quotidiano dell'uomo-scienziato secondo Kelly mira a realizzare quotidianamente costruzioni del mondo circostante per anticipare eventi o situazioni che si verificano in esso, ma non tutte le costruzioni hanno validità predittiva.

Postulato e corollari della psicologia dei costrutti personali → La **psicologia dei costrutti personali** di Kelly **è fondata su un postulato da cui derivano 11 corollari**. I **costrutti** sono **le *interpretazioni che diamo agli eventi o i termini con i quali decidiamo di ricercare la replicabilità tra gli stessi* e sono le unità fondamentali con cui l'uomo realizza le sue costruzioni, la sua anticipazione della realtà e la sua visione del mondo**. Il **postulato fondamentale** afferma che ***i processi di una persona cono canalizzati da un punto di vista psicologico dalle modalità con le quali la persona anticipa gli eventi***, il suo comportamento cioè è determinato da ciò che si aspetta accada o che ha in progetto di fare. Corollari:

1. **Corollario della costruzione** → stabilisce che *una persona anticipa eventi costruendo le loro repliche*;
2. **Corollario dell'individualità** → stabilisce che *le interpretazioni che le persone danno agli eventi differiscono tra loro*;
3. **Corollario dell'organizzazione** → stabilisce che *i costrutti sono organizzati in sistemi di relazioni gerarchiche;*
4. **Corollario di dicotomia** → stabilisce che *esistono un numero finito di costrutti dicotomici* e secondo Kelly per determinare un costrutto occorrono 3 elementi: due uniti per similarità, il terzo deve creare il contrasto coi due;
5. **Corollario della scelta** → stabilisce che *in un costrutto dicotomico una persona sceglie quella delle due alternative che anticipa la maggiore possibilità di elaborazione del suo sistema* cioè quella che allarga maggiormente la sua comprensione dell'universo;
6. **Corollario del campo di applicabilità** → stabilisce che *un costrutto si può applicare in un campo finito di eventi;*
7. **Corollario dell'esperienza** → stabilisce che *il sistema di costrutti di un individuo varia in base alle successive costruzioni di repliche di eventi,* l'individuo cioè ricostruisce continuamente e sviluppa ulteriormente il suo sistema di costruzioni;
8. **Corollario della modulazione** → stabilisce che *esistono condizioni mediante cui possiamo aspettarci cambi nel sistema dei costrutti* quando ad esempio alcuni costrutti ne assorbono altri;
9. **Corollario della frammentazione** → stabilisce che *una persona può costruire sotto-sistemi tra loro incompatibili* perché portano ad anticipazioni diverse rispetto ad alcuni eventi;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

10. **Corollario della comunanza** → stabilisce che *se una persona ha un sistema di costrutti derivanti dall'esperienza che sono simili a quelli di un'altra persona, allora i suoi processi psicologici finiranno per essere simili a quelli dell'altra persona*;
11. **Corollario della socialità** → stabilisce che *se una persona contribuisce a costruire processi di costruzione di un'altra persona, allora la prima persona può giocare un ruolo nei processi sociali che coinvolgono la seconda*.

ERNST VON GLASERFELD (**1917-2020**) → questo filosofo tedesco, che **partecipò al movimento filosofico e psicologico del costruttivismo,** definisce **radicale** il suo approccio al **costruttivismo**. Per sviluppare una teoria del costruttivismo radicale, **parte dall'epistemologia genetica di Piaget**. Piaget descrive l'evoluzione cognitiva attraverso una transizione verso uno stadio in cui il soggetto entra in uno stato di equilibrio con l'ambiente circostante. Questo equilibrio è caratterizzato dai modelli che gli esseri umani utilizzano quando interagiscono con il loro ambiente e rappresenta la forma di organizzazione della conoscenza umana. **Von Glaserfeld propone una reinterpretazione costruttivista di questi termini introdotti da Piaget**. L'**ASSIMILAZIONE è costruttivista nel senso che raccoglie informazioni dall'esterno per poi adattarle all'attuale sistema di comprensione dell'individuo generato dall'esperienza**.
Quest'ultima viene collocata nelle strutture concettuali e senso-motorie del soggetto. Da un punto di vista costruttivistico, **l'assimilazione può essere ricondotta a tre processi consequenziali**:
- il riconoscimento di una particolare situazione o circostanza;
- l'agire in base a come viene riconosciuta la situazione;
- la conferma che l'azione intrapresa conduca al risultato atteso.

Questo processo è simile a quanto descritto da Kelly nella sua psicologia dei costrutti personali. Anche l'**ACCOMODAMENTO può essere visto in termini costruttivisti**, infatti, **quando l'azione intrapresa non conduce al risultato atteso, le strutture cognitive vengono riadattate e definite in modo differente**.
Infine, von Glasersfeld cerca di riassumere gli studi di Piaget in un'unica teoria reinterpretata alla luce del costruttivismo che si basa sui seguenti principi:
- la conoscenza non si riceve passivamente mediante i sensi o la comunicazione, ma viene costruita attivamente dal soggetto cosciente;
- la funzione della cognizione è di tipo adattivo, nel senso biologico del termine;
- l'adattamento è inteso come una tendenza alla praticabilità di un'azione e alla sua adeguatezza nel contesto esterno. La cognizione mette a punto l'organizzazione del mondo esterno come visto dal soggetto, ma non è una scoperta ontologica della realtà.

Questi principi causano una ricostruzione radicale del concetto di realtà.
Il costruttivismo radicale → parte dall'idea che la **conoscenza è il prodotto dell'esperienza personale, che viene modificata dal pensiero umano**. Non importa come viene espresso o in quale contesto viene definito, perché si basa sull'esperienza. Tuttavia, anche se le esperienze si basano sulla realtà concreta, esse sono soggettive: non è chiaro se la stessa esperienza prodotta da due soggetti diversi venga creata e sintetizzata allo stesso modo dai due uomini. Inoltre, non è possibile stabilire dall'esperienza condivisa se i due soggetti abbiano la stessa struttura. La lingua non è diversa. Le esperienze personali e individuali danno origine a storie e parole che hanno significati diversi a seconda della persona che le utilizza.

Le obiezioni al costruttivismo radicale e le risposte → Dopo aver proposto un'obiezione alla teoria della conoscenza reale, lo stesso **von Glasersfeld ha sollevato delle obiezioni alle quali ha poi risposto**. La **prima obiezione si basa sulla convinzione che la realtà oggettiva sia un fenomeno, in parte sulla comprensione che la realtà che creiamo è molto stabile**: questa stabilità si traduce in

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

una decisione che può essere raggiunta. **Per von Glassersfeld l'ordine è il risultato del sospetto**. La **seconda obiezione** **si basa sulla convinzione che il costruttivismo possa creare la realtà, dando così origine a una forma di solipsismo**: **un atteggiamento che porta al compimento di ogni realtà in sé sostenendo che essa non ha alcun inizio connesso**. La verità dell'osservatore e la verità del mondo esterno. La realtà artificiale deve essere sempre razionale, deve cioè avere un significato fisico e teorico da cui scaturisce la realtà, ma deve sperimentare ciò che è stato creato.

L'educazione costruttivista → nell'articolo "***Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching***" (1988) von Glasersfeld **analizza le implicazioni del costruttivismo nel campo dell'educazione**. Il **focus dell'educazione** è quello di **aiutarci a capire cosa facciamo, ad apprendere le basi importanti per comprendere meglio ciò con cui abbiamo a che fare**: puntando innanzitutto ad acquisire competenze come la capacità di fare esercizio o esercitare. Sul lavoro, il secondo è legato alla costruzione attiva di reti logiche concettuali, cioè alla costruzione della conoscenza. La formazione può essere condotta come attività formativa in modo coordinato ed efficace, legata all'utilizzo delle capacità motorie per raggiungere un livello di prestazione, distinta dalle attività di apprendimento, e legata alla comprensione delle procedure necessarie alla risoluzione dei problemi. Questa differenza non riduce la necessità di formazione ripetitiva o di apprendimento meccanico, che è un metodo formativo adeguato; tuttavia, è difficile immaginare che migliorino la consapevolezza del compito o del problema. Le persone non capiscono che la comunicazione può sempre essere trasmessa a parole: di solito si tratta di un'interpretazione della comunicazione. Ciò accade perché le idee espresse attraverso le parole potrebbero non corrispondere alle idee preesistenti degli studenti; pertanto, è importante organizzarle in un'unità di relazioni e metodi in modo che possano spiegarsi a vicenda e favorire la comprensione del problema. Da un punto di vista costruttivo, l'apprendimento è il risultato dell'imparare ad auto-organizzare il pensiero; in questo caso ricordiamo il modo in cui Piaget lo paragonò alle abitudini annunciate da von Glassersfeld in chiavi costruttive. Tra loro, due o tre studenti discutono metodi e mezzi per risolvere problemi senza l'interferenza dell'insegnante, ma completano il lavoro con un'osservazione intelligente e continua. **Il processo di creare problemi e aiutare gli studenti a risolverli porta gli insegnanti creativi a proporre nuove idee**. Secondo il **costruttivismo** **ognuno interpreta la realtà che lo circonda in base al proprio punto di vista o percezione**; quindi, se l'insegnante arriva ad una soluzione ad un problema, non significa che anche gli studenti abbiano la stessa idea. Il **ruolo dell'insegnante** è **identificare il pensiero degli studenti e il suo modo di risolvere i problemi è guardare il lato positivo, anche se questo modo è sbagliato**. Se uno studente risolve un problema in un modo che l'insegnante non capisce, è ovvio che questo approccio è completamente sbagliato: abbasserà sempre più la motivazione e la fiducia dello studente. Inoltre, osservando la reazione dello studente, l'insegnante può comprendere meglio il suo stato mentale e la connessione emotiva può essere facilmente aperta. In questo modo conoscono meglio i loro studenti e possono preparare metodi di insegnamento adatti alle loro esigenze. In termini di materiale didattico, non è difficile motivare gli studenti, purché comprendano il valore di ciò che stanno imparando.

Humberto Maturana (**1928, ancora in vita**) → questo biologo cileno studiò la vita e introdusse i concetti di **autopoiesi** e **multiverso**. Il suo lavoro sulla coscienza la colloca nel contesto della creazione, con una prospettiva più ampia di quella adottata da von Glasersfeld.

L'autopoiesi e i sistemi viventi → Maturana, Varela e Uribe, nel loro lavoro "***Autopoiesis: Organization, Characteristics and Models of Living Systems***" (1974), miravano a identificare le caratteristiche dell'organismo per darne la spiegazione. **Maturana** **ha proposto un nuovo approccio:** la **definizione di esseri viventi** **dovrebbe partire dal concetto di sistema, un'entità composta da**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

molte componenti (parti) interconnesse, che ci permette di pensare a questo sistema come un tutto. A questo punto ci chiediamo quando questo unico sistema può essere considerato parte della vita: per rispondere a questa domanda, vedremo, in primo luogo, che **è possibile utilizzare criteri per classificare questi sistemi in diversi tipi di sezioni**. Il criterio più semplice può essere la **CONFIGURAZIONE SPAZIALE delle PARTI del SISTEMA** → **due sistemi con la stessa forma, la stessa configurazione spaziale, la stessa distanza, una connessione fissa e definita possono appartenere alla stessa classe**. I sistemi viventi devono includere una rete di produzione con le seguenti caratteristiche:

- partecipano ricorsivamente alla stessa rete di produzione da cui derivano, producendo in tal modo quei componenti dai quali erano stati a loro volta generati;
- realizzano la rete di produzione come un'unità nello spazio e nell'ambiente in cui si producono i componenti.

Un esempio di tessuto vivente è la **CELLULA** → le cellule sono coinvolte in una rete di reazioni chimiche che producono molecole, le quali sono coinvolte in un sistema di reazioni chimiche che producono molecole, che producono nuove molecole. Il metodo di rendering mira a identificare e rappresentare le cellule dell'area come una singola unità distinguibile dal suo ambiente. Le reti che rappresentano componenti dei sistemi viventi sono chiamate reti autopoietiche. Introducendo il concetto di autopoiesi, Maturana ha aperto un nuovo modo di definire i sistemi viventi. Ad esempio, la riproduzione, l'ereditarietà, l'evoluzione e l'apprendimento sono caratteristiche uniche degli esseri viventi.

La coevoluzione e la conoscenza → Maturana arrivò a formulare **il modo in cui gli organismi apprendono basandosi sulla teoria dell'evoluzione delle specie di Darwin**. Secondo questo, **le fasi evolutive di una specie avvengono man mano che questa si adatta all'ambiente in cui vive**. Nell'articolo "***Some Differences between Maturana and Varela's Theory of Cognition and Constructivism***" (2008), Jerome Proulx descrive l'approccio alla conoscenza secondo la prospettiva di Maturana e Varela. **Gli organismi viventi e l'ambiente circostante si adattano continuamente e reciprocamente**: l'**EVOLUZIONE**, dunque, **va letta in chiave coevolutiva**. Colpisce non solo la specie ma anche l'ambiente. Questo concetto è chiamato **ACCOPPIAMENTO STRUTTURALE** e suggerisce che **sia l'ambiente che gli organismi interagiscono, creando una storia continua di cambiamento e sviluppo reciproci**. **Il modo in cui un organismo attiva il suo ambiente è strettamente correlato alla sua struttura**, in particolare alla sua **struttura biologica** → questo concetto è definito **DETERMINISMO STRUTTURALE**. Anche piante, batteri e animali imparano attraverso un adattamento graduale e continuo alla realtà che li circonda. L'interazione con il mondo esterno è un aspetto fondamentale della vita di tutti gli esseri viventi. Il primo livello è di natura **ONTOGENETICA**, **cioè è legato allo sviluppo dell'organismo individuale, alle sue esperienze personali e alle conoscenze personalmente coltivate**. In questo caso ci riferiamo ai comportamenti istintivi, ai tratti tipici e alle capacità innate di ciascuna specie vivente che sono comuni a tutti gli esseri viventi di quella specie. Questi comportamenti costituiscono una forma di adattamento e di conoscenza maturata lungo il percorso evolutivo specifico della specie stessa. Sono quindi definiti come **COMPORTAMENTI FILOGENETICI** **in grado di distinguere una specie da un'altra e caratterizzare l'unicità di quella specie**. Al momento della nascita ogni organismo è in grado di adottare determinati comportamenti adattativi all'ambiente circostante grazie al patrimonio ereditato dalla sua specie. Maturana ritiene quindi che ognuno di noi non sia solo il prodotto della conoscenza che ha coltivato nella propria storia, ma anche di quella dei suoi antenati, cioè dei membri della sua specie.

Il Multiverso → Il concetto centrale della creazione di Maturana è il **MULTIVERSO**, **una prospettiva della realtà diversa dall'universo** ("***Life, the multiverse and everything: an introduction to the ideas***

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

of Humberto Maturana", 1985). Pensare ad una realtà oggettiva indipendente dall'esperienza individuale significa pensare che questa realtà possa essere compresa direttamente attraverso i processi mentali e le loro conseguenze. Secondo questa opinione dobbiamo pensare che esiste una sola realtà, un mondo reale. L'osservazione diretta è l'osservazione dell'osservatore che corrisponde al modello planetario utilizzato per verificare l'esperienza. **Maturana cerca di definire queste dinamiche da una nuova prospettiva**. Quando vediamo la realtà, non possiamo distinguere se è oggettiva, illusoria, illusoria o errata nella nostra valutazione razionale. Ma la conferma sociale delle nostre esperienze non garantisce l'esistenza di una realtà oggettiva che creiamo come simboli delle nostre esperienze. Quando ci avviciniamo alla realtà oggettiva e abbandoniamo la prospettiva oggettiva che divide le idee buone e quelle cattive, l'attenzione si sposta dai criteri oggettivi verso criteri oggettivi sull'accettazione e la creazione di un'unica realtà. È un browser che crea il proprio spazio di visualizzazione. Le cose e le tendenze attuali sono diverse a seconda del singolo osservatore. Pertanto, possono essere molte le aree di visione in cui intervengono osservatori indipendenti, ugualmente competenti ed efficaci nel guidare le persone in un ambiente immersivo. **Durante l'esperienza ogni osservatore presenta alcuni aspetti dell'ambiente circostante mediante segmentazione**. Sono aspetti dell'ambiente che richiedono l'interazione dello spettatore. Ad esempio, se ci troviamo in una piazza assolata e affollata, in cui vi sono panchine, alberi, negozi, fontane e monumenti, e decidiamo di andare a bere ad una fontana per dissetarci e di fermarci in piedi all'ombra di un albero, in tale ambiente avremo attivato (e distinto) soprattutto gli elementi della fontana e dell'albero. Il costrutto di Maturana è superiore a quello di von Glasersfeld perché non prevede l'esistenza di un vero soggetto. La verità è che ciò che ogni osservatore apprezza e fa la differenza nel proprio ambiente. Se l'obiettivo delle scienze naturali oggi è imparare a spiegare il mondo che ci circonda, l'obiettivo di Maturana è spiegare come le persone creano il mondo.

Heinz von Foerster (**1911-2002**) → questo fisico austriaco diede importanti contributi nel campo della **cibernetica** e del **costruttivismo**, collocandosi nel gruppo del **costruttivismo radicale**. Il suo lavoro è stato anche collegato alla critica del mondo e dell'attuale sistema educativo.

La costruzione di una realtà → Nel saggio "***On Constructing a Reality***" (1973), von Foerster diede la sua definizione del processo mentale, per affrontare il problema chiamato **COSCIENZA**, **noto come COSCIENZA e CONSAPEVOLEZZA delle CONDIZIONI AMBIENTALI**. I fisici partono dal presupposto che **coscienza** significhi "**realtà computazionale**", ognuno di questi tre termini va osservato da vicino. Le osservazioni della natura non sono coerenti con le sue osservazioni, che non dipendono dalle nostre osservazioni, ma possono essere descrizioni della natura. Quindi, con queste considerazioni in mente, la nuova definizione di cognizione può essere la seguente: "computare descrizioni di una realtà". Sappiamo da studi neurofisiologici che **gli eventi esterni vengono prima elaborati al primo livello neurale, e poi questa elaborazione (stimolazione) viene trasmessa a livelli neurali sempre più alti, una volta elaborati**. Ad esempio, si consideri un'immagine luminosa esterna che raggiunge la retina. **Una prima elaborazione avviene proprio nella retina, dove sono presenti cellule che prendono il nome di coni e bastoncelli**. Questi quantificano semplicemente la radiazione che li ha colpiti, comportandosi in modo differente a seconda della sua frequenza d'onda. **In seguito, tali informazioni vengono rielaborate da altre cellule e si propagano all'interno del sistema nervoso, venendo rielaborate (computate) a livelli sempre più alti**. È in queste successive elaborazioni che emergono gli aspetti qualitativi: in esse, infatti, le onde elettromagnetiche, fino a quel punto descritte solo in termini quantitativi con frequenze numeriche, sono percepite come forme, come luci più o meno intense, caratterizzate da specifici colori. Quindi, si può affermare che cognizione vuol dire "computare descrizioni di descrizioni di descrizioni di ..."

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Ora ci concentriamo solo sulle prestazioni degli analisti delle informazioni provenienti dall'ambiente circostante. Tuttavia, siccome abbiamo asserito che una **DESCRIZIONE NON è altro che una COMPUTAZIONE** (elaborazione), allora possiamo affermare che **COGNIZIONE vuol dire "computazioni di computazioni di computazioni ..."**. Pertanto, i **PROCESSI MENTALI NON** sono **DESCRIZIONI della REALTA' ESTERNA**, indipendenti dall'osservatore, ma piuttosto **PROCESSI COMPUTAZIONALI RICORSIVI** (**cioè descrizioni di condizioni iniziali**) attraverso i quali l'osservatore opera.

La percezione del futuro → nel saggio "***Perception of the future and the future of perception***" (1971), von Foerster **analizza alcune criticità del pensiero moderno**, fino a giungere ad **un'ANALISI del SISTEMA di ISTRUZIONE**, riflesso di queste **CRITICITA'**. Queste ultime hanno origine principalmente dalla confusione che descrive il significato delle parole e dal processo di progressivo rilassamento intellettuale e creatività personale. L'autore fornisce esempi di alcuni casi che possono essere ricondotti a questi motivi.

La conoscenza come processo → molti tendono a confondere un **PROCESSO**, ossia una **SERIE di AZIONI COORDINATE in un ALGORITMO**, con un **PRODOTTO**, ossia un **BENE**. Ad esempio, le parole "informazione" e "conoscenza" definiscono ormai dei prodotti (beni, cose, sostanze) e non vengono considerate come dei processi attivi. L'**INFORMAZIONE è il MEZZO per ACQUISIRE CONOSCENZA**. Cresce la percezione che le scuole, le biblioteche o le università siano depositari di conoscenza e questa è una tendenza positiva. Questa teoria suggerisce che la conoscenza dovrebbe essere acquisita da altre persone e non creata dall'individuo. Non dobbiamo pensare di aver risolto il problema della conoscenza riassumendolo in libri, film, dischi o corsi, che non rappresentano la conoscenza (o la qualità della conoscenza) ma solo una parte del processo cognitivo. Ciò consente agli studenti di avere opportunità individuali e la possibilità di scegliere il metodo di apprendimento più adatto a loro.

L'uso del linguaggio → il **LINGUAGGIO SMETTE** progressivamente di essere **il MEZZO per ESPRIMERE le NOSTRE PERCEZIONI e le NOSTRE ESPERIENZE e DIVENTA il MEZZO con il quale ACQUISIRE STRUTTURE e IDEE confezionate dagli ALTRI**. Von Foerster cita l'**esperimento** in cui **una serie di carte, su cui sono scritte delle parole, vengono distribuite a adulti e bambini**. Questi devono creare delle coppie o dei gruppi di carte in base ad associazioni che stabiliscono tra le parole riportate sulle carte. Di conseguenza, gli adulti associano le carte in base a categorie sintattiche e separano i nomi dagli aggettivi e dai verbi. Pertanto, associazioni tipiche sono "mangiare-portare-accompagnare" (verbi), "soffice-dolce" (aggettivi), "mela-formaggio-latte-zucchero" (cose commestibili). I bambini, invece, vedono le parole scritte sulle carte da una prospettiva diversa: semanticamente piuttosto che sintatticamente. **Questa prospettiva mostra la ricchezza di percezione e immaginazione che gli adulti hanno perso**. I bambini associano le parole alle proprie percezioni ed esperienze. In questo caso vengono create coppie delle seguenti tipologie: "mela-mangiare", "piede-salto", "zucchero-dolce". E come se gli adulti avessero ormai perso il significato delle parole, e le avessero ricondotte ad oggetti formali. **Il sistema di istruzione sembra inibire le potenzialità comunicative del linguaggio e le attività cognitive che queste potenzialità possono attivare**.

Il travisamento del metodo scientifico → alla BASE dell'**INSEGNAMENTO** vi sono ormai **2 PILASTRI fondamentali che costituiscono APPLICAZIONI ERRATE del METODO SCIENTIFICO e che MOSTRANO i loro EFFETTI NEGATIVI**. Innanzitutto, vi è l'asserto per il quale le regole osservate in passato si devono applicare anche in futuro. Questa norma preclude qualsiasi forma di evoluzione

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

individuale e sociale; con essa, infatti, ogni cambiamento è impossibile. La seconda regola è che, dato un set di cause P = (p1, p2, ..., pn, ...) e un set di effetti Q = (q1, q2, ..., qn, ...), procedere in modo scientifico vuol dire concentrarsi su uno degli effetti (ad esempio qn) e restringere il campo fino ad individuare la causa che lo determina. In pratica si presta attenzione al principio della causa efficiente, ossia per il motivo necessario e sufficiente al verificarsi dell'effetto; tutto il resto dovrebbe essere ignorato. **Un simile approccio è problematico perché si ragiona sulla base di un rapporto diretto di causa-effetto senza considerare gli effetti aggiuntivi che questa causa può determinare**. **Concentrandoci solo sulla causa efficiente e sull'effetto diretto, finiamo per perdere la causa ultima, ovvero lo scopo per il quale si verifica un determinato effetto**. È come se quando accendiamo un fiammifero, ci concentriamo solo sullo sfregamento del fiammifero su una superficie ruvida (la causa efficiente) e ignoriamo il fatto che il nostro scopo nell'accendere il fiammifero è svolgere un compito specifico (causa finale).

La banalizzazione dell'istruzione → tutte le circostanze esemplificative appena citate possono ricondursi al problema della **BANALIZZAZIONE** del **PROCESSO di INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO**. Von Foerster si sofferma sulle **usuali pratiche didattiche che caratterizzano in gran parte il sistema di istruzione**. Per fare questo, attinge ai suoi studi sulla cibernetica e declina i concetti di macchina banale e macchina non banale nel campo dell'istruzione. Per **MACCHINA** **si intende un'entità astratta in grado di svolgere alcune funzioni**. Riceve input (informazioni in input, stimoli, cause) e produce output (informazioni in output, reazioni, effetti) dopo una fase di elaborazione. La **MACCHINA BANALE** **è caratterizzata da una relazione uno-a-uno tra i loro input ossia lo stimolo ricevuto e output, ossia la risposta fornita**. La sua **INVARIANZA** **fa sì che questa macchina possa essere descritta come un sistema deterministico in cui esistono regole comportamentali e possono sempre generare una risposta a un particolare stimolo**. Se poi continui a stimolare la macchina con A, la risposta che otterrai sarà sempre B. Ciò rende la macchina un sistema prevedibile. Le **MACCHINE NON BANALI** **sono caratterizzate da diverse relazioni tra input e output**. Per lo stesso stimolo A, questa macchina non risponderà sempre a B. Le risposte che la macchina fornisce sono il risultato delle risposte che ha dato in precedenza. **Queste macchine sono anche sistemi deterministici con un insieme di regole interne che ne governano il comportamento**. In particolare, si può parlare dei diversi stati interni che assumono. **Con queste macchine è possibile osservare solo input e output e dedurre stati interni basandosi solo su osservazioni esterne**. **Ciò rende le macchine non banali difficili da utilizzare nella pratica, poiché sono sistemi imprevedibili**. Le macchine create dagli esseri umani sono sempre mediocri perché devono garantire determinati comportamenti attesi dai loro soggetti. Quando una macchina banale inizia a compiere azioni non banali, gli umani si nascondono rapidamente e scappano per banalizzarla. Ad esempio, il tuo asciugacapelli potrebbe accendersi ma non emettere aria calda (e reagire in modo strano). In questo caso, la riparazione dell'asciugacapelli lo riporterà alle condizioni normali. **Questo processo di banalizzazione, soprattutto se applicato alle persone, può essere un fattore molto dannoso anziché rivelarsi utile**. Questo è il caso del **SISTEMA EDUCATIVO**. Accoglie bambini in un certo senso imprevedibili, come macchine non banali. Il sistema educativo banalizza sempre più gli studenti, ai quali vengono date risposte prevedibili alle domande.
Le domande legittime e illegittime → **il PROBLEMA del SISTEMA EDUCATIVO** si basa su quelle che von Forster chiamava **DOMANDE ILLEGGITTIME** → **domande le cui risposte sono già note**. Dietro questa visione c'è l'osservazione che **gli insegnanti si aspettano che gli studenti producano conoscenza in modo chiaro e semplice**. Dobbiamo spostare la nostra attenzione sulle **DOMANDE GIUSTE**, **le domande che dobbiamo porci perché non conosciamo ancora la risposta, o non sappiamo se esiste una risposta possibile**. Sulla base di questi risultati, il futuro sistema educativo

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dovrebbe considerare **ogni persona come un'entità unica, pensante e non banale**. Questo è il risultato di una società che soddisfa le seguenti tre condizioni:

- **l'educazione non è né un diritto né un privilegio, ma una necessità**;
- **l'educazione è imparare a formulare domande legittime**;
- **A sta meglio quando B sta meglio**.

Queste tre affermazioni riassumono la visione costruttiva dell'educazione → l'**EDUCAZIONE** è necessaria **non solo per OGNI STUDENTE MA per TUTTE le COMUNITA'**. Questo approccio non può rappresentare una sintesi statica e rigida di conoscenza e interpretazione della conoscenza, ma deve essere un approccio dinamico che sostiene la scoperta e la creazione di conoscenza in modo autentico e originale. Infine, l'affermazione un po' utopica è che ciascun individuo sta meglio se anche tutti gli altri stanno meglio.

LA PEDAGOGIA CONTEMPOREA

PAULO R. N. FREIRE e IL PROBLEM POSING (**1921-1997**) → è stato **un pedagogo brasiliano**, **grande filosofo dell'educazione e uno dei fondatori dell'educazione critica**. Egli è ricordato per aver introdotto i concetti di **PROBLEM POSING** **all'interno del processo/progetto educativo**. Il **PROBLEM POSING** **consiste nell'individuazione e nella concettualizzazione di un problema attraverso la riflessione su una situazione sfidante in cui l'alunno si trova**. Formulare un problema implica definire e concettualizzare un problema riflettendo su una situazione difficile che lo studente deve affrontare. **Questo metodo enfatizza e migliora le capacità di pensiero critico degli studenti**, **identificando le informazioni che possono essere utilizzate per risolvere un problema** e, se possibile, **riconoscendo le informazioni nascoste e rivelandole**. Freire è meglio conosciuto per il suo attacco a quello che chiama il **CONCETTO BANCARIO** dell'**EDUCAZIONE**, **in cui lo studente viene visto come un conto vuoto che dev'essere riempito dal docente** (educazione depositaria). Ciò che Freire suggerisce è una profonda reciprocità che va inserita nella idea di docente e studente. Il concetto di orientamento liberatorio viene ripreso anche nel suo ultimo scritto pubblicato in Italia, "***Pedagogia dell'autonomia***", dedicato alla tematica della formazione docente e finalizzato al superamento della contrapposizione tra alunno e insegnante. In esso Freire afferma con forza che "**non c'è insegnamento senza apprendimento**", evocando il suggestivo concetto di "**do-discenza**" (docenza/discenza). L'**EDUCAZIONE** **deve essere per Freire uno STRUMENTO di EMANCIPAZIONE SOCIALE**. Vi deve essere uno stretto legame tra alfabetizzazione e presa di coscienza della realtà.
Tra le sue opere principali:

- "La pedagogia degli oppressi", 1971
- "L'educazione come pratica della libertà", 1973
- "Pedagogia della speranza", 2008.

ALEXANDER SUTHERLAND NEILL (**1883-1973**) → è stato un **pedagogista scozzese** e la sua filosofia educativa era basata sulla sua **FEDE nella BONTA' fondamentale della NATURA UMANA**. Questa concezione può essere riassunta in due concetti fondamentali:

- Né istruire né educare: "I bambini non hanno bisogno di insegnamenti, ma di amore e comprensione. Per essere naturalmente buoni hanno bisogno di sentirsi approvati e liberi."

L'istruzione o la formazione non dovrebbero essere imposte al bambino. Perché ciò può ostacolare la vita e lo stile di vita normali di un bambino.

- Libertà ed accettazione: "**Dare libertà vuol dire permettere al bambino di vivere la sua vita**."

Per Neill, **libertà** **significa fare ciò che ti piace purché non interferisca con la libertà degli altri**. È di grande beneficio per lui comprendere i concetti del periodo di sviluppo spontaneo e svilupparli sulla

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

base di nuovi principi accademici legati alla psicologia profonda, secondo i quali la spontaneità e la natura del bambino non vengono disturbate senza causare problemi dolorosi.

ZYGMUNT BAUMAN e la SOCIETA' LIQUIDA (**1925-2017**) → è stato un **sociologo, filosofo e accademico polacco**. Inizialmente fedele ai dettami del marxismo-leninismo, propese poi per una profonda rivisitazione a seguito della scoperta critica del pensiero di Antonio Gramsci e del sociologo neokantiano Georg Simmel, andando poi ad abbandonarli definitivamente dopo il 1956 ed il susseguente periodo di destalinizzazione. A partire da quel momento egli divenne uno strenuo critico e detrattore del regime politico vigente nel proprio Paese.

Nelle sue ultime opere, Bauman **cerca di spiegare il mondo moderno utilizzando la metafora del liquido e del solido del mondo moderno**. Nel libro ritiene che **l'instabilità della società moderna derivi dalla trasformazione del consumatore da produttore a consumatore**. In particolare, unisce concetti come l'imprenditorialità e l'aumento dei rifiuti umani, la globalizzazione e la paura industriale, la disintegrazione dei beni di sicurezza e il crescente mondo del turismo che riesce a adattarsi agli atteggiamenti del gruppo per non sentirsi isolato. In Italia, il concetto di **SOCIETA' LIQUIDA** di Bauman **è stato ripreso** dallo psichiatra **TONINO CANTELMI** per elaborare la **TEORIA della TECNOLIQUIDITA'**, secondo la quale **la chiave interpretativa della contemporaneità e dei relativi disagi psicologici sia da ricondurre alle caratteristiche della rivoluzione digitale interagenti con le peculiarità della società liquida** (velocità, narcisismo, sensation seeking, emotivismo, ambiguità e non definizione, rinuncia al futuro).

Tra le opere principali di Bauman, tradotte in molte lingue:

- "Modernità liquida", 2002
- "La società dell'incertezza", 1999
- "Voglia di comunità", 2001
- "Globalizzazione e glocalizzazione", 2005
- "Amore liquido", 2003.

PIERRE BORDIEU (**1930-2002**) → è **considerato uno dei sociologi più importanti della seconda metà del XX secolo**. Il suo lavoro sociale si concentra sull'analisi dei processi riproduttivi delle classi sociali. Bourdieu ritiene che i **movimenti sociali dominanti siano in grado di trasmettere i loro "prodotti" ad altri**. La **cultura** e i **simboli svolgono un ruolo importante nelle relazioni di potere sociale**. Questo è ciò che Bourdieu chiama **VIOLENZA SIMBOLICA**, **un tema centrale nella sua analisi sociologica, che secondo lui è la capacità di nascondere l'impermanenza di questi prodotti simbolici, in modo che il lavoro possa la società delle élite sapere che è giusto**. Ciascuna parte è una forma separata del sistema sociale nel suo complesso, e all'interno di ciascuna di esse vi sono controlli ed equilibri di dominio che derivano dalle lotte per il dominio. Pertanto, sulla base dell'analisi sociologica marxista, Bourdieu ha compreso l'importante ruolo della lotta sociale e del conflitto nel lavoro della società. Tuttavia, per i sociologi francesi, il conflitto si verifica innanzitutto in qualsiasi spazio sociale, dove i principi sociali dominanti e dominanti in quello spazio si scontrano. Bourdieu sviluppò anche un altro concetto importante nella sua teoria sociale: l'habitus, il concetto di comportamento umano utilizzato all'interno dei gruppi sociali. Studiando il rapporto tra diversità sociale e culturale, l'autore ha deciso di combinare l'analisi delle condizioni economiche e sociali o delle relazioni sociali che portano allo sviluppo di altri tipi di capitale umano, con il capitale sociale chiamato competenze, cioè sviluppato durante il processo dell'abilità di socializzazione e infine unire questi risultati in un capitale simbolico, permettendo a leader e leader di speculare sulle ragioni di questa differenza. Il **CAPITALE CULTURALE** può essere **distinto in 3 TIPI**:

- **CAPITALE CULTURALE INCORPORATO** → è quello **interiorizzato col tempo** e si **manifesta con atteggiamenti permanenti automatici che danno l'impressione di essere innati**;
- **CAPITALE CULTURALE ISTITUZIONALIZZATO** → è **l'insieme dei titoli di studio**;
- **CAPITALE CULTURALE OGGETTIVATO** → è formato dai **beni materiali posseduti e trasmissibili**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Il capitale di una cultura integrata è una cultura stabile nel tempo e che presenta idee permanenti che mostrano la natura della genetica; Bourdieu ha condotto un'analisi approfondita del sistema scolastico nel suo saggio "***La reproduction***", che, come suggerisce il titolo, ha come risultato quello di **"riprodurre" la struttura sociale esistente, e non la mobilità sociale**. Ciò accade perché l'educazione, soprattutto quella umanistica, non riguarda tanto la conoscenza quanto gli habitus che riguardano il rapporto col sapere. In questo modo, il sistema scolastico non determina chi possiede la conoscenza, ma chi appartiene a una determinata classe sociale.

EDGAR MORIN (**1921, ancora in vita**) → è un **filosofo e sociologo francese**, noto per l'approccio multidisciplinare e transdisciplinare come sguardo per descrivere la realtà. Come insegnante, ha dedicato gran parte del suo lavoro a problemi di "riforma del pensiero", discutendo le ragioni dietro le sue idee sull'umanità e la complessità della società globalizzata, pensando alla necessità di nuove conoscenze per superare la nostra separazione dalla conoscenza attuale. Questa volta, può insegnare agli insegnanti a pensare alle difficoltà. **Globalizzazione** significa, invece, **diffusione della tecnologia, della conoscenza e dell'istruzione da una società all'altra**. Morin ritiene che "***la cultura, ormai, non solo è frammentata in parti staccate, ma anche spezzata in due blocchi***" → da una parte la **cultura** "***affronta la riflessione sui fondamentali problemi umani, stimola la riflessione sul sapere e favorisce l'integrazione personale delle conoscenze***", dall'altra, la **cultura scientifica** che "***separa i campi della conoscenza, suscita straordinarie scoperte, geniali teorie, ma non una riflessione sul destino umano e sul divenire della scienza stessa***". L'indebolimento di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso della responsabilità. Morin ritiene che queste sfide debbano essere affrontate attraverso la riforma dell'insegnamento e la riforma del pensiero: "Si tratta di una riforma non programmatica ma paradigmatica, poiché concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza". Per spiegare questo concetto Morin richiama Michel de Montaigne, perciò, distingue tra una **TESTA** **nella quale il sapere è accumulato e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che le dia senso** e una **TESTA BEN FATTA**, che comporta **un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi; principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso**.

Secondo Morin, una **TESTA BEN FATTA**, **metterebbe fine alla separazione tra le due culture e consentirebbe di rispondere alle formidabili sfide della globalità e della complessità nella vita quotidiana, sociale, politica, nazionale e mondiale**.

Un altro importante contributo dell'autore è il documento "***I sette saperi necessari all'educazione del futuro***", scritto nel 1999, su commissione dell'UNESCO, nell'ambito del "**Programma internazionale dell'educazione**". Pertanto, sulla base di questo presupposto, ha individuato **7 aspetti dell'educazione che necessitano di attenzione**:

1. **Limiti della conoscenza: l'errore e l'illusione** → **La conoscenza non può essere vista come uno strumento già pronto che può essere utilizzato senza conoscerne la natura**. La conoscenza dovrebbe essere vista come un'esigenza primaria per educare i giovani alla gestione del rischio.
2. **Educare a un sapere "pertinente"** → **È necessario sviluppare conoscenze capaci di risolvere problemi globali e fondamentali, a cui viene introdotta una conoscenza parziale e locale**.
3. **Insegnare la condizione umana** → **L'essere umano è un insieme fisico, biologico, culturale, sociale, storico**. **L'insegnamento delle singole discipline tende a dissolvere la complessa unità della natura umana, rendendo impossibile l'apprendimento nel senso dell'essere umano**. Dobbiamo ripristinare questa unità in modo che tutti conoscano e riconoscano le proprie identità complesse e le identità che li collegano a tutti gli altri.
4. **Educare all'identità "terrestre"** → **Il destino ormai planetario del genere umano è un'altra realtà fondamentale ignorata dall'insegnamento**. La storia dell'era planetaria inizia con le comunicazioni tra tutti i continenti nel XVI secolo. È necessario mostrare come le singole parti del mondo siano interdipendenti, senza nascondere l'oppressione e il dominio che hanno distrutto l'umanità e non

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

sono affatto scomparsi. Sarà necessario caratterizzare la crisi globale che ha caratterizzato il XX secolo e mostrare come tutti i popoli, spinti oggi dagli stessi problemi di vita e di morte, vivano lo stesso destino comune.
5. **Educare ad affrontare l'imprevisto** → **La scienza può scoprire molte certezze, ma nel XX secolo abbiamo scoperto molte aree di incertezza**. La teoria deve risolvere le incertezze che emergono nelle scienze fisiche (microfisica, termodinamica, cosmologia), nella scienza evoluzionistica e nella storia antica. Dobbiamo apprendere strategie che ci permettano di affrontare il pericolo, la sorpresa e la sorpresa, e imparare a navigare in un mare di incertezza tra isole molto reali.
6. **Educare alla comprensione** → **La comprensione è mezzo e fine della comunicazione umana. L'educazione alla comprensione è assente dai nostri insegnamenti, mentre il pianeta necessita in tutti i sensi di mutue comprensioni**. La mutua comprensione fra gli uomini, vicini a noi o a noi estranei, è oggi vitale per far uscire le relazioni umane dalla barbarie dell'incomprensione che causano razzismo, xenofobia, violenza.
7. **L'etica del genere umano** → **L'insegnamento dovrà portare alla costruzione di un "antropoetica", che faccia riferimento alla triplice condizione umana, cioè all'uomo come individuo, come società e come specie**. L'etica non potrà essere insegnata attraverso lezioni di morale. Dovrà essere sviluppata a partire dalla consapevolezza che l'uomo è a un tempo individuo, parte di una società, parte di una specie. Portiamo in ciascuno di noi questa triplice realtà. Così dovremo promuovere lo sviluppo congiunto dell'autonomia individuale, della partecipazione sociale e della coscienza di appartenere alla specie umana.

CAPITOLO 6 – DEFINIRE E MISURARE L'INTELLIGENZA

L'intelligenza e la struttura del cervello → nel ***Nuovo Dizionario di Psicologia*** di **Umberto Galimberti** viene spiegato che "***non esiste una definizione univoca di intelligenza***" poiché ogni definizione proposta in ambito scientifico risente dell'orientamento di pensiero in cui è formulata. In ogni caso, è possibile dividere queste definizioni in tre gruppi:

1) **definizioni di tipo generale** → secondo cui **l'intelligenza è il processo che consente all'essere umano e agli animali con una struttura mentale più evoluta di risolvere i problemi sempre nuovi che si generano dalla necessità di adattarsi all'ambiente**. Di conseguenza, è intesa come **la capacità di adattarsi all'ambiente**;

2) **definizioni di tipo specifico** → secondo cui **l'intelligenza è un insieme di processi mentali tipici dell'essere umano che coinvolgono il ragionamento logico, la capacità di comprendere e valutare una situazione, di risolvere un problema**, di perseguire uno scopo scegliendo i mezzi appropriati, gli auto correggersi e di mettersi in discussione;

3) **definizione di tipo operativo** → sono quelle che preferiscono concentrarsi solo su alcuni aspetti dell'intelligenza e si propongono di osservarli attraverso dei test che definiscono il comportamento intelligente in merito ad un determinato aspetto osservato. Di conseguenza, **non forniscono né una definizione né una misura dell'intelligenza nel suo complesso**.

Struttura del cervello

1) **Neuroni e sinapsi** → l'**intelligenza** **ha sede nel cervello, detto anche encefalo, cioè la parte fisica della nostra mente**. Lo studioso Daniel J. **Siegel** nella sua opera intitolata "***La mente relazionale***" afferma che il **cervello** **è un sistema complesso di parti interconnesse costituito, a livello**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

microscopico, da oltre 100 miliardi di neuroni (cioè cellule specifiche del sistema nervoso) e da migliaia di cellule gliali di sostegno. Ogni neurone ha collegamenti diretti con altri 10.000 neuroni attraverso delle strutture specifiche chiamate sinapsi. Attraverso le connessioni tra sim si costruiscono collegamenti che stanno alla base dell'architettura del cervello.

2) **Circuiti, regioni ed emisferi cerebrali** → **i neuroni e le cellule gliali sono organizzati in gruppi che costituiscono un crescente livello di complessità della struttura cerebrale**. Si parte dai nuclei che rappresentano i gruppi più piccoli, fino ad arrivare agli emisferi cerebrali (detti anche regioni), passando attraverso i circuiti. Tutte queste aree sono in comunicazione tra di loro attraverso delle fibre nervose e compongono l'architettura complessiva del cervello, il quale insieme al midollo spinale, costituisce il nostro sistema nervoso centrale. In questa complessa architettura è possibile distinguere:

- **le strutture inferiori** → **si trovano nella parte bassa del cervello e comprendono**:
    - i **circuiti del tronco cerebrale**, situati alla base del cranio, che controllano i processi fisiologici fondamentali;
    - il **talamo**, che rappresenta la porta d'ingresso per le informazioni sensoriali ed è collegato alle altre aree, tra cui la neocorteccia;
    - l'**ipotalamo** e l'**ipofisi**, che regolano l'equilibrio dell'organismo e connetto nel nostro cervello a tutte le altre componenti del corpo, come il sistema muscolo-scheletrico o quello immunitario;
    - il **cervelletto**, collocato nella parte bassa e posteriore, da cui dipendono il controllo muscolare, il coordinamento dei movimenti e il mantenimento dell'equilibrio.

- **Le strutture centrali** → **Si trovano nella parte centrale del cervello e comprendono le regioni limbiche**, coinvolte nei meccanismi che mediano le **emozioni**, le **motivazioni** e i **comportamenti diretti a scopi specifici**. Di queste regioni fanno parte:
    - l'**amigdala**;
    - il **lobo temporale mediale**;
    - l'**ippocampo**.

- **Le strutture superiori** → **si trovano nella parte più esterna del cervello e sono quelle che consentono l'emergere di funzioni sempre più complesse nei processi di elaborazione delle informazioni**. Costituiscono la **corteccia cerebrale**, detta anche **neocorteccia**, in riferimento al suo più recente sviluppo rispetto alle strutture inferiori e centrali che sono più antiche e che costituiscono il paleoencefalo. Grazie alle connessioni neurali che la caratterizzano la corteccia cerebrale è la sede di quelle funzioni più elevate e complesse come la **percezione**, il **ragionamento**, la **formulazione di ipotesi** e i **processi decisionali**.

LO STUDIO dell'INTELLIGENZA → **L'individuo, pur essendo il prodotto delle influenze esercitate dalla famiglia, dalla scuola e dalla collettività, conserva la propria unicità per questo è utile conoscere l'entità delle diversità tra gli esseri umani e i metodi per valutarle**. Nello specifico, lo psicologo utilizza i test di abilità per studiare le differenze soggettive: i test attitudinali mirano a predire il successo in qualche attività; i test di profitto misurano il livello delle capacità raggiunto dopo un periodo di addestramento. Gli studi sull'attendibilità dicono se i punteggi dei test sono stabili, invece, quelli sulla validità dicono se un test misura ciò che dovrebbe misurare e se le previsioni coincidono con un criterio accettabile appunto tra i test di attitudine generale più conosciuti sono i **TEST D'INTELLIGENZA**, derivati dalle scale elaborate in Francia nel 1905 da **Alfred Binet** (**1857-1911**). Proprio a quest'ultimo si deve il concetto di **età mentale**, in base al quale i ragazzi

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

poco dotati dal punto di vista intellettivo furono considerati in ritardo nello sviluppo, mentre i bambini dotati dal punto di vista intellettivo furono considerati in anticipo. Per ogni livello di età cronologica, determinata dalla data di nascita, furono stabilite delle prove il cui risultato avrebbe indicato l'età mentale. I punteggi medi di età mentale corrispondevano l'età cronologica. Il test di Binet si fondava sul principio tale per cui le prestazioni nei test di intelligenza miglioravano con il progredire dell'età, per cui un punteggio di età mentale sarebbe rimasto valido almeno durante l'infanzia.
La revisione è più conosciuta di questi test fu fornita nel 1916 dallo studioso americano **Lewis Madison Terman** (**1877-1956**), che introdusse il **quoziente d'intelligenza** (Q.I.), un indice usato per esprimere i risultati di un test di intelligenza dato dal rapporto tra età mentale ed età cronologica. Il numero 100, utilizzato come moltiplicatore, eguagliava 100 il quoziente intellettivo medio, ottenuto quando l'età mentale risultava uguale a quella cronologica. Sono stati definiti molti tipi e gradi diversi di ritardo mentale, il quale può essere dovuto a causa endogene, se il soggetto non presenta malattie o lesioni che possono aver danneggiato il suo gruppo, o esogene, se il soggetto presenta un deficit mentale dovuto a malattie, lesioni o incidenti. Lo studioso Joy Paul Guilford (1897-1987) ampliato il concetto di intelligenza al di là di quello rappresentato dal quoziente intellettivo differenziando una produzione divergente, rappresentata dal pensiero creativo, e da una produzione convergente, rappresentata dalla soluzione logica per la formulazione dell'unica possibile risposta corretta. Un elevato quoziente intellettivo non garantisce la presenza della creatività che, spesso, è sempre associata ad un alto quoziente intellettivo. Naturalmente, la normalità di un individuo è qualcosa di più dei punteggi ottenuti rispondendo ad un test di intelligenza.
Negli studi sull'intelligence emergono diverse tradizioni:

- l'approccio psicometrico → si basa sulla pratica dei test di misura dell'intelligenza e sull'osservazione delle capacità dimostrate;
- l'approccio cognitivo → ricostruisce i processi mentali che sottendono le prestazioni;
- l'approccio funzionale → considera l'intelligenza uno strumento adattivo e attribuisce importanza alle abilità non solo cognitive ma anche emotive o sociali.

MISURARE l'INTELLIGENZA EMOTIVA → Nel 1997 lo psicologo clinico Reuven Bar-On, originario di Tel Aviv, **ha messo a punto un test per valutare l'intelligenza emotiva** (**EQ-i test**) e, più nello specifico, **il funzionamento e il comportamento emotivo e sociale in riferimento al quoziente emotivo**, **riconducibile alla capacità di prevedere le conseguenze delle scelte sul piano emotivo**. Il quoziente emotivo va valutato tenendo in considerazione 5 aree che si declinano in diverse capacità:

1) **Area intrapersonale** → riguarda la nostra auto consapevolezza emotiva e la nostra capacità di esprimere ciò che siamo. Coinvolge abilità come comprendere e accettare noi stessi le nostre emozioni, essere assertivi e indipendenti, individuare i nostri obiettivi e perseguirli.

2) **Area interpersonale** → riguarda la nostra consapevolezza sociale e la nostra capacità di relazione e coinvolge diverse abilità come quella empatica.

3) **Area della gestione dello stress** → riguarda la nostra capacità di tollerare lo stress e di controllare gli impulsi. Coinvolge la nostra abilità nel gestire le emozioni e nel controllare le reazioni che generano quando sono molto intense.
4) **Area dell'adattabilità** → riguarda la nostra capacità di gestire il cambiamento e coinvolge l'abilità nel confrontare i nostri pensieri e sentimenti con la realtà, di adattarli alle situazioni nuove con flessibilità e di risolvere i problemi di natura personale e di natura interpersonale.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

5) **Area dell'umore generale** → riguarda la nostra capacità di auto motivarci e coinvolgere la nostra abilita nel guardare alla vita con ottimismo.

ALTRI TEST per la MISURAZIONE dell'INTELLIGENZA EMOTIVA:

1) **Reading the mind in the eyes test o test degli occhi** (**TDO**) → fu elaborato da Simon Baron-Cohen nel 1997 ed è uno tra i test maggiormente impiegati per la valutazione dell'intelligenza emotiva, nello specifico della **capacità di riconoscere e comprendere lo stato mentale delle altre persone e dell'abilità sociale che ne deriva**. Ai soggetti viene mostrata una serie di fotografie, ciascuna delle quali raffigura solamente gli occhi di una persona e virgola di conseguenza, viene chiesto di indicare quale tra le quattro parole proposte descriva meglio lezione lo stato d'animo provato dal soggetto ritratto. Si tratta di un test che è stato ideato per valutare la capacità di attribuire stati mentali complessi negli adulti e negli adolescenti senza gravi ritardi mentali, è attendibile anche se presenta un limite specifico che è rappresentato dalla limitatezza delle opzioni tra cui la persona può scegliere per indicare l'emozione che riconosce nella fotografia.

2) **La scala di abilità MSCEIT** → prende il nome dagli psicologi che l'hanno elaborata e consente di **valutare come le persone svolgono compiti e risolvono problemi emotivi**. Questo test parte dal presupposto che l'intelligenza emotiva sia a tutti gli effetti un'attività cognitiva e si configura come una scala di abilità basata sulla performance nello svolgimento di compiti emotivi. **Si compone di 141 items organizzati secondo una struttura ben definita e ha come risultato un punteggio totale di intelligenza emotiva formato dalla combinazione dei punteggi ottenuti per ciascuna area, ramo è compito**.

MISURARE l'INTELLIGENZA CREATIVA

Test of divergent thinking di Williams (**TDT**) → questo test noto nella sua traduzione italiana come **Test della Creatività e pensiero Divergente** (**TCD**) è tra i più usati per la misurazione del pensiero divergente. Attraverso l'analisi di quattro fattori cognitivo-divergenti del pensiero creativo e di quattro fattori emotivo-divergenti della personalità creativa, con questo test viene stilato un profilo accurato della creatività di bambini e ragazzi. Oltre a verificare la flessibilità e l'originalità delle risposte, viene anche dato spazio alla disponibilità verso il rischio, la curiosità, l'immaginazione e la complessità.

Torrance test (**TTCT**) → l'ideatore fu nel 1968 lo psicologo statunitense **Ellis Paul Torrance**. **Il test mira alla misurazione delle abilità del pensiero creativo e di problem solving attraverso l'esame delle dimensioni attitudinali relative alla creatività**, ovvero **fluency** (le idee più significative), **flexibility** (le differenti categorie delle risposte rilevanti), **originality** (l'originalità statistica delle risposte) ed **elaboration** (la presenza di dettagli nelle risposte). Si tratta di un test che:

- non indaga la capacità di dare la risposta giusta, quanto l'abilità di dare risposte flessibili e significative;
- misura la capacità di fornire risposte diverse, originali, accurate e che combinano elementi eterogenei senza trascurare i dettagli.

Test dei 9 punti neri di Watzlawick → **Paul Watzlawick** (**1921-2007**), esponente della scuola di Palo Alto e fondatore dell'approccio sistemico, **ha elaborato un problema noto come dei 9 punti neri**,

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

consistente nel congiungere 9 punti presenti su un foglio con quattro linee rette senza mai staccare la penna dal foglio.

La scala di valori di Allport, Vernon e Lindzey → **si tratta di una scala elaborata dai tre studiosi nel 1960 ed è stato uno tra gli strumenti più utilizzati per scoprire se gli individui creativi fossero o meno diversi da quelli che non lo sono**. Sulla base di questa scala altri due studiosi, M. Csikszentmihalyi e J. W. Getzels, si sono occupati di descrivere il profilo di valori che contraddistingue gli individui con una tendenza ad essere più creativi appunto in particolare, questo test misura come i valori dei soggetti si distribuiscono nelle seguenti sei categorie:

1) valore teoretico (pensiero astratto);
2) valore economico (ricchezza materiale);
3) valore estetico (arte e bellezza);
4) valore sociale (relazioni interpersonali);
5) valore politico (potere);
6) valore religioso (vita dello spirito).

Consensual Assessment Technique di Amabile → agli inizi degli anni '80 del 900 **Teresa Amabile** ha sviluppato un metodo per la **valutazione psicometrica della creatività che consiste nel chiedere al partecipante di creare un oggetto affinché questo venga poi valutato individualmente da un gruppo di giudici**. Per essere considerata creativa, un'idea deve essere innanzitutto differente.

Raymond Bernard Cattell: **intelligenza fluida e intelligenza cristallizzata** → questo psicologo è noto per il suo **contributo allo studio della personalità e dei metodi di valutazione psicologica è uno dei concetti più importanti che ha introdotto riguarda la distinzione tra intelligenza fluida e intelligenza cristallizzata**.

INTELLIGENZA FLUIDA → **la capacità di pensare logicamente e risolvere i problemi in situazioni nuove, indipendentemente dalle conoscenze acquisite**. Si tratta dunque della capacità di adattarsi e di affrontare nuove situazioni in modo flessibile, senza che l'apprendimento precedente rappresenti un aiuto determinante. È un tipo di intelligenza che segue l'andamento della crescita biologica del soggetto e si stabilizza in un arco di tempo che va dagli 11 ai 22 anni, dopo il quale comincia a decrescere. Altre caratteristiche che la contraddistinguono sono l'ereditarietà e l'aspecificità, cioè il suo legame con fattori biologici e la sua indipendenza da contesti culturali e scolastici.

INTELLIGENZA CRISTALLIZZATA → **È influenzata da fattori esperienziali e ambientali, è legata ad abilità specifiche acquisite in particolari contesti e può essere intesa come l'insieme di abilità, strategie e conoscenze che rappresentano il livello di sviluppo cognitivo raggiunto da una persona lungo la sua storia di apprendimento**. Si traduce nella capacità di utilizzare competenze, conoscenze ed esperienze acquisite nel tempo.

Charles Spearman e l'intelligenza bifattoriale → Spearman con i suoi studi apre il campo all'analisi fattoriale dell'intelligenza, cioè quel **particolare tipo di analisi che mira a ridurre un più vasto insieme di variabili osservate ad un insieme inferiore di variabili non osservate**, cioè a delle categorie generali in grado di spiegare perché più variabili diverse tra di loro varino insieme, ovvero perché esista tra queste una correlazione positiva per cui la variazione di una interessa anche la variazione dell'altra appunto nella pratica ciò si traduce nel ricondurre le più numerose variabili

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

osservabili rappresentate da tutti i test di intelligenza, ad un numero ridotto di fattori che possano giustificare la correlazione positiva esistente tra test diversi. Nel corso dell'analisi viene evidenziato che esiste un numero statisticamente rilevante di queste correlazioni positive tra test di intelligenza differenti per cui, se una persona ottiene una buona prestazione in un determinato tipo di tasto, allora tende ad averne una di livello simile anche in test con contenuto differente, per esempio matematico. Lo stesso vale se la prestazione di livello basso o medio. Per spiegare questa correlazione Spearman ipotizza che le misure di abilità mentali relative ad un particolare test possono essere spiegate come l'interazione di due tipi di abilità: 1) un'abilità generale comune a tutte le abilità cognitive, riconducibile ad un fattore generale (fattore g); 2) un'abilità specifica necessaria a compiere un particolare compito cognitivo che è riconducibile ad un fattore specifico (fattore S). L'ipotesi che i dati confermano è che il fattore g riflette quella capacità mentale generale per cui le persone non sono intelligenti solo in certi ambiti specifici, bensì globalmente. È proprio su questi presupposti che ha lo studioso formula **la teoria bifattoriale dell'intelligenza** → **secondo cui l'intelligenza è la risultante di due fattori intimamente correlati, tra cui il fattore generale riveste un peso maggiore**. Infatti, secondo Spearman, il **fattore g interviene in ogni prestazione intellettiva senza mai specializzarsi in nessuna attività cognitiva e, in quanto elemento che accomuna le prestazioni intellettive, rappresenta una sorta di energia mentale, diversa per ciascun individuo, tale da determinare e giustificare le differenze interindividuali in ogni tipologia di prestazione cognitiva**. Il **fattore S**, invece, **si specializza in diverse abilità e interviene in specifici compiti cognitivi**. **Un'altra differenza fondamentale tra i due fattori sta nel loro rapporto con l'esperienza, infatti, se il fattore g è innato e quindi non è modificabile dall'esperienza, il fattore S è il risultato dell'apprendimento e dell'interazione con la realtà del mondo**. Questa riflessione ha dato il via ad un ampio dibattito tra coloro che ritenevano il fattore g come una condizione ereditaria e coloro che sottolineavano il ruolo determinante dell'ambiente; oggi questa disputa può ritenersi superata fin qua intelligenza in vista come un sistema dinamico all'interno del quale le componenti innate e quelle ambientali interagiscono continuamente nell'esperienza.

LOUIS LEON THURNSTONE e l'INTELLIGENZA MULTIFATTORIALE → Thurstone (1887-1955) ha fornito un contributo significativo alla soluzione dei problemi metrici e si è posto l'obiettivo di conoscere la struttura dell'intelligenza. Egli ha però superato la teoria bifattoriale, sostenendo che non può essere l'intelligenza generale ad influenzare il risultato che il soggetto ottiene nei vari test, influenza che deve essere attribuita alle abilità primarie, ovvero:

- abilità numerica (fattore N);
- comprensione verbale (fattore V);
- fluidità verbale (fattore W);
- memoria meccanica o associativa (fattore M);
- ragionamento (o capacità logica) (fattore R);
- velocità percettiva (fattore P);
- visualizzazione spaziale (fattore S).

Le abilità primarie specificano l'intero processo intellettivo di un individuo. Thurstone Nel considerare l'inutilità del fattore dell'intelligenza generale di altri fattori specifici ha introdotto la **TEORIA MULTIFATTORIALE** → **secondo cui le diverse entità psicologiche sono stimate come fattori che, posti sullo stesso piano, vengono visti in base all'intensità dei relativi contributi per adempiere i risultati intellettivo, tutti in maniera diversa**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Questa teoria studia ed esamina le discrepanze tra le connessioni di test concernenti le abilità mentali e cerca di scoprire e di circoscrivere gruppi di test, messi in relazione tra loro all'interno di ciascun singolo gruppo con test di gruppi diversi.

ROBERT STERNBERG e la TEORIA TRIARCHICA→ Robert Sternberg è uno psicologo statunitense tra i maggiori studiosi contemporanei dell'intelligenza e dello sviluppo cognitivo. Tra le sue teorie più note ritroviamo:

- **La teoria componenziale dell'intelligenza → nasce dal tentativo di studiare l'intelligenza dal punto di vista dell'elaborazione dell'informazione in compiti complessi**. Questo tipo di approccio prende in esame i compiti usati nei test di intelligenza, cercando di isolare alcune componenti fondamentali dell'intelligenza, ovvero i processi e le strategie mentali usati nell'esecuzione di questi compiti, come ad esempio la trasformazione di stimoli sensoriali in rappresentazioni mentali.

- **La teoria triarchica dell'intelligenza → secondo cui l'intelligenza si esprime attraverso tre modalità fondamentali: analitica, creativa e pratica**. L'intelligenza analitica comprende la capacità di analizzare virgola di valutare virgola di esprimere giudizi. Questa forma di intelligenza ecco coinvolta quando cerchiamo il significato di una parola o di una frase e quando affrontiamo test matematici. L'intelligenza creativa è legata all'intuizione e si realizza nella capacità di inventare, scoprire, immaginare, ipotizzare e affrontare con successo situazioni insolite. A questo proposito si parla anche di pensiero creativo-sintetico. A differenza dell'intelligenza analitica l'intelligenza creativa è aperta a più possibilità di soluzione. L'intelligenza pratica comprende la capacità di usare strumenti, applicare procedure, saper organizzare e pianificare.

Da un punto di vista pedagogico, questa teoria comporta l'adozione di una prospettiva costruttivista poiché considera l'apprendimento come un processo attivo di costruzione della conoscenza da parte del soggetto.

- **Teoria triangolare dell'amore → prevede che l'amore sia costituito dalle seguenti componenti, intimità, passione e impegno**. L'intimità si riferisce ai sentimenti di vicinanza, connessione e legame nelle relazioni d'amore, comprendendo quei sentimenti che danno origine all'esperienza di condivisione. La passione si riferisce alle pulsioni che conducono al romanticismo, all'attrazione fisica e al compimento sessuale, includendo le componenti fisiche. L'impegno si riferisce alla scelta della persona per cui si prova un sentimento d'amore e al proprio impegno a mantenere vivo con l'amore attraverso scelte di tipo istituzionale (convivenza, matrimonio, figli). Questi due aspetti della componente dell'impegno non vanno necessariamente insieme virgola in quanto si può decidere di amare qualcuno senza essere impegnati nell'amore a lungo termine o si può essere impegnati in una relazione stabile senza amare pienamente l'altra persona. In questa teoria le tre componenti dell'amore interagiscono costantemente l'una con l'altra.

CAPITOLO 7 – DALLE INTELLIGENZE MULTIPLE ALL'INTELLIGENZA EMOTIVA

LE EMOZIONI → Empatia ed **intelligenza emotiva sono attitudini dell'individuo che possono essere coltivate ed alimentate grazie alla conoscenza delle emozioni**.
Un'**emozione corrisponde ad un processo psicologico articolato in una sequenza di cambiamenti che è promossa da un evento scatenante causato da modificazioni dell'ambiente esterno o**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

interno. Convenzionalmente si distingue tra **emozioni primarie** ed **emozioni secondarie**. In ambito scientifico c'è un accordo nel far coincidere le **emozioni primarie o di base** o fondamentali **con la gioia, la tristezza, la rabbia, la paura, ritenendole innate e universali** e nel considerare le emozioni secondarie come combinazioni di quelle di base che si sviluppano con la crescita dell'individuo e con la sua interazione sociale (fortemente influenzate dall'ambiente). Le **reazioni emotive** **vengono generate dal sistema nervoso, in particolare, nel paleoencefalo**. Al contrario, le **attività mentali più complesse**, come il ragionamento la formulazione di ipotesi e i processi decisionali **hanno origine nella parte più recente, ovvero la corteccia cerebrale**. L'**esperienza emotiva** è un processo complesso perché **tende a coinvolgere l'individuo nella sua globalità**. Le emozioni sono conseguenza di squilibri che si verificano nell'**appraisal**, **cioè l'operazione di costante monitoraggio dell'individuo e dell'ambiente volta alla valutazione della conciliabilità tra i contesti e i fini del soggetto stesso e sono accompagnate da elementi di comportamento diretti ad affrontare le situazioni**. Nonostante la relazione tra tipi di eventi e tipi di reazione sembri abbastanza prevedibile questo onesto non è così scontato. La grande variabilità esistente tra le modalità di risposta degli individui è spiegabile se si sottolinea il fatto che si reagisce emotivamente al modo in cui un determinato accadimento viene percepito. Inoltre, le ricerche transculturali hanno dimostrato che molti schemi evento-emozione, cioè modelli interpretativi che rappresentano la struttura dell'evento e l'emozione da provare, sono universali, indipendenti dalla cultura in cui si manifestano anche se esistono schemi specifici legati alle emozioni etniche, cioè esperienze vissute in particolare da alcuni popoli.
Nel **processo emotivo** **si verificano fenomeni fisiologici che riguardano l'attività cerebrale, la regolazione delle funzioni vegetative, la circolazione sanguigna**, la digestione, la termoregolazione, il sistema endocrino e il sistema immunitario. Diversi sono i metodi per rilevare e misurare le reazioni fisiologiche delle emozioni ed esistono configurazioni tipiche o pattern fisiologici delle emozioni, riscontrabili quando affiorano determinati stati d'animo. Negli schemi fisiologici di risposta intervengono anche molte idiosincrasie di carattere individuale, cioè attitudini proprie di ogni soggetto a reagire in modo diverso agli stimoli. Durante il processo emotivo si verificano cambiamenti anche nella sfera del comportamento. È possibile distinguere tre tipi di risposta:

- **reazioni espressive** → cioè manifestazioni involontarie, emissioni spontanee di segnali non-verbali, che esprimono lo stato interiore di un soggetto e che svolgerebbero il compito di regolare il funzionamento dell'organismo riducendone il carico emotivo;
- **tendenze** → cioè spinte interiori del soggetto, capaci di promuovere l'azione e caratterizzate dalla precedenza di controllo cioè dal loro essere imperative, imponendosi alle altre tendenze comportamentali;
- **comportamenti specifici** → corrispondono alla realizzazione delle tendenze emotive o delle strategie pensate al fine di ripristinare il normale equilibrio.

Un'**emozione** **comporta un'attività altamente razionale**. L'**appraisal** **è la valutazione complessiva dell'accadimento, dall'evento scatenante alle reazioni individuali**. Si compie un'operazione di pianificazione, di decisione delle strategie da seguire per riprendere il controllo sull'ambiente, di coping, cioè di rifinitura e che si riferisce all'attuazione dei piani e di monitoraggio degli effetti dell'azione. L'esperienza soggettiva delle emozioni subisce un'elaborazione cognitiva, grazie al filtro delle conoscenze individuali. Su tutti i livelli del processo emotivo si esercita il controllo, sia per ragioni sociali, che impediscono di esprimere o di provare determinate emozioni, sia per motivi di tipo edonistico virgola che spingono a ricercare le emozioni piacevoli e a evitare quelle spiacevoli.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

[**L'edonismo** → è quella **teoria secondo cui l'uomo ricerca il piacere e rifugge il dolore**. In ambito filosofico una forma estrema della teoria è quella secondo cui il piacere costituisce il bene più elevato. Questa tendenza fu rappresentata in particolare da Aristippo di Cirene (435-366 a. C.), allievo di Socrate e fondatore della scuola cirenaica. Egli, deviando dalla strada socratica dell'intellettualismo etico, riduce il bene al piacere che l'essere umano può godere momento per momento poiché non vi è nessuna certezza che ne possa godere nel futuro.]

L'importante fenomeno del **contagio emotivo**, **che si verifica quando un'emozione manifestata nell'emittente ne suscita un'altra, simile o complementare, nel ricevente, consente di armonizzare le emozioni individuali a quelle collettive**. Il **conforto sociale**, **importante pratica dell'esperienza psicologica, svolge la funzione di sostegno tra gli individui**. La **comunicazione delle emozioni** ha il compito fondamentale di **esercitare un controllo sulle relazioni sociali e di creare un'immagine del sé, contribuendo alla formazione dell'opinione che hanno gli altri riguarda una determinata persona e dell'opinione che, di rimando, questa ha di sé stessa**.
Le **emozioni** **influiscono sui processi mentali che permettono di giungere alla conoscenza della realtà sociale** e, pur producendo distorsioni e sottraendo obiettività e giudizi, **costituiscono un valido strumento cognitivo facendo da supporto all'attività decisionale**.

TEORIE delle EMOZIONI e MODELLI sull'EMPATIA

Per spiegare la natura che caratterizza le emozioni e **le leggi che le regolano**, **molti studiosi hanno elaborato diverse teorie accomunate dalla consapevolezza che quello emotivo è un mondo complesso**, dal momento che coinvolge funzioni psicofisiologiche, cognitive, ambientali e culturali. Indipendentemente dalle specificità delle diverse teorie, c'è un accordo sul fatto che le **emozioni vengono espresse attraverso risposte**:

- **fisiologiche interne**, come ad esempio variazioni della pressione sanguigna o della frequenza cardiaca;
- **motorie**, come ad esempio i cambiamenti posturali determinati dalla reazione emotiva;
- **facciali**, quando la reazione ad uno stato emotivo è espressa attraverso il linguaggio non verbale (l'espressione facciale);
- **verbali**, quando le risposte alle reazioni emotive vengono compiute attraverso resoconti verbali;
- **topologiche**, quando la vicinanza fisica a chi attrae o la lontananza da chi provoca repulsione sono comportamenti evidenti e ben individuati;
- **cognitiva**, quando le emozioni sono trasformate in oggetti di pensiero e di argomentazioni razionali.

Le principali teorie sono:

1) **La TEORIA DARWINIANA** → nel **1872** **Charles Darwin**, **inquadrando lo studio delle emozioni all'interno della sua teoria evoluzionistica e partendo dall'osservazione di espressioni di rabbia o paura in individui di estrazione sociale diversa o appartenenti a culture differenti, considera le emozioni come degli elementi innati**. Secondo lo scienziato, alla base dell'espressione delle emozioni vi sono **tre principi generali**: il **principio delle abitudini associate utili**, **si basa sull'idea che alcuni atti che hanno un'utilità in certi stati d'animo tendono a trasformarsi in abitudine, per cui vengono riprodotti ogni volta che si rappresentano determinate emozioni anche se non danno alcun vantaggio**; il **principio dell'antitesi**, **si basa sulla concezione tale per cui quando sopravviene**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

uno stato d'animo che è l'esatto contrario del precedente si tende in modo involontario ad eseguire movimenti di natura opposta a quelli compiuti prima; il **principio degli atti determinati dalla costituzione del sistema nervoso**, **si basa sulla concezione tale per cui una forte eccitazione del sistema nervoso si trasmetta ai vari sistemi del corpo producendo degli effetti che noi interpretiamo come espressivi**, ad esempio un'eccessiva sudorazione.

2) **La TEORIA di JAMES-LANGE** → **elaborata nel 1885 è detta anche teoria periferica**, ribalta la concezione tradizionale della mente come luogo di origine delle emozioni e le identifica come risposte fisiologiche dell'organismo stimoli ambientali. Secondo questa teoria **si prova paura perché si sta tremando e non il contrario, in questo senso, dunque, l'emozione è la nostra percezione di cambiamenti fisiologici**.

3) **La TEORIA di CANNON-BARD** → **conosciuta come teoria centrale delle emozioni è proposta nel 1927** si contrappone a quella di James-Lange, sostenendo che **la formulazione di una teoria delle emozioni basata sulle sole risposte fisiologiche e confutata dagli studi sugli animali non in grado di ricevere informazioni sul proprio stato fisiologico in seguito all'interruzione delle vie nervose chiaramente al cervello**. Secondo **Cannon** **sede delle emozioni e il talamo, infatti, uno stimolo dal mondo esterno mobilità questa parte del cervello che contemporaneamente invia impulsi sia al sistema nervoso centrale**, che attiva la reazione fisiologica, **sia la corteccia cerebrale che produce la consapevolezza delle emozioni**.

4) **La TEORIA di SCHACHTER-SINGER** → **elaborata nel 1962 e detta anche teoria dei due fattori**, **sostiene che l'emozione è caratterizzata da una componente fisiologica e da una cognitiva**. In altre parole, in presenza di un evento emoticon emozione generata sia dall'attivazione fisiologica dell'organismo che dal riconoscimento dello Stato emotivo e dall'interpretazione cognitiva che viene fornita. Ciò consente di poter etichettare a posteriori l'emozione.

JOSEPH LEDOUX e il cervello emotivo → **nel 1996 questi importante neuroscienziato si è occupato di indagare la natura neurobiologica delle emozioni ed è stato il primo a scoprire il ruolo fondamentale svolto** dall'**amigdala** **nel processo emotivo e a spiegare come questa parte del nostro cervello riesca a mantenere il controllo sulle nostre azioni anche quando la neocorteccia deve ancora arrivare ad una decisione**. Il suo contributo principale è stato quello di **aver scoperto che esistono delle vie neurali emozionali che aggirano la neocorteccia**. Prima delle sue ricerche, infatti, si credeva che i dati sensoriali fossero inviati dagli occhi e dalle orecchie al talamo, il quale li inviava poi alla neocorteccia dove venivano elaborati e inviati al sistema limbico dal quale si irradiava la risposta attraverso il cervello e il corpo. Con la ricerca di LeDoux, invece, si è dimostrato che, **oltre alla via che va dal talamo alla neocorteccia, ne esiste un'altra composta da un fascio di fibre nervose più sottili che dagli organi di senso vanno direttamente all'amigdala**. Questa via permette all'amigdala di ricevere i dati sensoriali prima che siano stati elaborati dalla neocorteccia e di cominciare a rispondere mentre il cervello elabora la sua risposta più raffinata. Con questa scoperta lo studioso ha dimostrato che una prima risposta emozionale si può già innescare senza coinvolgere la neocorteccia e spingerci ad agire.

6) **PHILIP R. SHAVER: le emozioni come categorie** → a proposto un'interpretazione delle emozioni intese come categoria che si differenziano sulla base di tre dimensioni: qualità (positiva o negativa), potenza (forte o debole) e attività (alta o bassa).

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

7) **MARTHA C. NUSSBAUM e le emozioni come criterio valutativo e cognitivo** → secondo la sua prospettiva etica tale per cui l'essere umano viene considerato come individuo in stretta connessione con il mondo e con gli altri della sua specie, la studiosa propone una riflessione sulle emozioni in cui integra l'ambito filosofico e psicologico al fine di elaborare una vera e propria "teoria delle emozioni", senza la quale nessuna etica o filosofia politica possono dirsi adeguate. Nel suo testo intitolato "***L' intelligenza delle emozioni***", pubblicato nel 2001, l'autrice espone in maniera sistematica e approfondita il risultato di oltre 10 anni di ricerca e, fin dall'introduzione, ci conduce nel cuore della sua prospettiva sulle emozioni. Secondo la studiosa, **le emozioni sono dei sommovimenti geologici del pensiero e, dunque, lo pervadono, sono reazioni intelligenti alla percezione del valore che attribuiamo alle cose, alle persone e alle situazioni della nostra vita e virgola in quanto tali, rappresentano una parte costitutiva del ragionamento etico**. Per Nussbaum, quindi, la sostanza di cui sono fatte le nostre emozioni si compone di giudizio e pensiero, di criteri di valutazione e di cognizione, che si struttura in maniera complessa e che possiamo comprendere solo acquistando autoconsapevolezza sul rapporto che instauriamo con gli oggetti amati.

8) **PAUL EKMAN nella teoria sull'universalità dell'espressione delle emozioni** → basandosi su un vastissimo repertorio di espressioni facciali raccolte tra popolazioni molto distanti tra loro sia geograficamente sia culturalmente, **Ekman teorizza l'esistenza di espressioni universali, cioè innate e comuni a tutto il genere umano, che si associano alle emozioni di gioia, tristezza, paura, rabbia, disprezzo**. Tuttavia, secondo lo studioso esistono delle **display rules**, **ovvero regole sociali di espressione delle emozioni stesse** (o regole di esibizione), **culturalmente apprese, che determinano il controllo e la modificazione delle espressioni emozionali a seconda della circostanza sociale e si attuano attraverso 5 diverse possibili operazioni:**

1. **Mascheramento** → mostrare un'emozione al posto di un'altra;
2. **Intensificazione** → amplificare l'espressione emotiva;
3. **Deidentificazione** → mostrare emozioni di intensità minore di quella effettivamente provata;
4. **Neutralizzazione** → nascondere quello che si prova;
5. **Falsificazione** → simulare uno stato d'animo che non si prova.

9) **MAGDA ARNOLD e la teoria della valutazione emotiva (o cognitiva)** → questa teoria è conosciuta anche come cognitive appraisal, infatti, **fu proprio la Arnold ad utilizzare per la prima volta il termine APPRAISAL**, letteralmente "**valutazione**", **negli anni '60 del 900 inaugurando gli studi in valutazione cognitiva**. Con questo termine si fa riferimento a quel **processo cognitivo attraverso il quale noi esseri umani valutiamo se un certo stimolo può essere per noi benefico o nocivo e se e quindi opportuna un'azione di avvicinamento o di allontanamento**. Il merito di studiosi come la Arnold è dunque quello di **individuare e sottolineare lo stretto legame esistente tra gli aspetti emotivi e gli aspetti cognitivi e di dimostrare che le emozioni che proviamo dipendono dal modo in cui ciascuno di noi valuta e interpreta gli stimoli che provengono dall'ambiente**. Questo processo di valutazione è estremamente complesso e coinvolge un'ampia gamma di fattori sia interni, come le esperienze precedenti e le emozioni che queste hanno suscitato (es: i ricordi personali), sia esterni, come le caratteristiche proprie dello stimolo (es: la sua intensità e familiarità). **Arnold ha anche il merito di aver evidenziato quattro aspetti fondamentali nella valutazione di una situazione**:

1. **Differenza tra percezione e valutazione** → **percepire un oggetto significa sapere come è fatto, invece, valutarlo significa metterlo in relazione con sé stessi**. Attraverso la valutazione si tende a classificarlo in due categorie: piacevole o spiacevole.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

2. **Immediatezza della valutazione emotiva** → la **valutazione emotiva** **non consiste nella sola classificazione in piacevole o spiacevole, ma anche nell'espressione di giudizi sulla situazione o sull'oggetto**. Questi giudizi sono immediati, automatici, diretti e non riflessivi.

3. **Tendenza all'azione** → **quando valutiamo un oggetto o una situazione come piacevole o spiacevole, introduciamo una tendenza all'azione che avvertiamo come un'emozione associata a cambiamenti corporei e che può condurre ad un'azione concreta**. In altre parole, cominciamo ad avvertire dei cambiamenti fisiologici che ci spingono ad agire. Ad esempio, quando siamo arrabbiati non abbiamo solo caldo e respiro affannato, ma potremmo anche arrivare a sbattere una porta o a gettare un oggetto per terra. Secondo la Arnold gli Stati fisiologici attivati ma non seguiti da un'azione possono portare ad uno stato di disagio e frustrazione.

4. **Invariabilità** → **tendiamo a pensare che tutto rimarrà sempre uguale, tuttavia non è affatto così.** In questo punto, l'autrice sottolinea **il contrasto tra le nostre aspettative rispetto alla realtà e ciò che accade realmente**. La convinzione che tutto rimanga così com'è ci causa sofferenza e siamo portati a pensare che gli altri agiranno con noi come hanno sempre fatto ma questo può anche cambiare punto a questo proposito la Arnold evidenzia l'importanza di comprendere il concetto di invariabilità affinché i cambiamenti che si verificano nella nostra vita non ci causino disagio.

10) **SILVAN TOMKINS e gli ambienti emotivi genitoriali** → questo studioso della personalità ha rivolto particolare attenzione allo **studio di quelli che lui stesso ha definito** **ambienti emotivi genitoriali** **individuando quattro diversi modelli**, ciascuno con delle caratteristiche specifiche che possono determinare specifici effetti sullo sviluppo emotivo del bambino. Nel **primo modello**, definito **monopolistico**, **l'esperienza è dominata da una singola emozione**, per esempio, i genitori possono essere individui collerici che raramente esprimono emozioni positive tra loro o nei confronti dei figli. Di conseguenza, un bambino cresciuto in una famiglia di questo genere può diventare facilmente irritabile, nervoso e reagire con rabbia ad una varietà di situazioni che ad altri bambini non provocherebbero alcun fastidio. Nel **secondo modello**, denominato **intrusivo**, **compare un elemento di minore rilevanza che però interferisce con l'emozione dominante**, per esempio, la madre, in genere è piuttosto allegra, potrebbe diventare particolarmente ansiosa in alcune situazioni e il suo bambino potrebbe adottare lo stesso modello di risposta. Nel **terzo modello**, definito dell'**emozione competitiva**, **l'aspetto emotivo della personalità di un genitore potrebbe entrare in competizione con quello della personalità differente dell'altro genitore**. Di conseguenza, ciascun genitore interpreta la realtà in modo diverso e il conflitto familiare può essere interpretato dal bambino in termini di rabbia o sofferenza. Nel **quarto e ultimo modello**, invece, **gli stili di personalità del genitore sono emotivamente equilibrati**, infatti, sia il padre che la madre manifestano una ricca espressività emotiva che conferisce piacere anche ai più piccoli scambi interpersonali. In questo modello, i genitori sono emotivamente competenti poiché sanno affrontare le diverse emozioni che si presentano negli scambi sociali.

11) **Carolyn I. Saarni e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva** → tra gli autori che si sono occupati di **intelligenza emotiva** e del suo sviluppo e che si sono soffermati sulle abilità che ne costituiscono la base c'è **Saarni**. Nel suo tasto pubblicato nel 1999 intitolato "***The development of emotional competence***", la studiosa definisce la **competenza emotiva** **come l'insieme di abilità necessaria per essere efficaci, in modo particolare, nelle transazioni sociali che producono emozioni**. Di queste **abilità**, **Saarni** ne identifica **8** in particolare: 1. la consapevolezza dei propri stati emotivi; 2. il riconoscimento delle emozioni altrui; 3. l'uso del linguaggio emotivo; 4. l'empatia; 5. il riconoscimento della distinzione tra l'emozione provata è quella espressa esternamente; 6. le

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

strategie di coping o fronteggiamento dell'emozione; 7. la consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni; 8. l'auto efficace emotiva.

Contributi teorici al tema dell'empatia

1) **Norma Feshbach: il primo modello multidimensionale di empatia** → superando la visione dell'empatia come un'abilità specifica la studiosa attribuisce a quest'ultima un carattere multidimensionale in cui i processi cognitivi affettivi si integrano ed elabora **il primo strumento per rilevare la responsabilità empatica**, detto **FASTE** (**Feshbach Affective Situation Test for Empathy**). Secondo la studiosa l'empatia è costituita da tre componenti:

- la capacità di decodificare gli Stati emotivi vissuti da altre persone;
- la capacità di assumere il ruolo e la prospettiva di un altro;
- la capacità di rispondere affettivamente alle emozioni provate da un'altra persona.

Le prime due componenti sono abilità cognitive, mentre la terza inserisce l'empatia in una dimensione affettiva ed emotiva. Nell'elaborazione del suo modello, **Feshbach** **adotta il quadro di riferimento di Piaget, secondo cui l'abilità di rispondere effettivamente alle emozioni di un'altra persona**, quella che la studiosa ha definisce **responsività empatica**, si acquisisce intorno ai sei anni per poi affinarsi progressivamente di pari passo con le capacità cognitive.

2) **Martin Hoffman: l'empatia e lo sviluppo morale** → **Hoffman**, partendo dal modello di Feshbach, **estende la definizione di empatia ad una serie più ampia di relazioni affettive coerenti con il sentimento provato dall'altro e colloca le sue prime manifestazioni nei primi giorni di vita definendola la scintilla dell'attenzione umana verso gli altri, il collante che rende possibile la vita sociale**. Secondo lo studioso, procedendo nello sviluppo, la componente cognitiva acquisisce un'importanza crescente, compenetrandosi con la dimensione affettiva e permettendo lo sviluppo di forme più evolute di empatia. Oltre alla componente cognitiva e a quella affettiva, secondo Hoffman interviene nell'esperienza empatica un terzo fattore, ovvero la **motivazione**. L'effetto motivante dipende, per lo studioso, dal fatto che condividere l'emozione dell'altro, soccorrendo, fa provare a chi aiuta uno stato di benessere, al contrario, la scelta di non confortare l'altro porterebbe con sé un senso di colpa. **Hoffman** **definisce 5 possibili forme di sentimento empatico**:

1. **Distress empatico globale** → nei primi mesi di vita i neonati non sono in grado di percepire sé stessi e gli altri come entità distinte, così, quando percepiscono la sofferenza di qualcuno, ne fanno proprio l'emozione, vivendola come se quello stato emotivo non avesse una causa esterna ma interna. Al suo primo apparire, quindi, l'empatia si connota come una reazione affettiva, automatica e involontaria virgola che in molti autori prende il nome di **contagio emotivo**.

2. **Distress empatico egocentrico** → intorno al primo anno di vita, con l'acquisizione della permanenza dell'oggetto, i bambini cominciano a percepire una distinzione tra sé e l'altro, anche se non sono ancora in grado di distinguere tra i propri stati interni e quelli degli altri. In questa fase i bambini mimano le emozioni provate dall'altro, spesso lo guardano silenziosamente e virgola a volte, mettono in atto comportamenti che potrebbero apparire tentativi di aiuto, ma che di fatto sono finalizzati ad attenuare il proprio stato di angoscia.

3. **Distress empatico quasi-egocentrico** → tra il primo e il secondo anno, nei bambini si fa più chiara la distinzione tra i propri stati interni e quelli degli altri. Iniziano così a mettere in atto comportamenti tesi a confortare l'altro m egocentrismo permane nella scelta di utilizzare, per dare conforto, gli

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

oggetti che sono significativi per sé stessi. Ad esempio, un bambino che vede un altro bambino piangere, per confortarlo potrebbe offrirgli il proprio gioco.

4. **Vera empatia per lo stato d'animo o i sentimenti di un'altra persona** → la consapevolezza che gli altri hanno stati emotivi diversi dai propri emerge intorno ai due anni. Il bambino riesce ad empatizzare con i sentimenti e i desideri dell'altro in modo più profondo e il suo aiuto risulta più efficace. Intorno ai sei anni si sviluppa una maggiore competenza linguistica che consente ai bambini di interagire con significati simbolici e si consolida la capacità di decentramento virgola che li rende più abili il ruolo dell'altro.

5. **Distress empatico oltre la situazione** → a partire dai 9 anni i bambini, avendo sviluppato un senso di sé stabile e coerente, realizzano sempre più compiutamente che anche gli altri individui hanno una propria identità e che quest'ultima influenza i loro comportamenti nelle diverse situazioni. Da questo momento, la conoscenza della vita degli altri e delle loro esperienze passate inizia ad influenzare le risposte empatiche. L'empatia si caratterizza quindi come una risposta ad un insieme di stimoli comprendenti il comportamento, all'espressività e tutto ciò che si conosce dell'altro. L'acquisizione di questa funzione ha un'evoluzione graduale che trova pieno compimento intorno ai 13 anni. Secondo Hoffmann, uno stile educativo genitoriale attento alle conseguenze delle azioni, associato alla tendenza a fornire spiegazioni e a usare il ragionamento e la persuasione, favorisce l'interiorizzazione morale e l'empatia verso gli altri.

L'EFFETTO SPETTATORE → **questo effetto definito anche APATIA dello SPETTATORE o EFFETTO TESTIMONE** (in inglese *bystander effect*) è un **fenomeno della psicologia sociale** che si riferisce ai casi in cui **INDIVIDUI NON OFFRONO ALCUN AIUTO ad una PERSONA in DIFFICOLTA'**, in una situazione d'emergenza, **quando sono presenti anche altre persone**. La probabilità di intervento è inversamente correlata al numero degli spettatori, ciò significa che maggiore è il numero di questi ultimi e minore è la probabilità che qualcuno di loro presterà aiuto. Nel determinare l'effetto spettatore intervengono numerose variabili, tra cui l'ambiguità, la coesione sociale e la diffusione della responsabilità. Questo fenomeno è stato studiato dai ricercatori della Columbia University **Latane** e **Darley** (1968), i quali sostengono che **il grado di responsabilità avvertito da uno spettatore rispetto a chi ha bisogno di aiuto dipende da tre fattori**:

- la **percezione che la persona sia meritevole di aiuto**;
- la **competenza dello spettatore**;
- la **relazione tra lo spettatore e la vittima**.

Nonostante la maggior parte delle ricerche siano state compiute sugli adulti, anche i bambini possono essere spettatori di un evento che inibisca la loro naturale indole prosociale. Uno studio identifica diversi motivi per cui i bambini non aiutano quando un altro compagno di classe è in difficoltà, tra cui si riscontrano la banalizzazione, la dissociazione e l'imbarazzo.

3) **Il modello multidimensionale dell'empatia di Janet Strayer** → i suoi studi prendono spunto dal modello di Hoffman eh secondo la studiosa nell'empatia durante lo sviluppo le componenti cognitive si integrano progressivamente con quelle affettive, organizzandole e permettendo l'instaurarsi di forme via via più mature. Di conseguenza, la condivisione emotiva è basilare per lo sviluppo dell'empatia ed è sperimentata anche dai bambini molto piccoli sotto forma di **contagio emotivo**. Secondo Strayer il contagio emotivo è una forma di partecipazione emotiva automatica e involontaria, quindi, per vivere un'esperienza autenticamente empatica è necessario che intervengano forme di mediazione cognitiva. Per questo motivo, la studiosa individua due forme di empatia vera e propria: una per **condivisione parallela** e l'altra per **condivisione partecipatoria**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

L'**empatia per condivisione parallela** **è mediata da processi cognitivi poco sofisticati** (associazione diretta, condizionamento classico), infatti, in questa forma di empatia **l'osservatore focalizza l'attenzione sull'evento che sta interessando l'altro e richiama alla mente una propria esperienza simile, rivivendo l'emozione che aveva provato in quella circostanza**. L'**empatia per condivisione partecipatoria** **è una forma di empatia più evoluta, mediata da meccanismi cognitivi complessi** (role taking e perspective taking) **ed è basata sulla rappresentazione del vissuto dell'altro**. I bambini tra i 7 e i 12 anni acquisiscono in modo progressivamente più completo la capacità di condividere l'emozione vissuta dall'altro, mettendosi nei suoi panni. In questo modo, focalizzano la propria attenzione sul vissuto interno di chi osservano, comprendendo che l'altro può sperimentare emozioni diverse da quelle che si sperimenterebbe nelle stesse circostanze.

4) **Mark Davis e l'empatia tra cognizione ed emozione** → lo studioso ritiene che i **processi empatici siano caratterizzati da una natura multidimensionale dovuta alla coesistenza e all'interazione di elementi cognitivi e affettivi questi costituiscono le componenti della risposta empatica che sono quattro, due riguardano le abilità cognitive e due quelle affettive**.

Componenti della risposta empatica secondo Davis	
Cognitive	**Affettive**
Perspective taking, cioè l'abilità di adottare il punto di vista dell'altro	**Considerazione empatica**, cioè la tendenza a sperimentare sentimenti di compassione e preoccupazione verso l'altro
Fantasia, cioè la capacità di immaginare situazioni fittizie	**Disagio personale**, cioè la consapevolezza dei propri stati di ansia che si sperimentano in situazioni relazionali

Per quanto riguarda le **componenti affettive**, **Davis** **ritiene che esse rappresentino due diversi modi in cui approcciamo la situazione vissuta dall'altro, i quali si differenziano a partire dalla motivazione da cui muovono**. Per esempio, nel caso del disagio personale siamo orientati verso noi stessi e l'azione che intraprendiamo a favore dell'altro è finalizzata a far cessare lo stato di angoscia che la sua situazione ci provoca, quindi, la motivazione ad agire è egoistica. Al contrario, nel caso della considerazione empatica, siamo orientati verso la condivisione dello Stato emotivo altrui e ciò che facciamo è volto solo a migliorare le sue condizioni, quindi, la motivazione ad agire e altruistica. Secondo Davis quindi l'empatia non genera necessariamente altruismo, ma può anche avere un lato più oscuro che si manifesta quando il nostro agire è teso a proteggerci dal malessere che ci provoca lo stato emotivo degli altri. Inoltre, adottando un approccio integrato, cioè che considera l'empatia come un processo multidimensionale in cui agiscono sia le componenti affettive che le componenti cognitive, lo studioso distingue i diversi processi di mediazione cognitiva dell'empatia in tre principali gruppi:

- **Processi non cognitivi** → sono quelli che entrano in gioco nelle prime fasi dello sviluppo e che non sono propriamente cognitivi, ma sono automatici e involontari, come: la **reazione circolare primaria**, cioè la tendenza imitativa innata per cui da neonati cominciamo a piangere se sentiamo un altro bambino che piange; l'**imitazione motoria**, cioè il processo involontario che ci spinge ad assumere la postura e l'espressione facciale di un'altra persona mentre la osserviamo.
- **Processi cognitivi semplici** → sono quelli che entrano in gioco in un momento dello sviluppo più avanzato e implicano l'esistenza di una vera e propria mediazione cognitiva. Secondo Davis sono: il **condizionamento classico**, cioè quel processo per cui uno stimolo neutro produce una risposta, per esempio quando da bambini siamo tristi mentre la nostra mamma ha un'espressione triste; l'**associazione diretta**, c'è quel processo attraverso cui riusciamo ad associare gli stimoli estivi

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

che stiamo osservando ad altri simili vissuti in un'esperienza passata, rivivendo anche l'emozione provata in quella circostanza; l'**etichettamento**, cioè qual è il processo che si verifica nel momento in cui veniamo esposti direttamente ad un particolare stimolo, il quale risulta così rilevante per noi da bastare da solo ad evocare la specifica emozione che ci ha suscitato la prima volta.

- **Processi cognitivi avanzati** → solo quelli che entrano in gioco in una fase dello sviluppo più avanzata che maturano tra il periodo prescolare e l'adolescenza. Secondo te visto i più importanti sono: l'associazione mediata dal linguaggio, cioè quel processo per cui per provare empatia non è necessario che siamo esposti direttamente alla situazione dell'altro ma è sufficiente anche che ne ascoltiamo la descrizione verbale; il role taking, cioè il processo più avanzato dell'esperienza empatica perché è quello che ci consente di assumere il ruolo dell'altro, cioè di metterci nei suoi panni.

5) **Karla McLaren e le caratteristiche dell'atto empatico** → secondo la studiosa **grazie all'empatia amiamo il nostro comportamento e dirigiamo le nostre azioni in maniera tale che rispecchino l'altro e, soprattutto, che non lo feriscano**. Il principale contributo teorico alla ricerca sulle l'empatia di questa studiosa, presentato nel testo intitolato "***The Art of Empathy***" del 2013, consiste **nell'aver individuato una sorta di piramide** (***six essential aspects of empathy***) che indica le **differenti tipologie di empatia** **a cui è possibile riferirsi per comprendere il livello di complessità a cui questa capacità può giungere**. Secondo McLaren, esercitare l'empatia contribuisce a modificare il nostro cervello, perché attraverso l'imitazione la ricerca nei pensieri degli altri, la mente si apre al nuovo e al diverso ed estende pensieri e sentimenti. **McLaren** **individua 6 livelli essenziali dell'empatia**:

1. **Contagio emotivo** → è lo stadio più rudimentale che si verifica quando sperimentiamo le emozioni altrui in modo da autentico, istintivo e inconscio, aderendovi in modo indifferenziato e non controllato;

2. **Accuratezza empatica** → è la capacità che ci permette di identificare e comprendere le emozioni, i pensieri e le intenzioni sia in noi stessi che negli altri;

3. **Regolazione emotiva** → è la capacità che ci consente di comprendere e regolare le nostre emozioni e di esserne consapevoli;

4. **Cambio di prospettiva** → è la capacità che ci aiuta a metterci nei panni degli altri e a vedere le cose dalla loro prospettiva, per comprenderne i bisogni più profondi, le aspettative, le intenzioni e i timori;

5. **Preoccuparsi per gli altri** → è la capacità che ci permette di prenderci cura degli altri, per cui è necessario che impariamo a regolarci per trovare il giusto equilibrio tra la cura per noi stessi e per gli altri;
6. **Coinvolgimento intuitivo** → è la capacità che ci permette di prendere decisioni intuitive fondate sull'empatia e di agire in un modo che sia funzionale ed efficace per gli altri. È considerato il livello più alto dell'empatia perché comprende tutte le altre capacità a cui si aggiunge quella di fare qualcosa di utile per gli altri basandosi sulle proprie intuizioni.

6) **Heinz Kohut e il ruolo dell'empatia nello sviluppo del sé** → egli è considerato il **caposcuola della psicologia psicoanalitica del sé**, infatti, i suoi studi sull'empatia si concentrano sul **rapporto del bambino con le figure genitoriali**. A tal proposito egli sostiene che se il bambino cresce con delle

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

figure genitoriali capaci di ascoltarlo e comprenderlo, il suo se troverà nella risposta emotiva della madre e del padre con la conferma empatica che gli consentirà di svilupparsi in maniera naturale.

Lo sviluppo delle emozioni: gli 8 stadi di Alan Sroufe → Lo sguardo di questo studioso si pone in una **prospettiva evolutiva**, da cui coglie il comportamento emotivo nel suo dispiegarsi e **interpreta ogni manifestazione di un particolare momento come il risultato dell'evoluzione di ciò che c'era prima**. A questo proposito è significativo il fatto che gli consideri l'approccio evolutivo come un approccio che offre un considerevole strumento per la comprensione del comportamento, consentendo una visione dinamica. **Sroufe** **definisce quali sono i quattro assunti guida nello studio dei processi emozionali**:

1) "**C'è un ordine nello sviluppo**" → Infatti, ciò che sarà emerge secondo un ordine a partire da quello che c'era prima;

2) "**L' emozione è legata all'evoluzione in altre dimensioni dello sviluppo**" → quindi lo sviluppo emozionale deve essere studiato con lo sviluppo cognitivo e sociale virgola in quanto l'individuo funziona come una totalità e nessuna parte può essere studiata in isolamento dal resto;

3) "**Le dimensioni principali dello sviluppo emozionale sono parte della stessa unità**";

4) "**L'adeguatezza di una descrizione evolutiva dipende dall'unificazione**" → ciò significa che la descrizione di una certa dimensione deve sia considerare l'ordine del suo sviluppo sia essere coerente con lo sviluppo delle altre dimensioni.

Sulla base di questi principi lo studioso affronta la descrizione del processo evolutivo e lo fa sviluppando la sua riflessione intorno ad alcuni aspetti particolari, ovvero:

1. Il **modo in cui le emozioni di base specifiche emergono**.
2. I **precursori dai quali le emozioni di base si sviluppano**.
3. I **parallelismi che esistono tra emozioni di base**.
4. I **cambiamenti sistematici nelle condizioni che producono le reazioni emozionali**, infatti, se all'inizio c'è un ruolo esclusivo svolto dagli stimoli fisici come un sorriso o un suono improvviso, in seguito assume centralità il significato che il bambino da all'evento.
5. **L'influenza reciproca tra emozione e cognizione**, infatti, le emozioni nascono attraverso un processo attivo in cui il bambino attribuisce il significato agli eventi ambientali.
6. **La regolazione emozionale e le differenze individuali**, infatti, per l'autore i meccanismi di regolazione delle emozioni consentono sia di governare i cambiamenti dai precursori, come il piacere, alle emozioni più mature, come la gioia, sia di determinare l'emergere di un'emozione positiva o negativa virgola che dipende da un processo interno del bambino e riguarda le differenze individuali che è virgola di conseguenza, si devono ritenere critiche nell'analisi del significato e nella regolazione delle emozioni.
7. **Gli aspetti sociali dello sviluppo**, poiché il bambino viene visto come individuo inserito nelle relazioni sociali tra cui risulta centrale quella di accudimento sia per la sua potenzialità di dare sicurezza al bambino sia per la collaborazione che il caregiver può offrire al piccolo nella regolazione emozionale fin quando quest'ultimo non acquisisce la propria progressiva autonomia.
8. **La crescita dell'autocontrollo emozionale nel periodo prescolare**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Partendo da queste premesse, il compito che Sroufe porta avanti nella parte centrale del suo test è quello di svelare l'ordine in cui si dispiegano i principali sistemi di base, cioè come si sviluppano le emozioni fondamentali virgola e di mettere in relazione con l'ordine dello sviluppo precoce nel suo complesso. Per prima cosa egli specifica che, **si può parlare di emozione vera e propria solo quando ci sono dei dati in grado di dimostrare che la reazione emotiva nasce nel bambino perché questo attribuisce un significato all'evento che l'ha generata**. Questo aspetto del significato è essenziale per poter distinguere tra le emozioni fondamentali vere e proprie e quelli che lo studioso definisce i **precursori delle emozioni**, cioè gli elementi che avvengono prima delle emozioni stesse e senza i quali queste non potrebbero svilupparsi. L'incrocio tra l'osservazione dello sviluppo anche nella sua dimensione cognitiva e centrale poiché solo quando si osserva che il bambino metta intenzionalità nelle sue azioni e quando è in grado di associare un significato e le sue esperienze possibile ipotizzare che la reazione emotiva osservata non è più un precursore, ma ha acquisito le caratteristiche di un'emozione fondamentale. Si può dunque affermare che Sroufe ritiene che tutti noi nasciamo con un **corredo emozionale indifferenziato**, il quale si diversifica progressivamente in emozioni discrete nel corso dello sviluppo e coerentemente con la dimensione cognitiva e sociale via per portare allo sviluppo di quelle che chiamiamo emozioni fondamentali. Il concetto che non si deve dimenticare dunque è che lo sviluppo delle emozioni avviene secondo un processo che ha un ordine ben preciso e che dal precursore di un'emozione virgola in cui prevale una natura psicologica, si arriva ad un percorso di progressivo sviluppo e differenziazione verso l'emozione vera e propria. Questo processo di sviluppo avviene secondo lo studioso lungo tre canali:

1) **il sistema piacere-gioia**;
2) **il sistema circospezione-paura**;
3) **il sistema frustrazione-rabbia**.

In questa 3 sistemi il precursore è rappresentato dal primo elemento (piacere, circospezione, frustrazione), invece l'emozione fondamentale è rappresentata dal secondo elemento (gioia, paura, rabbia). Per comprendere meglio l'idea dello studioso ci si può avvalere di un esempio riportato all'interno di una delle sue opere principali, in cui spiega che dal sorriso di un bambino di tre mesi di fronte a un pupazzetto conosciuto, si può dedurre che ci sia una reazione emozionale perché il contenuto dell'evento è cruciale. Ciò è dimostrato dal fatto che cambiando il pupazzo, il sorriso scompare e si ripresenta solo dopo aver mostrato ripetutamente il nuovo gioco. Questa reazione non è dovuta alla sola stimolazione ma presuppone un riconoscimento, cioè una risposta cognitiva. La reazione, quindi, è ancora in parte fisiologica ma è, allo stesso tempo, anche psicologica. Il passaggio dal precursore all'emozione comporta poi un'ulteriore predominanza dell'elemento psicologico, cioè del significato. Ritornando all'esempio precedente, nel momento in cui assistiamo al sorriso gioioso di un bambino che ride mentre osserva la mamma far finta di succhiare dal suo biberon, possiamo dedurre che si tratti di vera e propria gioia poiché, in questo caso, non c'è solo un riconoscimento ma anche una precisa attribuzione di significato all'evento. A questo punto Sroufe individua 8 stadi di sviluppo delle emozioni: i primi 7 coprono il periodo che va dalla nascita fino ai 24 mesi, invece, l'ultimo riguarda l'aspetto emozionale nel periodo che lo studioso definisce prescolare (**VEDI MANUALE pp. 272,273,274,275**).

LA TEORIA DIFFERENZIALE → questa teoria fu elaborata da **Izard** e sostiene, contrariamente alla teoria precedente, che **fin dalla nascita l'individuo possiede un corredo emotivo costituito da emozioni fondamentali** come rabbia, tristezza, gioia, sorpresa, disgusto, disprezzo, ciascuna delle quali ha un valore adattivo. L'**emozione**, quindi, **non è solo la risposta ad uno stimolo, ma un'organizzazione innata che concorre a motivare un comportamento**. **L'influenza dell'ambiente contribuisce a rendere le emozioni di base più complesse e articolate**, in particolare, le prime emozioni hanno la funzione di soddisfare i bisogni primari, pertanto, il bambino non avrebbe

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

consapevolezza di come, attraverso l'espressione di certe emozioni, riesca a stabilire un contatto con le figure di riferimento. Lo sviluppo delle emozioni procede dall'espressione sensorio-affettiva alle emozioni sociali, infatti, intorno al secondo anno di vita i bambini sono infatti in grado di modulare le espressioni emozionali in relazione al contesto.

LE EMOZIONI e il COMPORTAMENTO EMOTIVO → Il **mondo emotivo** **è una realtà molto complessa che coinvolge nel contempo fattori fisiologici, psicologici, cognitivi, ambientali e culturali**. I fattori fisiologici sono attivati e regolati dal cervello, più precisamente, dal sistema nervoso centrale, dal sistema nervoso autonomo e dal sistema ormonale ed endocrino. Il sistema nervoso centrale ha la funzione di controllare e di acquisire i dati che provengono da tutte le zone periferiche dell'organismo, in particolare, l'ipotalamo (collocato sotto il talamo), e l'amigdala assumono il controllo delle funzioni corporee e vegetative. Il sistema nervoso autonomo ha una forma binaria e si divide in simpatico (responsabile della stimolazione delle riserve energetiche dell'individuo per eccitare gli organi interni) e parasimpatico (responsabile della funzione inibitoria). Il comportamento emotivo è influenzato anche dalle ghiandole (surrenali, ipofisi, tiroide) del sistema endocrino, per secernere alcuni ormoni come l'adrenalina, la tiroxina, ecc. Durante il vissuto emotivo, il sistema endocrino favorisce la secrezione di tutti gli ormoni indispensabili per mobilitare l'intero organismo dell'individuo. Il **comportamento emotivo** **coinvolge tutto il cervello** e, in particolare, **l'emisfero destro, cioè la parte destinata alla fantasia, all'immaginazione e alla creatività**. L'**aspetto cognitivo dell'emozione** **si sviluppa in 3 diversi processi**:

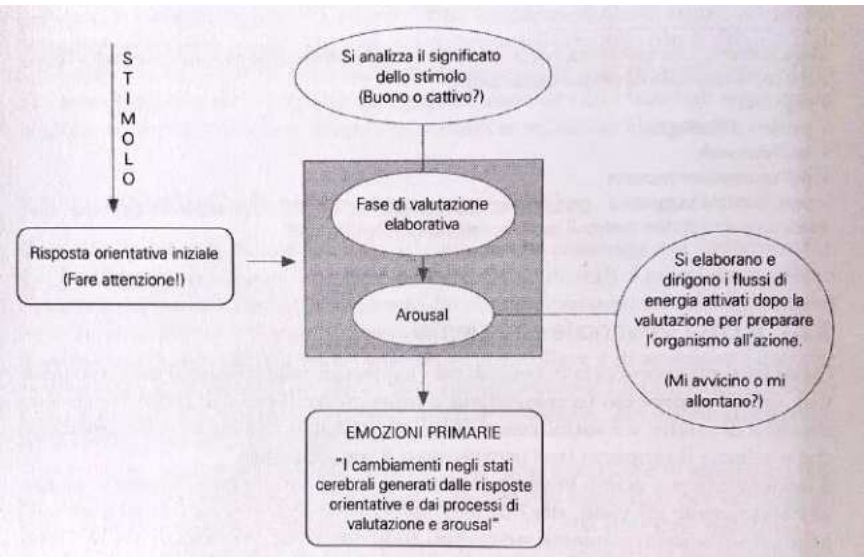
- **Interpretazione** → interpreta la situazione attraverso la scomposizione e l'analisi dell'elemento o dell'evento che ha prodotto lo stato emotivo;
- **Valutazione** → valuta e giudica l'evento;
- **Concettualizzazione** → individua e registra nella memoria l'evento vissuto emotivamente per poterlo utilizzare al momento opportuno.

Gli aspetti ambientali e culturali dell'emozione permettono all'individuo di conoscere l'influenza dell'appartenenza etnica e sociale sulle proprie esperienze emotive.

Quasi tutti gli approcci concordano nel riconoscere alle emozioni un ruolo adattivo, in particolare, l'approccio funzionalista concentra il proprio interesse su questa sfera di analisi e sottolinea l'importante ruolo regolatore delle emozioni, che mediano il rapporto tra l'organismo e il suo ambiente appunto il primo studioso ad evidenziare lo stretto legame delle emozioni con la funzione adattiva è stato, alla fine dell'Ottocento, Charles Darwin. Oggi, gli studiosi concordano sul fatto che le emozioni hanno il compito di regolare sia i processi psicologici sia i comportamenti sociali e interpersonali e che ne esistono alcune, definite di base o fondamentali, che rendono possibile la comunicazione tra persone appartenenti a culture e lingue diverse. La codifica di queste emozioni non è vincolata dalla cultura poiché vengono espresse e comprese in modo naturale, cioè innato. In relazione all'esistenza delle emozioni di base bisogna fare una riflessione terminologica e concettuale, infatti, quando si parla di emozioni come la gioia, la tristezza, la sorpresa, la paura, si trovano due diversi modi di definirle, cioè emozioni primarie o emozioni di base. Alle volte queste espressioni vengono usate come sinonimi, invece, è importante tenere conto che l'alternanza terminologica è dovuta alle premesse teoriche su cui si basano le ricerche dei diversi autori poiché presuppone delle differenze concettuali. Un chiarimento interessante a questo proposito è fornito dallo studioso **Daniel J. Siegel**, professore di psichiatria è autore di uno dei tasti più significativi nello studio di cognizione ed emozione, intitolato "***La mente relazionale***". **In questo testo lo studioso descrive da ogni prospettiva possibile il funzionamento della nostra mente e si sofferma in particolare sulle emozioni e sulla distinzione tra emozioni primarie ed emozioni di base**. Di

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

seguito si riporta uno schema esemplificativo del processo attraverso cui, secondo l'autore, le emozioni si attivano.



Esemplificazione del processo di attivazione delle emozioni primarie secondo Daniel J. Siegel.

Siegel definisce le **EMOZIONI PRIMARIE** come **i cambiamenti negli stati cerebrali generati dalle risposte orientative e dai processi di arousal e valutazione orientativa** e specifica che si tratta di un **concetto distinto** da quello espresso con i termini di **EMOZIONI DI BASE O FONDAMENTALI**, che si riferiscono a **stati emozionali differenti come rabbia, paura o tristezza**. La scelta dell'aggettivo primarie, per riferirsi a queste emozioni iniziali e poco definite nasce dalla necessità di sottolineare la loro natura iniziale è ubiquitaria e dalla loro capacità di combinarsi in un vasto spettro di sfumature emozionali diverse. Come spiega Siegel, quando siamo in questi Stati della mente che chiamiamo emozioni primarie, possiamo sentirci incapaci di identificare sensazioni o sentimenti particolari, ma può anche accadere che su queste emozioni virgola in alcuni casi, riusciamo ad attivare un'ulteriore valutazione, attraverso cui differenziarle in Stati della mente ben definiti e che dunque costituiscono le emozioni di base o fondamentali appunto in definitiva, si può affermare che la differenza tra le emozioni primarie e le emozioni di base sta nel fatto che quelle primarie sono connotate da una maggiore definitezza.

Autoregolazione delle emozioni e scaffolding → nell'interazione adulto-bambino, soprattutto in quella madre-bambino, la madre attribuendo un'intenzionalità comunicativa alle espressioni del bambino, sostiene il processo di autoregolazione delle emozioni → questa funzione dell'adulto è detta **SCAFFOLDING** → questo termine, **introdotto in psicologia dallo statunitense Bruner nel 1976**, indica **quelle strategie di sostegno e di guida ai processi di apprendimento che consentono di svolgere un compito anche se non si hanno ancora le competenze per farlo in autonomia, riuscendovi grazie all'aiuto di un esperto, di un adulto o di un pari più preparato che fornisce indicazioni e suggerimenti**. In questo modo, oltre a svolgere una funzione di supporto emotivo, l'adulto sostiene il bambino nel modulare e nell'orientare le emozioni concordatamente con i contesti sociali e le regole che vigono in questi contesti. Il processo di socializzazione delle emozioni, ovvero la capacità di attribuire un significato agli eventi o agli stimoli che sollecitano le emozioni appropriate, è il presupposto attraverso cui il bambino apprende quali emozioni si confanno ad un certo contesto e quali modalità espressive possono essere accettate nella propria cultura.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Dalla relazione diadica alla relazione di gruppo → **il primo rapporto dell'essere umano è diadico**, infatti, **un bambino interagisce quasi esclusivamente con la madre**. In questa fase, le interazioni si strutturano a raggiera: un individuo occupa il centro e tutti gli altri si situano in periferia. Quando l'uomo nasce, infatti, non è capace di stabilire interazioni sociali, per questo motivo, le interazioni del bambino con l'adulto risultano sporadiche e slegate. **Con il passare del tempo, si sviluppano in modo graduale, con tutte le forme di interazione del bambino fino a diventare vere e proprie relazioni**. In questo modo, **il bambino comincia a superare la relazione diadica e ad inserirsi in una relazionalità familiare e di gruppo**. La formazione dei gruppi dei coetanei o dei pari diventerà un fatto spontaneo e naturale durante il periodo della scuola primaria la natura del gruppo è variabile in base all'età dei membri allora. **I bambini costituiscono gruppi informali e non duraturi**. Successivamente i gruppi si comporranno seguendo norme più rigorose e chi intende farne parte dovrà possedere precisi requisiti, così, il gruppo dei coetanei assumerà la funzione dell'integrazione sociale. I **gruppi sociali** **sono di 2 tipi**: **primari** e **secondari**. I **gruppi primari** (famiglia e gruppo dei pari) **sono costituiti da soggetti che interagiscono in modo diretto e con un coinvolgimento profondamente emotivo e tendono a durare nel tempo**. I **gruppi secondari** **si costituiscono quando alcuni soggetti interagiscono per raggiungere e realizzare fini ed obiettivi comuni**. I membri di questi ultimi non sono generalmente legati da un punto di vista emotivo. Tutti gli uomini interagiscono tra di loro e determinano spontaneamente delle dinamiche nei gruppi in cui sono inseriti. Il **gruppo** **è un insieme di persone che, interagendo ordinatamente e percependosi nello stesso tempo vicendevolmente, hanno le stesse aspettative o svolgono le stesse attività**. Ogni membro di un gruppo si trova nella situazione di essere fisicamente e psicologicamente vicino a tutti gli altri, però, non deve essere considerato la somma di unità individuali, ma come un complesso rapporto di relazioni. Oggi le relazioni si strutturano su modelli di tipo circolare e di tipo radiale: nel primo caso ogni membro di un gruppo ha la stessa possibilità di interagire con gli altri; nel secondo caso, invece, è possibile che al centro del gruppo emerga un leader che funga da coordinatore.

Dimensioni emotive nella relazione educativa e didattica → dal momento che le emozioni sono importanti nello sviluppo cognitivo, la relazione educativa è fondamentale per la valorizzazione dell'intelligenza emotiva. Per raggiungere questo obiettivo è necessario che il docente sia in grado di riconoscere ed eliminare quegli elementi che rappresentano un ostacolo alla realizzazione di un buon rapporto con gli alunni. Questi elementi sono:

- i **mutamenti sociali** → l'organizzazione della scuola è una macchina che si ripete ogni anno allo stesso modo, la società, invece, è soggetta a rapidi e veloci trasformazioni. La maggior parte dei docenti, non essendo attrezzata culturalmente a percepire e comprendere i processi di cambiamento della società, non riesce a governarne gli sviluppi.
- Lo **scarto generazionale** → lo studente cambia e matura, il docente invecchia.
- Il **conflitto status-ruolo** → lo squilibrio è eccessivo tra il potere form di cui è investita l'autorità del docente ed il potere reale. Rispetto al ruolo che il docente deve svolgere, la considerazione sociale che la società accorda alla posizione della categoria degli insegnanti è quasi insignificante.
- L'**insicurezza psicologica** → il lavoro del docente, pur essendo di relazione umana e sociale, si svolge in condizione di isolamento, non esistendo sul contenuto e sulla qualità dell'insegnamento alcuna forma di controllo, la perdita di identità psicologica è reale.
- Le **interferenze emotive** → il lavoro del docente, essendo una miscela di componenti intellettive ed affettive, è opportuno che non subisca interferenze emotive, cioè sentimenti di rabbia, di paura e così via.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **Stile comunicativo** → si tratta del modo in cui un'insegnante interagisce a livello verbale virgola non verbale e paraverbale al fine di segnalare come il significato letterale debba essere recepito, interpretato, filtrato e compreso.

Per questo motivo, ogni educatore dovrebbe possedere la **disponibilità pedagogica** → quest'ultimo permette agli educatori di considerare gli alunni come persone, contemporaneamente dotate di uguali diritti e di differenti bisogni. Inoltre, il docente dovrebbe:

- essere in possesso di una rigorosa e solida cultura generale, al fine di affrontare i problemi educativi in modo pluridisciplinare;
- padroneggiare, aggiornandosi in maniera permanente, i contenuti della propria disciplina;
- saper valutare le potenzialità formative della disciplina che insegna;
- saper individuare e cogliere i rapporti della propria disciplina con gli altri saperi;
- saper collocare, all'interno delle finalità generali dell'Intero sistema scolastico, le finalità e gli obiettivi di apprendimento della propria disciplina;
- saper riflettere sulla ricerca delle scelte sia didattiche sia metodologiche e verificarne rigorosamente i risultati nel processo tanto di valutazione quanto di autovalutazione;
- possedere le conoscenze e le competenze socio-psico-pedagogiche al fine di impostare in maniera corretta i processi sia di insegnamento sia di apprendimento;
- essere capace di interagire con una comunicazione efficace sia all'interno della vita scolastica sia nel mondo esterno;
- essere aperto a lavorare in equipe sia per contribuire positivamente alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa sia per assolvere funzioni e compiti che gli vengono attribuiti;
- essere emesso nelle condizioni di vivere, attraverso un'alta considerazione sociale, il proprio status di docente adeguatamente.

L'alunno, in particolare nella scuola superiore di secondo grado, è un'adolescente che sta attraversando una fase in divenire e di transizione tra l'età dell'infanzia e quella adulta. La personalità subisce, in tale condizione, continue trasformazioni che iniziano con la pubertà.

Per quanto riguarda la comunicazione, essa in qualsiasi contesto può realizzarsi con modalità differenti. Si può avere una comunicazione unidirezionale o monodirezionale, detta anche autoritaria, gerarchica e verticale oppure una comunicazione interattiva o modulare-circolare, detta anche democratica ed orizzontale (**vedi manuale per schema sulla comunicazione autoritaria e verticale e sulla comunicazione democratica e orizzontale, p. 283-284**).

I SENTIMENTI → la principale differenza tra i sentimenti e le emozioni risiede nel fatto che i primi non sono determinati da uno stimolo ambientale come le emozioni e, quindi, sono stati affettivi più duraturi nel tempo. A questo proposito **Goleman** parla di **temperamenti** per definire la propensione ad evocare una certa emozione o umore.
L'**AMICIZIA** **un sentimento positivo e piacevole, che si manifesta attraverso l'instaurarsi di un legame duraturo, basato sull'affetto reciproco, tra due o più soggetti**. Il sentimento dell'amicizia si sviluppa nella fase della preadolescenza, quando i legami con i genitori incominciano ad affievolirsi i ragazzi iniziano a esplorare il mondo esterno alla famiglia. Per Aristotele l'amicizia è una virtù e, nello stesso tempo, è un bene irrinunciabile, perché oltre a fondarsi sul piacere e all'utile, si riferisce alla bontà. Il sentimento dell'amicizia è un rapporto alla pari, fondato sulla stima, sul rispetto e sulla continua, disinteressata e reciproca disponibilità.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

L'**AMORE** **è un sentimento profondo di affetto. Lo studioso e psicologo americano Robert J. Sternberg ha elaborato la teoria triangolare dell'amore per cui questo sentimento risulta costituito da tre componenti fondamentali:**
1) l'**intimità** (fattore emotivo), riguarda la confidenza e la condivisione;
2) la **passione** (fattore motivazionale), si riferisce all'attrazione fisica;
3) l'**impegno** (fattore cognitivo), corrisponde alla convinzione di amare qualcuno e all'investimento che si fa per far durare a lungo questo amore.

Le diverse combinazioni di queste tre componenti danno vita a 7 diversi tipi di relazioni:

1) la simpatia (se è presente solo l'intimità);
2) l'infatuazione (se è presente soltanto la passione);
3) l'amore vuoto (se prevale unicamente l'impegno);
4) l'amore romantico (quando ci sono l'intimità e la passione ma non l'impegno);
5) l'amore fatuo (quando ci sono la passione e l'impegno ma non l'intimità);
6) il sodalizio d'amore (quando ci sono intimità e impegno ma non la passione);
7) l'amore perfetto o completo (ci sono tutte e tre le componenti).

Inoltre, l'amore si sviluppa principalmente in 5 fasi:

- incontro
- attrazione
- dipendenza
- innamoramento
- amore

L'**INVIDIA** **è un sentimento vissuto da un soggetto che, carente di qualcosa, nutre astio nei confronti di coloro che possiedono ciò che gli manca**. Esso ha una forma di ambivalenza perché l'invidioso vuole possedere ciò che ha un altro oppure desidera che questi perda quello che gli appartiene. Il soggetto che diventa oggetto di invidia incomincia a ricevere critiche e ad essere svalutato. Colui che invidia è, a livello inconscio, convinto che le qualità o i beni posseduti dal soggetto preso di mira siano immeritati appunto il sentimento dell'invidia non può essere sottovalutato perché normalmente ha radici profonde nel soggetto invidioso come carenza d'affetto, senso di inferiorità, desideri frustati e conflitti insoluti insieme ad una profonda insicurezza che devono essere oggetto di attenzione nel processo educativo.
La **GELOSIA** **è un sentimento connaturato alla stessa natura umana e si manifesta con una spinta di protezione nei confronti di un soggetto**. Rappresenta per l'individuo geloso un impulso inconscio al senso del possesso e di dissimulazione dell'insicurezza psicologica. È un sentimento da non sottovalutare perché potrebbe trasformarsi in un vero e proprio stato patologico. La gelosia può percorrere diverse fasi e manifestarsi in varie forme, in particolare, la forma che si manifesta durante l'infanzia è quella che si mette in moto in un bambino per la nascita di un fratellino ed emerge per le attenzioni continue che la madre rivolge al neonato. La gelosia infantile fa assumere comportamenti disparati.

GARDNER E LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE → **Howard Earl GARDNER** è uno psicologo statunitense **noto per questa sua teoria con cui si propone di individuare selettivamente intelligenze che affondano le loro radici nella biologia e che facciano riferimento ad operazioni neurali centrali identificabili**. Questa teoria ha origine per diversi motivi ed è frutto di un percorso

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

di studio e ricerca che ha accompagnato Gardner per molti anni. Un primo punto essenziale è la **critica** **mossa nei confronti dei test per il calcolo del Quoziente di Intelligenza** (Q.I.), infatti, **lo studioso ritiene che sebbene questi test siano stati migliorati progressivamente e analizzino diversi aspetti dell'intelligenza, siano ancora inadeguati ad evidenziare forme molteplici di intelligenza**, poiché, per il calcolo del QI, si concentrano ancora eccessivamente sulle abilità verbali e sulle attitudini logico-matematiche. Inoltre, l'esito di un test sul QI, costituito da un numero che quantifica l'intelligenza, tende a promuovere l'ipotesi che essa sia unica e che, sei l'intelligenza di un individuo e brillante, allora questi può avere successo in tutti i campi in cui si cimenta. **Gardner** **sostiene invece che l'intelligenza non sia unica**. In particolare, lavorando con adulti colpiti da danni cerebrali, nota che mentre alcune abilità sono molto compromesse o totalmente annullate, altre, invece, restano del tutto intatte. Inoltre, studiando sia i bambini normodotati sia i bambini particolarmente dotati, lo studioso nota che quando un ragazzo molto dotato eccelle in un campo, in altri ambiti o per altre abilità risulta paragonabile ai normodotati. Per Gardner tutte queste particolari situazioni possono essere spiegate solo alla luce di un intelletto che non è unitario. Da qui nasce l'ipotesi della presenza di intelligenze multiple, cioè legata a diversi ambiti della conoscenza e a diverse abilità specifiche.

Se esistono diversi tipi di intelligenza, allora **Gardner** **si pone il problema di formulare una definizione generale dell'intelligence stessa, all'interno della quale possono essere inquadrate le varie intelligenze che emergono da studi e analisi**. Egli la definisce come **un'abilità con cui risolvere un problema o con cui realizzare un prodotto che ha valori in uno o più contesti culturali**. Da questa definizione emergono alcuni concetti importanti, ovvero quello di **abilità, problem solving, realizzazione di un prodotto, contesto culturale**. Alcuni di questi aspetti sono correlati con i test di intelligenza, altri sono decisamente innovativi. I test di intelligenza esplorano l'abilità di problem solving anche se pongono l'attenzione solo su un certo tipo di problem solving, ovvero quello riconducibile all'ambito verbale e logico-matematico, mentre, secondo Gardner, la capacità di risolvere un problema e la manifestazione di un'intelligenza si possono verificare anche in altri ambiti. Inoltre, nei test di intelligenza non si pone attenzione alla realizzazione di un prodotto, ad esempio, scrivere un poema, codificare una teoria scientifica, ecc, sono prodotti che si realizzano attraverso un'intelligenza che assume, di volta in volta, forme diverse. Il fatto che Gardner faccia corrispondere all'intelligenza ad un'abilità non è casuale, infatti, è proprio attraverso questa associazione che è riuscito a stimolare una riflessione sul fatto che non sono solo le capacità linguistiche e logico-matematiche a determinare le potenzialità e, di conseguenza, l'intelligenza di un individuo, ma anche tante altre capacità ad avere il loro peso. Un altro aspetto importante da sottolineare secondo Gardner è che l'abilità va considerata tale se nel suo contesto culturale assume un valore, infatti, si può essere abili a fare tante cose ma non tutte hanno valore nel contesto in cui si vive.

Criteri per definire un'intelligenza → **per individuare le tante forme di intelligenza è necessario stabilire dei criteri virgola in particolare Gardner ne ha individuati alcuni nelle seguenti situazioni**:

- Un'abilità che resta compromessa o inalterata a seconda dei casi, a seguito di un trauma al cervello → un trauma può comportare la perdita di alcune abilità, pur mantenendone altre inalterate. Si tratta di un segnale che queste abilità sono tra loro relativamente indipendenti.
- Un'abilità che viene osservata nell'esistenza di bambini prodigio virgola di scienziati ed eruditi in un campo specifico → spesso persone prodigiose e talentuose in un campo sono completamente normali, o addirittura deboli, in altri campi. Ciò rappresenta un'ulteriore prova che una data forma di intelligenza specifica può esistere in modo quasi isolato.
- Un'abilità che viene associata ad un insieme essenziale di operazioni → esistono delle operazioni basilari strettamente collegate tra loro, che preludono alla possibilità di compierne di più

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

articolate, fino a definire un ambito nel quale queste stesse operazioni vengono poste in essere. L'abilità nell'eseguire operazioni collegate a circoscritte ad un certo ambito delinea un'intelligenza.

- È possibile definire i passaggi che portano un individuo a padroneggiare le abilità in un certo campo, inoltre, questo livello di padronanza nel campo è definibile in modo preciso → quando in un certo ambito si possono identificare delle abilità per le quali è possibile raggiungere un livello di competenza e di padronanza definibile in modo certo e concreto, identificando i passaggi che portano a tale livello, allora possiamo parlare di una forma di intelligenza specifica.
- La possibilità di definire una storia evolutiva di queste abilità e di osservarle anche in altre specie viventi distinte dall'uomo → ad esempio, è possibile osservare e studiare forme di intelligenza visuo-spaziale nei mammiferi o di intelligenza musicale negli uccelli.
- La possibilità di identificare le abilità attraverso test nella psicologia sperimentale → è possibile definire tasso psicologici che mettano in evidenza queste abilità e ne possano determinare l'indipendenza o la correlazione con altre.
- La possibilità di mettere in relazione le abilità attraverso risultati psicometrici → cioè la possibilità di mettere in evidenza quali abilità hanno alla base fattori in comune e quali differiscono. In particolare, può risultare utile lo studio del transfer, ossia la capacità di apprendere e specializzarsi in un determinato settore al fine di riuscire a trasferire alcune delle competenze in altri settori.
- La possibilità di codificare tali abilità in un sistema di simboli → ad esempio, dei sistemi di simboli possono costituire in linguaggio per le abilità linguistiche, mentre altri, come i numeri e i simboli matematici, il linguaggio per le abilità logico-matematiche.

INTELLIGENZE MULTIPLE SECONDO GARDNER → Definizione generale di intelligenza offerta da Gardner e i criteri che individuano per delineare intelligenze specifiche portano a concludere che la mente umana sia essenzialmente di tipo modulare. Ogni modulo della nostra mente ha la caratteristica di gestire particolari abilità. **Gardner definisce 9 tipi di intelligenze**, di cui, le prime 7 individuate nel 1983 e le ultime due aggiunte successivamente nel 1999:

1. **Intelligenza linguistica** → è **l'abilità di chi padroneggia e ama il linguaggio**, di chi sa usare parole ed è desideroso di esplorare le loro potenzialità. È la caratteristica di chi sa sviscerare i significati delle poesie e dei poemi, di chi sa comunicare ed esprimere idee o pensieri in modo efficace.

2. **Intelligenza logico-matematica** → è **l'abilità di chi sa confrontare e valutare concetti e astrazioni**, di chi sa distinguere le relazioni che li legano e di chi sa cogliere i principi che sono alla base di queste astrazioni. È anche l'abilità di chi è in grado di organizzare i concetti in un impianto coerente ed esaustivo, creando nuove teorie e riuscendo a verificarle sperimentalmente.
3. **Intelligenza musicale** → si tratta non solo della competenza nel **comporre o eseguire la musica, ma anche dell'abilità nell'ascoltare e distinguere suoni e timbri**. È un'intelligenza che può avere legami con altre intelligenze, come quella cinestetica o linguistica.

4. **Intelligenza spaziale** → è **l'abilità che permette di percepire il mondo visivo in modo accurato, di analizzare distanze e relazioni spaziali, di avere senso dell'orientamento, di avere particolare sensibilità per la bellezza e l'armonia delle forme**. Questa abilità permette di ricreare forme ed esperienze visive anche in assenza dello stimolo sensoriale.

5. **Intelligenza cinestetica** → è **l'abilità di chi riesce a controllare al meglio i movimenti del proprio corpo**, a coordinarli in modo armonioso, a maneggiare oggetti e strumenti con grande perizia.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

6. **Intelligenza interpersonale** → è **l'intelligenza caratteristica di chi è in grado di accedere alla propria vita affettiva che consente di discriminare istantaneamente i propri sentimenti e di attingere ad essi come mezzo per comprendere e guidare il proprio comportamento**. Chi è dotato di questo tipo di intelligenza è in grado di comprendere l'umore degli altri, le loro motivazioni, i loro bisogni e i loro desideri. È tipica delle persone empatiche, che riescono ad immedesimarsi negli altri e a tirar fuori da loro il meglio. Si tratta dell'abilità propria dei politici, degli insegnanti e si manifesta in quella competenza sociale che si articola principalmente in quattro componenti:

- la capacità di organizzare i gruppi
- la capacità di negoziare soluzioni
- la capacità di stabilire legami personali
- la capacità di analisi della situazione sociale.

7. **Intelligenza intrapersonale** → ha caratteristiche simili a quella interpersonale, con la differenza di essere **rivolta verso l'interno, verso il soggetto stesso**. **È l'intelligenza di chi è in grado di conoscersi, di comprendersi, di valutare con schiettezza i propri bisogni**, di motivarsi nello svolgere un compito o un'azione. È un'intelligenza che riesce a far maturare nell'individuo la consapevolezza delle altre intelligenze che egli stesso possiede.

8. **Intelligenza naturalistica** → si tratta dell'**intelligenza di chi riesce a riconoscere, ordinare e categorizzare le realtà naturali.**

9. **Intelligenza esistenziale** (o filosofico-esistenziale) → è **l'intelligenza di chi sa individuare e valutare le questioni fondamentali dell'esistenza**, di chi si pone interrogativi sul senso profondo della vita o il significato della morte.

Le nuove intelligenze individuate da Gardner rappresentano la definizione stessa di Homo sapiens. **Ciascun uomo è la sintesi di un dosaggio unico ed esclusivo di queste intelligenze**, infatti, nessuna coppia di individui, neanche di gemelli, ha un profilo comune delle intelligenze in termini di punti di forza e di debolezza. Anche nel caso dell'**ereditarietà di un patrimonio genetico comune**, **l'esperienza di vita** **fa maturare le intelligenze in modo diverso in ciascuno dei soggetti**. L'intelligenza linguistica e quella logico-matematica sono state studiate maggiormente, in particolare, queste due intelligenze sono diventate importanti in quanto, proprio attraverso i test sul QI, si è riusciti a darne una quantificazione oggettiva. Le altre intelligenze sono più difficilmente valutabili poiché si esplicano con la creazione di un prodotto o di una performance, più che con la risoluzione di un problema o di un quesito e, dal momento che la valutazione di un prodotto è sempre meno oggettiva e più personale, queste intelligenze non hanno trovato uno spazio adeguato nei contesti di apprendimento formali, in cui ancora prevale il bisogno di quantificare oggettivamente il valore di un compito. Nonostante il problema della valutazione resti aperto, la **teoria delle intelligenze multiple** **ha trovato una vasta applicazione nella progettazione didattica delle scuole di numerosi paesi, grazie al fatto che il profilo delle intelligenze stesse ricalca spesso quello delle discipline oggetto di studio nei corsi formali di apprendimento**.

DAVID GOLEMAN E L'INTELLIGENZA EMOTIVA → il concetto di ***emotional intelligence*** inizia ad acquisire **sempre più centralità intorno al 1995** nelle ricerche condotte dallo psicologo **DANIEL GOLEMAN**, il quale aveva come **obiettivo principale quello di trovare delle soluzioni per la crisi sociale dilagante negli Stati Uniti**. In particolare, Goleman **rivoluziona** il **concetto di quoziente**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

intellettivo e spiega il perché di un fatto che è ormai noto a tutti, ovvero che **un alto QI non basta a garantire il successo o la felicità**. L'interesse della sua intuizione risiede nell'aver individuato **l'interconnessione profonda tra la mente razionale e la mente emotiva di ogni individuo**, sottolineando che la **competenza emozionale** **non è qualcosa di preesistente ma è un'abilità che può essere sviluppata**.

Le abilità fondamentali dell'intelligenza emotiva → se l'**intelligenza emotiva** **può essere sviluppata, allora è necessario comprenderne gli elementi costitutivi, cioè quelli su cui bisogna agire per creare nella persona le basi di uno sviluppo emotivo sano e completo**. In particolare, Goleman integrando e sintetizzando le principali teorie su emozioni, intelligenza, empatia, motivazione, approfondisce Le 5 caratteristiche fondamentali dell'intelligenza emotiva a partire dalla definizione data dallo studioso **Peter Salovey**. Lo studioso estendeva delle particolari abilità di riconoscimento e comprensione di emozioni e sentimenti propri (intelligenza intrapersonale) e altrui (intelligenza interpersonale), a **5 ambiti principali**:

1. **Conoscenza delle proprie emozioni (autoconsapevolezza)**
2. **Controllo delle emozioni (autocontrollo)**
3. **Motivazione di sé stessi (motivazione)**
4. **Riconoscimento delle emozioni altrui (empatia)**
5. **Gestione delle relazioni.**

Proprio a partire da questi 5 ambiti individuati da Peter Salovey, **Goleman** **individua altrettante caratteristiche fondamentali che a suo avviso deve avere un'intelligenza emotiva ben sviluppata**. Si può quindi affermare che **autoconsapevolezza**, **autocontrollo**, **motivazione**, **empatia** e **abilità sociale** sono, per Goleman, le **5 caratteristiche fondamentali dell'intelligenza emotiva**, su cui la famiglia e la società possono lavorare per svilupparla al meglio, ponendosi come obiettivo il bene della persona e della collettività. In particolare, **Goleman** **si sofferma** su **autoconsapevolezza**, **autocontrollo** ed **empatia** poiché hanno un ruolo centrale nella competenza emotiva e ne costituiscono elementi imprescindibili, che stanno alla base anche della motivazione e delle relazioni sociali.

AUTOCONSAPEVOLEZZA → Secondo Goleman **l'attenzione ai propri stati interiori** **è la capacità che abbiamo di comprendere quando stiamo provando delle emozioni**, osservandole mentre sono in atto grazie ad un'attività neurale che, attivando anche le aree del linguaggio, ci consente di dar loro un nome. Questa consapevolezza insieme alla competenza emozionale sono fondamentali, sebbene ci sia una grande differenza tra il riconoscere un'emozione mentre la stiamo provando ed essere in grado di non agire sotto il suo impulso, cioè di autocontrollarci.

AUTOCONTROLLO → È inteso come quella **padronanza di noi stessi** che ci **consente di resistere alle tempeste emotive causate dalla sorte avversa senza essere schiavi delle passioni**. Proprio per questo, secondo Goleman, **è una delle abilità fondamentali legate ad un'intelligenza emotiva ben sviluppata**. Emozioni positive ed emozioni negative sono ugualmente importanti nella nostra vita, ed è altrettanto importante che siano appropriate. La **capacità di autocontrollarci**, dunque, **si riferisce proprio all'attività**, necessaria affinché si stabilisca un equilibrio emotivo, **di controllare le nostre emozioni senza lasciarsene travolgere e di riuscire a farlo non solo e non tanto quando queste sono meno intense, ma soprattutto quando ne siamo più coinvolti**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

EMPATIA → Così come non è possibile l'autocontrollo senza l'autoconsapevolezza, quest'ultima è fondamentale anche per la terza tra le abilità fondamentali indicate da Goleman per una buona competenza emotiva, cioè l'empatia. La **capacità empatica** è quella che c**i consente di comprendere cosa sta provando chi è con noi, entra in gioco in tutte le relazioni** e può comportare diversi vantaggi, tra cui una maggiore adeguatezza emotiva, simpatia e una maggiore sensibilità. Goleman, interpreta, dunque, l'**empatia** come **l'abilità di saper leggere e comprendere le emozioni altrui e ritiene questa particolare capacità alla base di ogni rapporto umano è riscontrabile noi esseri umani già quando siamo molto piccoli**. Inoltre, attraverso un progressivo sviluppo durante tutta l'infanzia, la **capacità empatica** **ci porta a comprendere la sofferenza degli altri o di interi gruppi anche se non la viviamo in situazioni che ci coinvolgono direttamente e ci conduce**, nell'adolescenza, **verso il radicamento di convinzioni morali incentrate proprio sul desiderio di alleviare l'infelicità degli altri e l'ingiustizia sociale che la determina**. L'**empatia** consente quindi di **capire meglio la realtà degli altri e compiere delle scelte che non siano influenzate esclusivamente dal nostro punto di vista**. Si tratta di una capacità che ha un enorme potenziale applicativo in ambito educativo e didattico e che può consentire all'insegnante di riconoscere e comprendere eventuali disagi dei propri alunni, così come di valorizzare le risorse di cui sono portatori. Goleman propone, inoltre, una **differenza tra 3 diversi tipi di empatia**, distinguendo innanzitutto tra:
L'**EMPATIA COGNITIVA** → **si riferisce al comprendere come gli altri vedono il mondo e che cosa ne pensano, comprendendo anche le loro prospettive e i modelli mentali**. Questo ci permette di dare a quello che diciamo una forma che sia meglio compresa dagli altri.
L'**EMPATIA EMOTIVA** → si tratta di un **collegamento cervello-cervello che ci offre una sensazione interiore immediata di come si sentono gli altri**, permettendoci di provare le loro emozioni in tempo reale.
A queste due tipologie Goleman ne aggiunge una terza definita **PREOCCUPAZIONE EMPATICA** → **conduce all'azione empatica e a differenza dei precedenti tipi di empatia si basa sugli antichi circuiti dei mammiferi relativi alla cura degli altri e all'allevamento della prole**, favorendo queste qualità.

Si può, dunque, affermare che la **capacità empatica**, in tutte le sue forme, **è** per Goleman **un fattore di fondamentale importanza al fine di stabilire una relazione positiva con le altre persone perché, consentendoci di sintonizzarci con il loro sentire, ci permette di comprendere appieno il loro pensiero e i loro bisogni**, così da mettere in atto non solo dei comportamenti cooperativi ma anche prosociali, cioè che si attuano per favorire il benessere in un'altra persona.
Negli **anni '80 del '900** lo psicologo **DANIEL BATSON** ha ipotizzato che l'**empatia**, oltre ad essere all'origine dei comportamenti prosociali, **sia anche la vera e propria base su cui si costruisce** l'**altruismo**, **cioè la propensione ad agire per il benessere altrui indipendentemente da un vantaggio personale, sia emotivo sia sociale**. A questo proposito è interessante la distinzione che, negli stessi anni, la statunitense **Nancy Eisenberg** opera tra **comportamenti altruistici e comportamenti prosociali**, sottolineando che i **primi** **si fondano sul desiderio di determinare il benessere di un altro anche se questo va contro i propri interessi personali**, i **secondi** invece **non comportano un costo per chi li compie, poiché possono procurare un beneficio all'altro e contemporaneamente a sé stessi**.

ENTROPATIA → fu introdotta dallo studioso **EDMUND HUSSERL** ed indica **il riconoscimento dell'alterità dell'altro che ha inizio con la ricerca della diversità**. La comprensione interpretante è un atto che assomiglia all'andare verso l'altro, dunque, **conoscere è comprendere per atto volontario**. In questa prospettiva, **Husserl** intende la **relazione umana** **come una relazione fenomenologica, facendo riferimento ad una relazione che si realizza sul piano emotivo e**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

sospende la conoscenza, infatti, **l'altro viene riconosciuto attraverso le sensazioni e le emozioni esperienziali che produce**. Il **riconoscimento dell'alterità** avviene dunque **sotto forma di traccia, in cui mancano coerenza e completezza, ma al contrario si avvertono multiformità, multidimensionalità, contraddittorietà**. In ambito pedagogico, le riflessioni di Husserl conducono a ridefinire i tratti del mestiere educatore, infatti, quello che interessa dell'altro non è più il fatto, cioè il suo comportamento, piuttosto è l'intenzionalità che muove le sue azioni, che non può essere conosciuta ma solo intuita e definita come il desiderio di essere influenti e perseveranti. L'**insegnante-educatore**, in quanto dentro la relazione, **la influenza e ne è influenzato sempre e per influenzarla positivamente la soluzione è rappresentata proprio dall'entropatia**. In sostanza, Husserl parte da decentramento riconoscimento dell'alterità per giungere alla comprensione dell'altro.

Autoconsapevolezza, **autocontrollo** ed **empatia** sono, dunque, le **3 abilità che secondo Goleman costituiscono il presupposto irrinunciabile di una buona competenza emotiva** e non rappresentano un patrimonio immutabile ereditato geneticamente, ma **si possono allenare fin da bambini e per tutta la vita**.
Infine, Goleman fa riferimento anche al disturbo dell'**ALESSITIMIA**, comporta una **mancanza dei sentimenti stessi sebbene in realtà le persone che ne sono affette provino le emozioni in maniera anche molto intensa**. La loro non è solo una difficoltà nell'individuare quale emozione stanno provando di darle un nome, ma anche di distinguerla dalla sensazione fisica che l'emozione stessa determina. Le persone che soffrono di alessitimia mancano di una delle componenti primarie nell'intelligenza emotiva, ovvero l'autoconsapevolezza, senza cui nessuna forma di autocontrollo e di empatia sono possibili.

Intelligenza emotiva tra famiglia e apprendimento scolastico → Goleman riflette anche sulla **FAMIGLIA**, descrivendola come **la prima scuola nella quale apprendiamo gli insegnamenti riguardanti la vita emotiva**, infatti, è proprio nell'intimità familiare che impariamo come dobbiamo sentirci riguardo a noi stessi e quali saranno le reazioni degli altri i nostri sentimenti, che cosa pensiamo su questi sentimenti e quali alternative abbiamo per reagire. A ciò aggiunge i **7 ingredienti fondamentali**, necessari affinché un bambino abbia la principale tra tutte le conoscenze, cioè **sapere come imparare**, ovvero:

1. La **FIDUCIA**, intesa come la **sensazione di avere più possibilità di riuscire che di fallire e di poter comunque contare sull'aiuto degli adulti**;
2. La **CURIOSITA'**, intesa come una **sensazione piacevole e associata alla scoperta**;
3. l'**INTENZIONALITA'**, intesa come la **capacità di poter influire sul contesto e di poter perseverare nel raggiungimento di un obiettivo**, capacità strettamente legata al senso di autoefficacia e all'autostima;
4. l'**AUTOCONTROLLO**, intesa come la **capacità di controllare il proprio comportamento e di adeguarlo alle situazioni in modo appropriato**;
5. La **CONNESSIONE**, intesa come la **capacità di impegnarsi con gli altri perché è in grado di comprenderli ed esserne compreso**;
6. La **CAPACITA' DI COMUNICARE**, intesa come **l'abilità**, ma anche il desiderio **di condividere con gli altri, attraverso le parole, le proprie idee e i propri sentimenti**;
7. La **CAPACITA' DI COOPERARE**, intesa come la **capacità di trovare un equilibrio tra le proprie esigenze e quella degli altri nello svolgimento di un'attività comune**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Questi ingredienti dell'apprendimento coinvolgono e popolano anche la nostra sfera emotiva oltre che quella cognitiva e fanno da legante tra l'una e l'altra dimostrando quanto si compenetrino rendendo difficile individuarne i reciproci confini. Sviluppare la competenza emotiva è per Goleman un obiettivo che la società non può e non deve mancare per migliorarsi come comunità che vive insieme, ma anche come comunità che apprende e alimenta la propria cultura. Proprio a partire dalla nuova prospettiva aperta da Gardner e Goleman, **negli anni '90 negli Stati Uniti**, prende forma l'idea di mettere a punto dei percorsi di apprendimento socio-emotivo noti con l'acronimo **SEL** (***Social Emotional Learning***) nelle scuole di ogni grado per promuovere **l'apprendimento di strategie mirate al riconoscere e gestire le emozioni, a sviluppare relazioni sociali positive**. È così che, al fine di organizzare e promuovere i percorsi SEL, su iniziativa di Goleman e Growald, nel 1994 nasce il **CASEL** (***Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning***), un **ente no profit** **finalizzato a promuovere azioni di educazione all'apprendimento emotivo, attraverso interventi svolti a scuola da specialisti o insegnanti formati e attività pratiche incluse nella didattica**, senza tralasciare il monitoraggio costante dei risultati. Secondo il **CASEL** **esistono 5 diverse dimensioni** che il **SEL** è in grado di promuovere:

1) l'**autoconsapevolezza**, ovvero il saper identificare e riconoscere le proprie emozioni;
2) l'**autoregolazione** degli stati emotivi propri e altrui;
3) il **prendere decisioni responsabilmente**, ovvero identificare i problemi e analizzare le situazioni nonché le proprie responsabilità personali ed etiche;
4) la **gestione delle relazioni sociali**, intesa come possibilità di comunicare, cooperare, costruire relazioni, negoziare, prestare e chiedere aiuto;
5) la **consapevolezza sociale**, ovvero l'empatia, il rispetto per gli altri, l'apprezzamento e la valorizzazione delle diversità.

L'intelligenza ecologica secondo Goleman → Goleman affronta una riflessione su quella che lui stesso definisce **INTELLIGENZA ECOLOGICA**, ovvero la **capacità che abbiamo noi esseri umani di identificare le relazioni che ci legano all'ambiente, cogliendo anche le conseguenze del nostro comportamento e delle nostre scelte in termini di sostenibilità sull'intero sistema**. Come l'intelligenza emotiva, anche l'**intelligenza ecologica** **può essere allenata, anzi, deve esserlo per il benessere del pianeta**. Secondo l'autore, però, acquisire consapevolezza in merito alle ripercussioni delle nostre scelte non è sufficiente, perché è altrettanto fondamentale condividere quanto si apprende in materia di ecologia dal momento che si tratta di un campo troppo vasto per essere percorso in solitudine, solo così sarà possibile cooperare e favorire un cambiamento che cominci da noi ma che si è inserito in una rete molto più ampia.

CAPITOLO 8 – SOCIALIZZAZIONE E AGGRESSIVITA' IN ETA' SCOLARE

Apprendimento dell'autocontrollo emotivo → **tra il 6° e il 10° anno di vita, il bambino opera una maturazione cognitiva, affettiva ed emotiva** sempre più significativa. Dalle fasi che **Robert Selman** ha individuato nei suoi studi sappiamo come il **bambino** **riesca a maturare la consapevolezza che esistono punti di vista diversi e molteplici rispetto al proprio e che, nel relazionarsi con gli altri, contano non solo i dati oggettivi, ma anche quelli soggettivi**. Egli comprende anche che il proprio comportamento è rapportabile a diverse cause, interne ed esterne. La **famiglia**, durante questa fase dello sviluppo, **può e deve porsi in ascolto e correlazione con gli altri microsistemi, come la scuola, gli altri genitori, gli insegnanti, per accompagnare e orientare i comportamenti e le scelte del bambino**. Il bambino apprende anche che può esercitare un autocontrollo emotivo e che vi sono

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

modalità di espressione delle proprie emozioni che sono accettate e confermate o disconferma date e non rinforzate.

L'aggressività e le dinamiche relazionali → l'**aggressività** **è una pulsione sana e funzionale ai bisogni di crescita del bambino**, tanto è vero che la stessa etimologia suggerisce come si tratti di una componente normale del processo di crescita, funzionale all'acquisizione dell'autonomia. Secondo **DONALD WINNICOTT** (**1896-1971**) si tratta di **un impulso naturale che però deve essere incanalato nella giusta direzione, perché l'aggressività, se mal gestita, può diventare un'energia distruttiva per sé e per gli altri**. L'**aggressività** è quindi **un impulso da educare, perché in assenza di adeguata preparazione il bambino tenderebbe istintivamente a esplosioni di rabbia, fino ad indirizzare tale energia verso sé stessi o verso gli altri**. Di conseguenza, in momenti di crisi, questo comportamento potrebbe innescare la tendenza a farsi del male, denotando come virgola in questi casi, sia assente nel bambino un'adeguata interiorizzazione e consapevolezza del concetto di limite e di pericolo.
La funzione genitoriale è complessa e non sempre i genitori riescono a mantenere un margine di coerenza con gli obiettivi che sarebbe importante si prefiggessero per agevolare un sano sviluppo del proprio figlio. La fase della scolarizzazione, di solito, coincide anche con precisi passaggi evolutivi nella coppia. Tra i compiti evolutivi che necessitano del giusto sostegno genitoriale, troviamo la canalizzazione e l'espressione degli impulsi aggressivi. I **genitori** **possono pensare che questa regolarizzazione emotiva avvenga in modo naturale e che gli stessi maestri siano preposti ad educare i loro figli in questo senso**. Per questo motivo, bisogna accertarsi che non siano presenti nella famiglia fattori di rischio, come ad esempio eventuali conflitti all'interno della coppia che possono essere correlati ad un aumento delle condotte aggressive. Alcuni studi hanno dimostrato che **alcuni stili educativi** **sono correlati con una maggiore incidenza di comportamenti aggressivi nei bambini**, tra questi si riconoscono:

- uno **stile permissivo** improntato all'assenza di limiti precisi a regole;
- un **clima educativo incoerente**, in cui i genitori non riescono ad agire con una giusta tempistica e a volte vengono trasportati dalle loro emozioni;
- il **rifiuto celato da parte dei genitori nei confronti del bambino**, deducibile dall'espressione di un disinteresse per il piccolo;
- la **mancanza di empatia nei confronti del bambino** o l'incapacità di cogliere i suoi Stati d'animo;
- **uso eccessivo di punizioni e di ammonimenti**.

Nelle interazioni tra pari si assiste all'espressione di comportamenti aggressivi che differiscono a seconda dell'età. Nei **bambini al di sotto degli 8 anni** le **condotte aggressive** **sono spesso di tipo diretto, funzionali a colpire il bersaglio tra, attraverso l'uso della parola o del gesto**. L'insulto e la spinta, per esempio, sono correlati comportamentali che riscontriamo spesso nelle interazioni tra pari. **Dopo gli 8 anni**, invece, si manifesta un'**aggressività** di tipo **indiretto** **tesa a screditare l'immagine dell'altro nel gruppo**. Quando si parla di aggressività, bisogna distinguere tra **AGGRESSIVITA' STRUMENTALE**, **volta ad ottenere qualcosa**, e **CONDOTTE OSTILI**, **volte ad arrecare un dolore, un danno morale all'altro**. **Tra i 6 e i 7 anni** **le condotte legate all'aggressività strumentale si riducono, mentre quelle legate a comportamenti ostili si modificano**. Inoltre, l'età dovrebbe essere un fattore inversamente proporzionale all'emergere delle condotte aggressive, infatti, più piccoli sono più è facile assistere ha comportamenti aggressivi. È inoltre importante distinguere tra **AGGRESSIVITA' REATTIVA**, a cui sono da ricondurre **tutte quelle condotte in risposta a una provocazione intesa come una minaccia** e **AGGRESSIVITA' PROATTIVA**, non legata a fattori esterni di insorgenza e quindi **non espressa come risposta ad uno stimolo**. Queste ultime forme di aggressività spesso nascono da processi imitativi o da un beneficio ottenuto casualmente.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Alcuni studi hanno dimostrato come **l'insorgenza e il mantenimento di un alto livello di aggressività sia correlato con il mancato sviluppo di competenze cognitive nell'area del problem solving e nella gestione dei conflitti** e, a questo proposito, un interessante modello di lettura perviene dagli studiosi CRICK e DODGE che hanno applicato il modello **social information processing** → un **modello di codifica e decodifica dei segnali comunicativi diviso in 5 fasi**:

1) **fase di codifica dei segnali sociali** → si presta attenzione alle azioni dell'altro;
2) **fase di interpretazione dei segnali** → si parte da ciò che si sa di sé e dell'altro e i segnali vengono interpretati come intenzionali;
3) **fase di classificazione degli scopi** → si effettua una valutazione di come si intende comportarsi in una relazione alla valutazione precedente;
4) **fase di esame delle possibili risposte da dare** → vengono esaminate le possibili risposte da dare;
5) **fase di decisione della risposta da dare** e **fase della messa in atto della risposta**.

Secondo questa prospettiva alcuni bambini interpreterebbero con intenzionalità ostile i messaggi sprovvisti di qualità relazionale, a cui risponderebbero con una condotta aggressiva, frutto di una errata decodifica del segnale comunicativi. **Una delle manifestazioni più ricorrenti di aggressività è quella di prevaricazione di un gruppo su un singolo**, ovvero il **BULLISMO**.

Quando l'aggressività diventa una patologia → l'**aggressività è energia**, per questo motivo, **se è presente in eccesso ed è mal gestita**, **ha buone probabilità di** diventare una **patologia in età evolutiva**, favorendo la strutturazione di particolari disturbi come, ad esempio, l'iperattività o i comportamenti oppositivo-provocatori. L'**IPERATTIVITA'** coinvolge attualmente un gran numero di bambini ed è caratterizzata **dall'aumento dell'attività motoria, irrequietezza e difficoltà di concentrazione**. Questo comportamento va spesso ad interferire con altre funzioni, rallentandole, come l'attenzione e l'apprendimento. Inoltre, influisce negativamente sul rendimento scolastico e, di conseguenza, sull'autostima e sulla motivazione allo studio.
I **COMPORTAMENTI OPPOSITIVO-PROVOCATORI**, invece, sono **caratterizzati da un atteggiamento aggressivo-distruttivo, di disubbidienza e ostilità verso tutte le figure autoritarie**. Il bambino è incline agli eccessi di collera, litiga con gli adulti, si rifiuta di rispettare le regole, accusa gli altri dei propri errori. Alcuni di questi comportamenti rientrano nella normale emancipazione dei bambini e possono ritenersi normali se manifestati moderatamente entro i primi sei anni di vita. La loro **persistenza oltre sei anni**, invece, **può far pensare ad una manifestazione patologica**. Comportamenti del genere, qualora mancasse un intervento adeguato, potrebbero rinforzi farsi fino a diventare normali e dar luogo a comportamenti antisociali, sfociando in problematiche quali vandalismo, abuso di sostanze, bullismo.

IL BULLISMO → **è un fenomeno complesso poiché interessa il bullo, il suo gruppo e la vittima**. Per un determinato **comportamento aggressivo e lesivo** essere considerato **bullismo**, deve essere **sistematico e duraturo** e **deve configurarsi all'interno di una dinamica di potere tra persecutore e vittima**. Le **vittime** si distinguono in **passive** (cioè **bambini/adolescenti insicuri e deboli**) e **provocatori** (cioè **bambini/adolescenti che, involontariamente, assumono comportamenti provocatori**). Questi ultimi sono soliti alternare il ruolo di vittima con quello di bullo, poiché alternano comportamenti di prepotenza. Il **bullismo** può essere **diretto**, **quando il rapporto**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

coinvolge solo la vittima e il provocatore, o **indiretto** **quando il provocatore coinvolge altri individui appartenenti allo stesso contesto sociale, mirando ad isolare la vittima**. Per parlare di bullismo devono sussistere alcune condizioni:

- gli **atti di prevaricazione devono essere intenzionali e mirati ad arrecare un danno fisico e/o psicologico-sociale**;
- gli **atti di prevaricazione devono essere ripetuti nel tempo e sistematici**;
- vi deve essere una **dinamica di potere** (psicologico, fisico, sociale) **a sfavore della vittima**.

Le **conseguenze psicologiche** per le **vittime di bullismo** **sono veramente significative sul piano emotivo-relazionale, proprio per questo, nelle scuole si rivolge al giorno d'oggi un'attenzione particolare alla promozione di atteggiamenti prosociali e alla gestione dei conflitti**. Laddove dovesse presentarsi un episodio di bullismo, gli adulti, sia genitori che insegnanti, sono tenuti a farlo presenti a chi di competenza per avviare adeguati programmi di tipo sistemico, indirizzati a modificare il clima e le norme informali presenti in quel determinato contesto. Nell'aprile del **2015** il **MIUR** ha emanato le **LINEE DI ORIENTAMENTO PER AZIONI DI PREVENZIONE E DI CONTRASTO AL BULLISMO E AL CYBERBULLISMO**, infatti, con l'evolversi delle tecnologie e la diffusione dei social, il bullismo ha assunto le forme del **CYBERBULLISMO**. La **legge 29 maggio 2017 n. 71** ***Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*** lo definisce come **qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto di identità, alterazione, acquisizioni illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica**. In tema di cyberbullismo vi è anche il fenomeno del CATFISH, cioè del furto di identità sui social al fine di instaurare relazioni con altri utenti.

La gestione dell'aggressività → un elemento fondamentale nel **contenimento dell'aggressività** **è la capacità di accettare e gestire le frustrazioni**. Per favorire lo sviluppo di tale capacità nei bambini è importante che il **genitore** **sappia e dimostri di saper accettare la propria aggressività come impulso naturale, che si può esprimere in modo assertivo e non distruttivo**. È inoltre importante che il bambino comprenda che anche l'arrabbiatura in sé non ha conseguenze nel lungo periodo e non compromette degli equilibri esistenti. Far assistere i bambini a manifestazioni di aggressività tra genitori è quanto di più sbagliato poiché mostra l'incapacità di dominare gli impulsi.

I tipi di conflitto → può accadere che le motivazioni che animano un individuo perseguono fini incompatibili. Il metodo di analisi descrive **3 tipi di conflitto**:

- **appetenza-appetenza**
- **avversione-avversione**
- **appetenza-avversione**

Quando un soggetto si trova di fronte a due o più mete desiderabili, si sente diviso tra le varie possibilità. Alla scelta segue un breve momento di esitazione, come avviene nel caso in cui uno studente deve decidere di seguire due corsi universitari, ugualmente interessanti, tenuti allo stesso orario. Di fronte a due alternative sgradevoli si esita, tenendo fortemente a sciogliere una terza via, come si verifica quando un bambino comincia a fissare la finestra, dopo che gli è stata ordinato definire la cena o di andare immediatamente a letto. **L'atteggiamento verso una meta che attrae e respinge è detto** **ambivalente**. I **conflitti permanenti di attrazione-repulsione** **costituiscono le basi di gravi problemi comportamentali e si creano generalmente nei seguenti campi**:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **indipendenza-dipendenza** → nonostante si insegni che l'assunzione di responsabilità costituisca un segno di maturità virgola in condizioni di stress è possibile che si manifesti un desiderio di regressione alle condizioni di dipendenza caratteristiche dell'infanzia;
- **cooperazione-competizione** → queste motivazioni fortemente contraddittorie rappresentano potenziali di discrasie tra il perseguimento del successo e la spinta di aiutare il prossimo;
- **manifestazione degli impulsi-norme morali** → l'aggressività e il sesso sono i due ambiti nei quali più di frequente gli impulsi confliggono con le norme morali.

FRUSTAZIONE → un **conflitto emozionale irrisolto** costituisce una fonte di **frustrazione**, **ostacolando l'attività di un soggetto che persegue un determinato obiettivo**. Questo termine è utilizzato anche per indicare uno stato emotivo, cioè **il disagio generato dalle sconfitte e le conseguenze derivate da circostanze frustanti**. Oltre ai diversi tipi di conflitto esistono altri elementi che intralciano la gratificazione dei bisogni, che affiorano dall'ambiente fisico, come la siccità per un agricoltore, dall'ambiente sociale, come le restrizioni imposte dalle norme o dall'individuo stesso, come una diversa abilità. Tra i **primi segni di frustrazione** è possibile **riconoscere un aumento della tensione, dell'aggressività, che trova espressione in qualche forma di attacco diretto contro l'individuo o l'oggetto che l'ha determinata**. La ricerca di un capro espiatorio rappresenta un tipico esempio di aggressione dislocata. Le **risposte** più comuni alla **frustrazione** sono **l'aggressività, l'apatia, l'indifferenza e il ritrarsi in sé**. È probabile che l'apprendimento costituisca un fattore importante nella determinazione dei modi di reagire alla frustrazione. L'**APATIA** costituisce una **forma di reazione comunemente diffusa in situazioni altamente frustanti che non offrono alcuna possibilità di riscatto**. Quando il **livello di frustrazione diventa intollerabile**, la **soluzione** del problema può anche essere ricercata nella **fantasticheria**, che però **comporta il rischio di far perdere all'individuo la capacità di discernere tra il mondo reale e quell'immaginario**. Un altro effetto sortito dalla frustrazione è la **STEREOTIPIA**, cioè la **tendenza ad assumere un comportamento fisso e ripetitivo**. L'abitudine stereotipata resiste tanto tenacemente alle modificazioni da essere definita fissazione patologica. Il permanere di difficoltà nella comprensione di determinate materie scolastiche è parzialmente spiegabile come conseguenza di errori analogamente stereotipati in seguito a frustrazioni precoci. Il ritorno ha modalità di comportamento caratteristiche di età precedenti si distingue in **RETROGRESSIONE**, che consiste nella **ripresa di un comportamento tenuto in precedenza**, e in **PRIMITIVIZZAZIONE**, che **non corrisponde invece all'assunzione di reali condotte tenute in passato**, come potrebbe accadere ad un adulto che perde il controllo e comincia ad essere violento pur non avendolo mai fatto da bambino. Le **conseguenze** della **frustrazione** **non sono solo sintomi di disagio, ma anche tentativi per combattere la frustrazione stessa**.

I meccanismi di difesa → nonostante la complessità delle risposte individuali e alle situazioni frustanti, **alcuni di questi comportamenti**, **a causa della frequenza con cui compaiono**, sono stati isolati e definiti come **meccanismi di difesa**, poiché **tendono a far sì che il soggetto mantenga o rafforzi l'AUTOSTIMA e protegga sé stesso dall'eccesso di ansia**. Questi meccanismi presentano una caratteristica comune, cioè l'**AUTOINGANNO**, che **si manifesta nella negazione e nel mascheramento**. Il fenomeno dell'**AMNESIA**, cioè della **perdita temporanea di memoria**, produce una **rimozione spesso motivata da forme di angoscia e da sensi di colpa**. I **meccanismi di difesa** si rivelano **modalità adattive se impiegati con moderazione, ma se diventano schemi comportamentali predominanti manifestano un disadattamento della personalità**. Attraverso il processo di razionalizzazione, che può essere utilizzato anche inconsciamente, si attribuiscono ad azioni impulsive e ragioni logiche, legittimando la propria condotta sulla base di motivazioni indesiderabili. Un **meccanismo che aiuta a sfuggire alla consapevolezza delle proprie qualità e indesiderabili, è la** **PROIEZIONE**, una forma particolare di razionalizzazione. Può accadere che si

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

nasconda a sé stessi una motivazione palesando in maniera evidente il suo opposto. La possibilità che affiori questa tendenza, è definita **formazione reattiva**, è sempre presente in coloro che si impegnano in attività repressive. L'unità tra gli eventi, le azioni, di sentimenti, i pensieri e facilmente minata dai conflitti prodotti dai precoci interventi educativi. Una **manifestazione fondamentale di questa scissione dell'attività globale**, definita **DISSOCIAZIONE**, è individuabile nei movimenti coatti, gesti che il soggetto si sente costretto a ripetere continuamente, eseguiti automaticamente, senza partecipazione emotiva. Un'**altra forma di dissociazione** è la **TEORIZZAZIONE ECCESSIVA**, in cui **pensare o parlare di una cosa diventa un sostituto dell'azione**. Quando l'impulso che non si vuole riconoscere e viene negato completamente scatta la **RIMOZIONE**, in cui **l'individuo non è consapevole delle pulsioni represse**. Questo meccanismo può non riuscire completamente e non provoca la scomparsa totale della motivazione inaccettabile e dei comportamenti ad essa connessi. Nella **SOSTITUZIONE**, **scopi inaccettabili vengono sostituiti da altri socialmente approvati e attività destinate al fallimento vengono sostituite da attività produttive**. A volte, in questo meccanismo si distinguono due forme: la **SUBLIMAZIONE**, che opera per esempio **quando le spinte ostili esistenti in un individuo trovano espressioni socialmente accettabili** (es: il pugilato) e la **COMPENSAZIONE**, **tentativo di compensare gli insuccessi incontrati in un ambito raggiungendo risultati brillanti in una diversa analoga attività**. **Quando il sentimento di inferiorità agisce da sollecitazione verso prestazioni eccellenti proprio nel campo in cui la debolezza è maggiore**, compare una forma particolare di compensazione nota come **SUPERCOMPENSAZIONE**. Si deve, inoltre, tenere in considerazione che, attraverso i meccanismi di autoinganno, è il soggetto stesso ad ostacolare le modalità realistiche di soluzione razionale dei suoi problemi. In ogni caso, i meccanismi di difesa, se non impediscono una valutazione corretta della realtà, possono contribuire ad aumentare il senso di benessere, riducendo il livello di stress e proteggendo il soggetto per tutto il tempo necessario alla ricerca di una soluzione adeguata.

I meccanismi di difesa del gruppo secondo Bion → lo psicanalista **WILFRED BION** nei suoi studi evidenzia **la presenza nel gruppo di 2 comportamenti la cui interazione determina le dinamiche che lo caratterizzano**. Secondo **Bion**, infatti, nel **gruppo** **agisce una prima componente conscia** e **razionale** cui dà il nome di **GRUPPO DI LAVORO**, la quale c**omprende la motivazione che spinge i vari membri a prendere parte al gruppo stesso**. Accanto a questa parte conscia c'è però anche **una componente inconscia**, che lo studioso denomina **ASSUNTI DI BASE**, rappresentata da quei **meccanismi di difesa che il gruppo mette in atto per fronteggiare le ansie derivanti proprio dal lavoro di gruppo**. **Questa parte inconscia** può interferire con il lavoro svolto dal gruppo di lavoro, ma **costituisce anche una risorsa per produrre un vero cambiamento, poiché possiede una forza e una intensità che le derivano dalla ricchezza della dimensione emotiva e affettiva da cui si attiva**. In questo senso, gli **ASSUNTI DI BASE** sono **l'elemento in grado di attivare la capacità del gruppo di superare questi meccanismi di difesa a favore del lavoro di gruppo**.
Bion identifica **3 tipi di assunti di base**:

1) **ASSUNTO DI DIPENDENZA** → **il meccanismo di difesa per cui il gruppo diventa passivamente dipendente da un leader, che viene idealizzato**. Si instaura soprattutto nelle situazioni in cui le **relazioni tra i diversi membri che lo costituiscono sono immature a causa della scarsa conoscenza reciproca e c'è quindi il timore che il gruppo stesso possa non esserci più**, ragion per cui gli individui che ne fanno parte si aggrappano l'unico elemento che hanno in comune è rappresentato proprio dal legame con il leader e dalla fiducia che ripongono in lui appunto si tratta, dunque, di un meccanismo che può scattare soprattutto nelle fasi iniziali della formazione del gruppo, ma se permane anche in fasi successive impedisce la maturazione del gruppo stesso.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

2) **ASSUNTO DI ATTACCO E FUGA** → è il **meccanismo di difesa che si attiva quando un membro del gruppo, una parte del gruppo o l'intero gruppo tende a combattere o a fuggire da una minaccia, che può essere sia interna che esterna**. In questo caso, il **leader** **diventa il membro del gruppo che più si fa portatore di questo meccanismo generando uno spostamento dell'attenzione verso delle dinamiche altre rispetto a quelle condotte dal gruppo di lavoro**. Se questo meccanismo non viene superato dal gruppo può avere degli effetti distruttivi sul gruppo stesso e portare al suo scioglimento.

3) **ASSUNTO DI ACCOPPIAMENTO** → è il **meccanismo di difesa che si attiva quando tutto il gruppo riversa le proprie aspettative e speranze su una coppia che si è formata al suo interno alla quale viene attribuito il compito di salvare l'intero gruppo**. In questo caso, tutti gli altri membri si pongono in uno stato di passività totale e si limitano ad attendere che la coppia salvi tutti.

Adattamento e disadattamento → è possibile concepire l'**adattamento** **come un continuum, che parte da un'estremità segnata da un comportamento altamente adattivo per procedere fino al raggiungimento del polo opposto**. Se al di sotto del punto mediano possono essere collocati i **SOGGETTI NEVROTICI**, che **tentano di affrontare l'ansia in un modo che interferisce con la loro capacità di risoluzione dei problemi**, all'estremità negativa del continuum possono essere posizionati i **SOGGETTI PSICOTICI**, che **hanno fatto ricorso a meccanismi di difesa così radicali da non poter più affrontare la realtà**. La persona ben adattata, pur sperimentando determinati conflitti, non ne viene annientata ma potrà dispiegare con energia le proprie potenzialità. Un **SOGGETTO DISADATTATO**, invece, **tenderà a lasciarsi travolgere dagli eventi, sperimentando grande sofferenza a causa dei propri conflitti emotivi irrisolti**. Consapevole delle proprie motivazioni e dei propri sentimenti, conscia delle proprie pulsioni, la **persona adattata** **non** **si ritiene vittima degli accadimenti perché è in grado di costruire una fitta trama relazionale, mostrando empatia, capacità di immedesimazione nell'altro stato d'animo, offrendo e ricevendo affetto**. È bene specificare che non esiste alcuna linea netta di demarcazione tra adattamento e malattia mentale e che essere mentalmente sani non significa essere immuni da qualsiasi sintomo patologico. La società in cui un individuo vive definisce normali alcune modalità di comportamento rispetto ai propri modelli, comportamenti che di solito sono anche infrequenti dal punto di vista statistico. Viene infine ritenuta anormale l'azione di un soggetto che risulta paralizzata dall'ansia o che può rivelarsi pericolosa.

LE NEVROSI → le reazioni nevrotiche esprimono una **condizione di disadattamento in cui l'individuo dimostra l'incapacità di affrontare le proprie ansie sviluppando determinati sintomi che però non determinano un profondo squilibrio della personalità come accade invece nelle psicosi**. I disturbi nevrotici sono forme estreme, più accentuate e persistenti, dei meccanismi di difesa messi in atto nel tentativo di superare dei conflitti che interferiscono gravemente con l'esistenza. Nel momento in cui la soluzione non può essere raggiunta, il soggetto rimane in uno stato di angoscia oppure si difende, riuscendo però a liberarsi solo di una piccola parte del carico di ansia che lo attanaglia, cominciando a non funzionare normalmente nella vita quotidiana. Il **sintomo prevalente della nevrosi è** l'**ANGOSCIA**, che spesso è chiaramente palese, ma che talvolta si nasconde dietro altre manifestazioni. Le **nevrosi** **vengono classificate in base ai sintomi piuttosto che al tipo di conflitto**, nonostante questo criterio di categorizzazione si arriva all'inizio o disfa facente dato che spesso i pazienti presentano disturbi tipici di più di una forma. È, dunque, possibile **distinguere le reazioni nevrotiche in**:

- **NEVROSI D'ANGOSCIA** → **Stati cronici di ansia, con frequenti episodi di attacchi acuti di angoscia, durante i quali l'individuo è fagocitato dal terrore che stia per accadere qualcosa di**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

disastroso e manifesta sintomi fisiologici come palpitazioni cardiache, respiro affannoso, attenzione muscolare, debolezza e nausea. La maggior parte delle nevrosi d'angoscia si colloca tra l'angoscia diffusa, non associata a specifici stimoli, e l'angoscia legata, vincolata ad una particolare circostanza. Gli stati di tensione sono da considerarsi nevrotici quando costituiscono modalità consuete di risposta a situazioni affrontabili della maggior parte delle persone senza grosse difficoltà.

- **NEVROSI OSSESSIVE** → **caratterizzate dalla presenza di pensieri ossessivi, ricorrenti con insistenza, di azioni coatte, cioè impulsi irrefrenabili che spingono il soggetto a ripetere determinati atti rituali o stereotipati e di una combinazione di pensieri ossessivi e azioni coatte**. Pur riconoscendo le irrazionalità della propria condotta, il nevrotico si mostra incapace di controllarla. Ad esempio, una madre che prova ostilità nei confronti dei propri figli può sentirsi costretta a proteggerli costantemente

- **FOBIE** → cioè **paura di determinati oggetti o eventi che non rappresentano un pericolo reale o timori sproporzionati rispetto a pericoli effettivi**, come le paure dei luoghi chiusi (claustrofobia), dei luoghi alti (acrofobia), della folla (oclofobia), degli animali (zoofobia) e del buio (nictofobia). Quando un soggetto mostra di temere qualcosa di inoffensivo, si suppone che l'oggetto fobico simboleggi qualcosa di realmente minaccioso. Nelle fobie, la paura che insorge a causa di un oggetto specifico può essere schivata evitandone lo stimolo.

- **FORME DI ISTERIA DI CONVERSIONE** → In cui **si manifestano sintomi fisici senza alcuna causa organica, che possono essere di natura sensoriale, come la perdita di sensibilità in alcune parti del corpo, di ordine motorio, come la paralisi di un arto o il tremore muscolare virgola di tipo viscerale, com'è la sensazione di soffocamento**. Il soggetto estetico cerca di risolvere un problema attraverso la malattia, convertendo l'angoscia in sintomi fisici.

È probabile che i disturbi nevrotici rappresentino forme esasperate di quei modelli di risposta che il bambino apprende durante il corso della prima infanzia attraverso l'interazione con le figure significative del suo ambiente.

LA PSICOSI → è una **malattia mentale** in cui il paziente presenta una **grave alterazione della personalità, spesso accompagnata da processi di pensiero disturbati fino a giungere al delirio allucinazioni.** È possibile distinguere le psicosi in **ORGANICHE**, caratterizzate da **sintomi riconducibili a una causa fisiologica conosciuta**, e **FUNZIONALI**, caratterizzate da **disturbi di origine psicologica**. Le due forme principali di psicosi funzionale sono:

- La **PSICOSI MANIACO-DEPRESSIVA** → segnata da **oscillazioni del tono dell'umore**, che fluttua dall'intensa euforia alla profonda malinconia nella forma più blanda della fase maniacale. Il paziente mostra energia ed entusiasmo, mentre nella forma più acuta manifesta agitazione psicomotoria, confusione e disorientamento. Nello **stadio depressivo più grave** **il paziente diventa completamente apatico e perde ogni interesse per la vita**. Molti studiosi ritengono che l'iperattività, affiorata durante la fase maniacale, manifesti il senso di incapacità che invece emerge durante la fase depressiva. L'ipotesi che esista una predisposizione genetica alla psicosi maniaco-depressiva è confermata dalla frequenza con cui questo disturbo si manifesta tra i figli dei soggetti che ne soffrono.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- La **SCHIZOFRENIA** → **segnata da una disarmonia o dissociazione fra diversi aspetti del funzionamento della personalità**, in particolare, **da una separazione dei processi del pensiero dalle emozioni**. Quando questa patologia insorge lentamente, si verifica un deterioramento progressivo della capacità di adattamento, con scarse possibilità di guarigione. Quando, invece, esplode repentinamente, la prognosi può essere favorevole. Tra i vari sintomi si possono riscontrare: a) **disturbi dell'affettività**, cioè affievolimento dell'espressione emotiva o sua inadeguatezza rispetto al contesto; b) **indebolimento dell'interesse nutrito nei confronti della realtà circostante**, per cui il paziente, nei casi più gravi, può rimanere in una condizione di stupore catatonico, immobile e silenzioso per giorni; c) **autismo**, una condizione che si riferisce al ritiro dalla realtà, al ripiegamento nel proprio mondo interiore e allo smarrimento delle coordinate spazio-temporali; d) **deliri e allucinazioni**, cioè false credenze ed esperienze sensoriali non sollecitate da stimoli esterni corrispondenti. Quando prevalgono i deliri e le allucinazioni a carattere persecutorio, il paziente, utilizza in forma estrema il meccanismo della proiezione, riflettendo sugli altri l'ostilità che non vuole riconoscere in sé stesso; e) **comportamento bizzarro**, interazione di gesti, movimenti e azioni che appaiono privi di senso.

Non esiste una netta linea di demarcazione tra **DISTURBI ORGANICI** e **DISTURBI FUNZIONALI**, infatti, **in un soggetto che già mostri segni di stabilità possono insorgere sintomi psicotici in seguito a una lesione cerebrale, mentre in un altro meglio adattato lo stesso danno può comportare soltanto una leggera trasformazione del comportamento**. Oltre agli elementi di natura fisiologica, nel condizionamento delle reazioni dei pazienti, si rivelano determinanti anche altri fattori, come la **PERSONALITA'** dei soggetti stessi e la **QUANTITA' di STRESS AMBIENTALE** che essi sono costretti a subire. I sostenitori di una teoria funzionale ritengono che le modalità di allevamento durante i primi periodi di vita e le relazioni interpersonali nell'ambito familiare costituiscano elementi fondamentali nel determinare l'insorgere dell'astrazione dalla realtà e dell'isolamento sociale tipici di questa malattia. Risulta comunque difficile stabilire se la patologia possa essere causata dal rapporto genitore-figlio, anche se secondo molti studiosi è altamente probabile che la schizofrenia abbia un'origine genetica, identificabile in un difetto ereditario nel metabolismo di certi trasmettitori chimici dell'attività neurale che predisporrebbe il soggetto a reazioni schizofreniche in condizioni di stress. Coloro che, invece, sottolineano il ruolo giocato dall'ambiente nel lasciare che questa malattia affiori si basano sulla molteplicità dei sintomi che necessariamente deve corrispondere a numerosi agenti eziologici. D'altronde, l'aggettivo **PSICOPATICO** indica un **individuo fondamentalmente asociale che sviluppa una condotta deviante, incoerente e impulsiva, segnata dall'assoluta mancanza di coscienza morale e dall'incapacità di conformarsi ai costumi della collettività**.

LE PSICOTERAPIE → Le **tecniche terapeutiche** **utilizzate per trattare i vari tipi di disturbo comportamentale sono differenziabili in 2 categorie principali**:

- Le **TERAPIE SOMATICHE** → che **agiscono sul paziente con mezzi fisiologici**, come i medicinali;
- Le **PSICOTERAPIE** → che **cercano di intervenire sul soggetto con strumenti psicologici**.

L'esperienza ha mostrato gli effetti drammatici di metodi come l'elettroshock, impiegato nella cura di individui gravemente depressi, o la chirurgia cerebrale, usata al fine di placare comportamenti emotivi troppo intensi. Il metodo di trattamento somatoterapico attualmente usato consiste nella terapia farmacologica, grazie alla quale sono stati ottenuti notevoli successi nel trattamento delle psicosi, infatti, oltre a calmare l'agitazione dei pazienti, determinati farmaci riducono la frequenza delle allucinazioni e consentono di riacquisire il contatto con la realtà. Questo tipo di terapia deve comunque essere accompagnata dal tentativo di aiutare la persona sofferente a risolvere i propri

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

problemi sia con il miglioramento delle circostanze ambientali sia con la psicoterapia. **Tutti i metodi psicoterapeutici, nonostante le differenze tecniche, sembrano accomunati dalla presenza di un elemento**, ovvero la **COMUNICAZIONE TERAPEUTA-PAZIENTE**. Le **tecniche psicoterapiche** **rivelano la propria efficacia** in particolare nella cura dei **soggetti nevrotici**, **disposti a comunicare per ricevere l'aiuto necessario**. La psicoterapia centrata sul cliente, metodo sviluppato dallo psicologo americano **CARL ROGERS** (**1902-1987**), il quale **sosteneva che la relazione assistenziale risulta efficace soprattutto grazie agli atteggiamenti assunti del terapeuta, che deve mostrarsi comprensivo, sicuro di sé, capace di suscitare fiducia nel paziente e di non esprimere giudizi**, prevedeva un procedimento definito **TRATTAMENTO DI CONSULTO**, dal momento che **non fa uso di una terapia interpretativa del profondo ma di un metodo definito NON-DIRETTIVO**, poiché **Rogers** **parte dal principio che ogni uomo è in grado di arrivare da se stesso ad una chiarificazione delle proprie questioni insolute**. Le tecniche della terapia centrata sul cliente sono state impiegate con successo nel rapporto con pazienti nevrotici, capaci di comunicazione verbale e motivati ad esporre i loro problemi. Uno dei metodi principali è quello dell'**ASCOLTO ATTIVO**, **fatto cioè con attenzione**, che si **contrappone** all'**INTERVENTO DIRETTO**, che **può assumere vari aspetti e che è anche il criterio distintivo delle differenti possibilità terapeutiche**.

La **TERAPIA PSICOANALITICA** è **fondata sulle teorie freudiane e un elemento fondamentale del metodo psicanalitico è costituito proprio dalle ASSOCIAZIONI LIBERE**, **finalizzate all'espressione verbale di pensieri e sentimenti profondamente rimossi di cui il paziente non ha consapevolezza**. L'**INTERPRETAZIONE** delle **ASSOCIAZIONI** **assume 2 forme**: l'**analista** **può richiamare l'attenzione del paziente sulle sue resistenze**, manifestata ad esempio quando una catena di associazioni si blocca improvvisamente oppure l'analista può disvelare le idee celate dalle sue parole, offrendogli uno spunto per proseguire nel flusso delle associazioni. La tendenza del paziente a fare dell'analista l'oggetto di risposte emotive viene definita **TRANSFERT**, cioè **sullo psicoterapeuta vengono proiettati atteggiamenti simili a quelli di figure significative del proprio ambiente, come i genitori o i fratelli**. **Durante il corso di una terapia psicoanalitica si delineano 3 esperienze fondamentali**: 1) l'**ABREAZIONE o CATARSI**, una sorta di **purificazione emozionale che si riferisce all'intenso rivivere un'esperienza affettiva**; 2) l'**INSIGHT**, **la comprensione dell'origine della condizione conflittuale che deriva da un progressivo perfezionamento della conoscenza di sé**, anche se a volte si verifica attraverso il recupero di un ricordo rimosso; 3) il **WORKING THROUGH**, **processo rieducativo in cui si riesaminano gli stessi conflitti e il paziente impara ad affrontare il mondo reale**. Anche i **SOGNI** sono **eventi psichici** **che contengono materiale emotivo rimosso, come impulsi e desideri respinti nel profondo della psiche perché vietati dalla coscienza**. Il **contenuto latente** di un **sogno** **corrisponde al suo significato nascosto**. L'interpretazione di materiale onirico costituisce uno strumento fondamentale dell'esplorazione psicoanalitica, poiché le pulsioni celate e i bisogni inespressi sono intrecciati alla personalità e alla vita umana in maniera ineludibilmente complessa e profonda. Freud ha interpretato i processi onirici come esperienza integrativa di desideri segreti che l'individuo nella vita di veglia non ha il coraggio di affrontare, in quanto proibiti dal super-io. A differenza di quanto avviene nel soggetto psichicamente sano, che ha superato perfettamente il problema del soddisfacimento dei bisogni, la disfunzione emotiva del nevrotico è prodotta da un turbamento dell'equilibrio psichico profondo verificatosi già durante la prima infanzia a causa di stimoli inappagati. Se la carica è impulsiva e eccessiva, impedendo al debole IO di difendersi dal prepotente ES, il conflitto derivante può aggravarsi quando l'IO appare pressato anche da un forte SUPER IO, il quale trae origine dal **CONFLITTO DI EDIPO**, che **insorgere nel periodo compreso tra i 3 e i 5 anni**. Fondamentale per uno sviluppo che non sia nevrotico è che il bambino riesca a risolvere il suo conflitto edipico. Sicuramente **Freud** **ha aperto una nuova era di pensiero grazie alla scoperta del peso che ha l'inconscio nell'essere umano, al rilievo della rimozione di avvenimenti intollerabili**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

nell'esistenza psichica e alla considerazione dell'importanza che le prime esperienze infantili hanno nell'evoluzione della personalità. Se, da un lato, le sue teorie hanno prodotto un radicale mutamento dell'uomo, dall'altro, va sottolineata la preminenza unilaterale attribuita alla sessualità e al suo predominio come principio esplicativo, prospettiva con cui lo studioso ha ridotto la vita ad un unico denominatore. La **TERAPIA DEL COMPORTAMENTO** parte dal presupposto che un comportamento non funzionale, quindi non desiderato, può essere modellato per diventare più funzionale o del tutto sostituito con un altro che funzionale lo è già. In entrambi i casi si mette in atto un processo di apprendimento in cui risulta molto utile usare dei **rinforzi positivi**. Nel primo caso, cioè quando si opera nel senso del **MODELLAMENTO del COMPORTAMENTO**, i **rinforzi** vengono usati per rinforzare solo quella parte della risposta che varia in direzione del comportamento che il terapista vuole incoraggiare. Nel secondo caso, invece, quando si opera nel senso della **SOSTITUZIONE del COMPORTAMENTO NON FUNZIONALE**, i **rinforzi** sono finalizzati a rinforzare un comportamento funzionale altro rispetto a quello non funzionale messo in atto dalla persona, in modo che questa nuova risposta si sostituisca completamente alla prima. In entrambi i casi, il rinforzo positivo è usato per favorire il comportamento funzionale.
La **TERAPIA di GRUPPO** è l'approccio durante il quale il paziente esprime i propri problemi agli altri membri del gruppo, discutendone. Dopo una fase iniziale segnata da diffidenza, di solito si riesce a instaurare tra i partecipanti un rapporto empatico. Questo tipo di terapia viene utilizzato spesso insieme alla terapia individuale e ha sortito effetti positivi nella cura di pazienti nevrotici e psicotici. Una forma particolare di terapia di gruppo è la **TERAPIA FAMILIARE**, finalizzata alla sollecitazione di un'osservazione comprensiva e di un'interpretazione significativa dei problemi che possono affliggere una determinata famiglia.

MALATTIA E SALUTE MENTALE → il concetto di **malattia** risulta fuorviante in quanto evoca una scissione ben definita tra quelle che possono essere considerate la normalità e l'anormalità, dimensioni che a seconda della loro intensità sfumano l'una nell'altra senza soluzione di continuità. La questione si rivela però controversa, infatti, se per le **NEVROSI** sembra opportuno abbandonare il concetto di malattia per focalizzare l'attenzione su problemi pratici, come la possibilità di cambiare il comportamento al fine di affrontare la vita con meno angoscia, **non si può negare l'esistenza di un substrato patologico nelle gravi affezioni psichiche derivanti da una perdita del contatto con la realtà** a questo punto si rende utile una riflessione sull'aspetto semantico dei termini **PSICOLOGIA** e **PSICHIATRIA** → la **prima** si configura come **LOGHIA**, cioè sapere; invece, la **seconda** come **IATRIA**, cioè cura e tratta il paziente schizofrenico basandosi su strutture teoriche e nozioni di biochimica. Di conseguenza, se è vero che gli psichiatri sono i medici della psiche preposti alla sua cura, è anche vero che normalità e follia presentano una loro intrinseca coerenza nell'atto stesso della formazione della coscienza e che il confine che distingue il senso dal non-senso si ritrova nell'antica questione che anima il primo impulso del pensiero filosofico.

CAPITOLO 9 – LINEE DI SVILUPPO ED EDUCAZIONE IN ADOLESCENZA

La definizione dell'identità nell'adolescenza → l'**adolescenza** è una delle fasi evolutive più importanti, poiché in questa fase di transizione l'adolescente è chiamato a fronteggiare una serie di compiti evolutivi, tra cui le **trasformazioni corporee**, il **confronto con il gruppo dei pari** e **con le figure genitoriali**, le **fasi dell'innamoramento e delle relazioni di coppia**, la **costruzione dell'identità** e la **gestione dell'autostima**. Se da un lato riconosciamo in questi compiti elementi comuni ai diversi adolescenti, dall'altro riscontriamo significativa differenza nel percorso evolutivo, date dalle variabili ambientali associali con cui il ragazzo interagisce. Questa fase dello sviluppo si conclude intorno al diciottesimo anno di età, ma la sua durata varia da cultura a cultura poiché strettamente connessa a

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

fattori di ordine socio-culturale. La fine dell'adolescenza, infatti, segna il passaggio al mondo degli adulti, in cui le responsabilità vengono riconosciute e assunte dal ragazzo. In ambito psicologico i diversi orientamenti hanno focalizzato l'attenzione sui turbamenti emotivi propri dell'adolescente le emozioni sono intense e spesso drammaticamente esasperate. In termini puramente cronologici l'inizio dell'adolescenza è collocabile tra i 10 e i 12 anni per le ragazze e tra gli 11 e i 13 anni per i ragazzi. L'**adolescenza** **è un periodo tutt'altro che omogeneo e si può suddividere in PREADOLESCENZA**, **ADOLESCENZA**, **PUBERTA'**, **TARDA ADOLESCENZA** e **POST-ADOLESCENZA**. Le trasformazioni fisiche sono specifiche del periodo definito **PUBERTA'**, durante il quale **avvengono quei cambiamenti fisiologici che rendono il corpo del bambino un corpo adulto**. Le principali differenze tra la fase **PREADOLESCENZIALE** e la fase **ADOLESCENZIALE** sono relative **al processo di COSTRUZIONE dell'IDENTITA'.** Durante la **PREADOLESCENZA** vi è un significativo **cambiamento legato alla dimensione dell'identità fisica che inizia a definirsi nella fase dell'adolescenza, durante la quale il ragazzo acquista capacità autoriflessiva che lo aiutano a riorganizzare valori e a conquistare la propria identità**. Due tra i maggiori studiosi del periodo ADOLESCENZIALE, **MARGARET MEAD** (**1901-1978**) e **STANLEY HALL** (**1844-1924**), ritengono che **l'influenza culturale sia determinante nel delineare le modalità di fronteggiamento della cosiddetta CRISI ADOLESCENZIALE.** In particolare, **Mead**, in qualità di **antropologa** ha dimostrato che la **CRISI** **è un dato culturale e non universale**. Oggi è opinione diffusa in ambito scientifico che l'adolescenza non solo non sia necessariamente un periodo di crisi ma che siano determinanti le risorse personali e quelle ambientali, il senso di autoefficacia e l'autostima maturati. **Tra i compiti di sviluppo più importanti da affrontare nel periodo adolescenziale vi è la FORMAZIONE di un'IDENDITA' PERSONALE**. L'**identità personale** **coincide con due dimensioni**: **l'idea che un individuo ha di sé** e **ciò che l'individuo è realmente**. L'immagine di sé non è altro che la descrizione che l'individuo fa di se stesso, infatti, essa non è altro che l'aspetto cosciente dell'identità e perciò regola l'autostima, l'autoefficacia, la soddisfazione di sé, i sentimenti di adeguatezza, le aspettative di essere accolti ed apprezzati dalla società. In adolescenza il senso di identità si esprime attraverso l'idea di sé cercata e l'idea di sé riflessa. In questa ricerca si scontrano il sé reale e il se ideale, ciò che si è e ciò che si vorrebbe essere. **Secondo gli psicologi interazionisti**, il **sé** **è una costruzione sociale che implica l'interiorizzazione** di ciò che **Charles Horton Cooley** (**1864-1929**) chiama **ALTRI SIGNIFICATIVI**, ovvero **gli atteggiamenti che gli altri esprimono nei suoi confronti**. In adolescenza, l'ancoraggio sociale dell'immagine di sé è ancora più evidente che in altri periodi della vita, infatti, l'incertezza generata dai mutamenti fisici ed emotivi e le attese sociali ad esse connesse porta ad una ancora maggiore dipendenza dagli altri per la conferma dell'immagine e della stima di sé appunto le principali teorie sull'adolescenza sono: la **TEORIA PSICOANALITICA** e la **TEORIA PSICOSOCIALE**.

LA TEORIA PSICOANALITICA → **è basata sulle pulsioni** e **fa coincidere** l'**adolescenza** **con l'abbandono delle pulsioni tipiche della fase pregenitale e l'investimento libidico sulle zone erogene**. Questa teoria si basa sulla **concezione conflittuale dell'adolescenza**, **il cui superamento porta all'acquisizione di una sessualità più matura che si manifesta con il controllo delle pulsioni istintuali e la subordinazione delle pulsioni all'affettività**. **ANNA FREUD**, seguendo la teoria del padre, **ritiene che dal conflitto tra ES (sede delle pulsioni) ed IO (ancora troppo rigido) emergono meccanismi di difesa** quali l'**ascetismo** e l'**intellettualizzazione**. L'**ascetismo** riguarda **l'abbandono dei desideri puramente pulsionali e lo spostamento su grandi ideali**, invece, l'**intellettualizzazione** è lo **spostamento degli effetti dagli oggetti d'amore e di odio alle discussioni intellettuali**, **in modo da poter controllare il conflitto psichico legandolo a un contenuto ideativo**.

L'approccio psicosociale → una delle teorie più interessanti sull'identità e il suo sviluppo ci proviene dalla **corrente neo-freudiana** con il contributo di **ERIK ERIKSON**. Quest'ultimo **accetta le**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

nozioni di base della teoria freudiana e le integra sviluppando 8 stadi psicologici che attraversano l'intera vita dell'individuo e che sono caratterizzati dall'unione della dimensione sessuale e dico la psicosociale. Lo **sviluppo** **dipende fortemente da fattori culturali poiché ogni cultura ha delle modalità per promuovere lo sviluppo durante gli 8 stadi e varia anche rispetto alle generazioni.** L'organizzazione e la maturazione sono condizionate dal superamento delle crisi, generate proprio dalla sinergia tra fattori legati alla maturazione e fattori psicosociali. La **teoria freudiana** **enfatizzava le pulsioni e studiava come l'individuo apprendeva a gestirle e direzionarla**, **invece**, la **teoria eriksoniana** **punta tutto sulla RICERCA dell'IDENTITA'**.
I **metodi di ricerca** usati da **Erikson** sono:

- **osservazioni dirette di bambini**
- **confronti tra culture diverse**
- **psicostorie**

Dalle sue osservazioni nasce la **suddivisione del ciclo di vita in 8 età dell'uomo**. Per ogni stadio lo studioso ha individuato un particolare compito di sviluppo che conduce a esiti positivi o negativi. **Ogni stadio è giocato sulla bipolarità ed è caratterizzato da un dilemma che nasce dalla relazione individuo-ambiente e che deve essere superato affinché avvenga** la **maturazione**. Il processo di costruzione dell'identità si snoda lungo l'intero arco di vita, ma attraversa una tappa cruciale durante l'adolescenza, perché questo è il periodo in cui con maggiore significatività si manifesta il bisogno di identità. Egli parla di **IDENTITA' dell'IO**, **indicando la FUNZIONE ORGANIZZATRICE dell'IO, che oltre a mediare tra pulsioni e istanze superegoiche, serve a mantenere l'unitarietà della persona**. Durante l'**adolescenza** **i ragazzi manifestano conflittualità tra identità e confusione di identità**. Si tratta di un periodo in cui **l'individuo esplora sé stesso e cerca una sua collocazione nel contesto sociale di appartenenza, cercando di ridefinire le conquiste ottenute negli stadi precedenti, funzionali alla stabilità dell'identità**. **Se ciò non accade**, **l'individuo matura** un'**identità frammentata** che non ha alla base un nucleo saldo. Al termine di una corretta maturazione nella fase adolescenziale si dovrebbe possedere una maggiore consapevolezza della propria identità e delle sue caratteristiche, tra cui:

- **continuità e coerenza** → nonostante la discontinuità con gli stadi precedenti l'adolescente dovrebbe percepire una continuità ed una coerenza interna;
- **reciprocità** → consapevolezza di una sostanziale coerenza tra l'immagine che abbiamo di noi e quella percepita dagli altri con cui entriamo in contatto;
- **accettazione** → comprensione accettazione dei propri limiti che però non intacca la libertà di scegliere;
- **definizione del proprio percorso** → costruzioni di rappresentazioni realistiche e coerenti circa il proprio progetto di vita.

Il **modello di Erikson** è stato poi **rielaborato dallo psicologo canadese JAMES MARCIA** che ha messo in luce aspetti importanti della vita dell'adolescente giungendo l'elaborazione del **modello degli stati di identità dell'adolescente**. La sua ricerca aveva come **scopo** quello di **stabilire lo status dell'identità nelle diverse aree di vita dell'individuo**. Secondo **Marcia** il **conflitto identità-confusione di ruoli** **non basta a spiegare molteplici percorsi identitari dell'adolescenza**. Egli distingue **4 stati di identità** **corrispondenti ad altrettante modalità di affrontare il dilemma psico sociale dell'adolescenza**. I **4 stati del sé** (**diffusione**, **esclusione**, **moratoria** e **raggiungimento dell'identità**) **si configurano dalla dinamica tra la dimensione dell'esperienza** (manifestazione delle possibili alternative o scelte che l'individuo è chiamato a operare nei diversi campi dell'attività sociale) **e la dimensione dell'impegno** (nell'intraprendere e seguire l'alternativa individuata).

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

L'adolescente incontra nella vita la possibilità di fare delle esperienze più o meno importanti, ma che richiedono da parte sua un certo impegno, visto in termini di risorse emotive e impiegate in una certa esperienza dall'adolescente. Se le esperienze vengono affrontate con impegno, l'individuo acquisisce un'identità realizzata, **se, invece, l'adolescente non affronta le esperienze con impegno, si realizza** un **BLOCCO d'IDENTITA'**. In questa prospettiva l'**identità** **è il frutto positivo dell'impegno che l'adolescente mantiene nei confronti di una data esperienza di vita**. Secondo **Marcia** gli **ELEMENTI COSTITUTIVI dell'identità** sono:

- **certezza circa il proprio genere sessuale**;
- **maturità fisica**;
- **atteggiamento adulto verso l'esercizio della sessualità**;
- **capacità di ragionare in modo astratto**;
- **capacità di rispondere adeguatamente alle attese sociali**.

Questi elementi sono integrati solo al termine della fase adolescenziale. Inoltre, affinché la **maturazione adolescenziale** avvenga **correttamente** **occorre che la configurazione identitaria sia acquisita dal soggetto e non ascritta dagli altri**. Se è costruita dal soggetto, l'identità iniziale non è quella definitiva ma può subire riformulazioni e adattamenti nel corso della crescita. Nel periodo dell'adolescenza si verifica anche un cambiamento delle funzioni cognitive, infatti, il ragazzo matura il **PENSIERO OPERATORIO FORMALE**, che gli **consente un'elaborazione delle informazioni in cui si possa tener conto di più variabili e anche un'attività di analisi e sintesi che sia effettivamente matura e creativa**. Il ragazzo, quindi, è in grado di pensare in termini probabilistici e si spinge oltre i dati di pura realtà. La strategia di pensiero sottesa al pensiero form è connotata da alcune specifiche caratteristiche e, in primo luogo, via spazio per il **pensiero ipotetico deduttivo** → **ciò significa che l'adolescente può formulare ipotesi e fare deduzioni anche su dati non concretamente presenti**.

La psicologia culturale → La teoria storico-culturale di **Vygotsky** e la psicologia culturale di **Bruner** e **Cole** focalizzano la loro attenzione sui **particolari contesti culturali in cui l'adolescente affronta diversi compiti di sviluppo**. In particolare, secondo Bruner, la cultura è il fattore principale che contribuisce a dar forma alla mente, rappresentando la realtà cui adattarsi e fornendogli elementi per farlo. **Bruner** ha sottolineato anche la funzione importante del **PENSIERO NARRATIVO**, una **forma di pensiero che consente di poter gestire non solo i dati concreti ma anche quelli astratti, al fine di narrare storie, anche dalla trama complessa.** L'importanza del pensiero narrativo è stata ampiamente riconosciuta in ambito anche pedagogico-didattico e gran parte dei programmi scolastici e delle tecniche utilizzate per sollecitare l'apprendimento puntano sullo sviluppo del pensiero narrativo. In adolescenza vi è anche lo sviluppo del **PENSIERO MORALE**, **non dipendente dall'autorità dell'adulto**. L'adolescente comprende che **le norme vanno rispettate poiché tutti le accettano come base morale e che, dal momento che sono create dall'uomo, possono essere modificate**.

La prospettiva dell'interazionismo cognitivo sociale → la psicologa americana **DIANA BAUMRIND** ha individuato **4 STILI EDUCATIVI** correlati a caratteristiche specifiche dei bambini e degli adolescenti. In particolare, **questi stili sono caratterizzati dall'interazione tra alcune dimensioni**, ovvero:

- **dimensione permissività-severità** → corrisponde al **grado di libertà del rispetto delle regole**, che i genitori lasciano ai propri figli;
- **dimensione sollecitudine-ostilità** → corrisponde al **calore affettivo che i genitori esprimono nei confronti del proprio figlio**;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **dimensione chiarezza comunicativa** → corrisponde alla **capacità di comunicare in modo efficace e chiaro da parte del genitore nei confronti del figlio**;
- **dimensione aspettative** → corrisponde a ciò che il **genitore si aspetta dal figlio in termini del comportamento**.

Dall'incrocio di queste dimensioni emergono gli **STILI EDUCATIVI**, ovvero: **AUTORITARIO**, **PERMISSIVO**, **AUTOREVOLE** e **TRASCURANTE**.
Un altro studioso, **COPES**, individua, invece, gli **STILI GENITORIALI** in correlazione con lo sviluppo dell'identità personale, partendo dal presupposto che **lo sviluppo dell'identità sia fortemente influenzato dallo stile educativo usato dai genitori**. In particolare, questi stili sono:

- **GENITORE RELAZIONATO** → **agevola la crescita dei figli e l'acquisizione di diversi gradi di autonomia**. I figli maturano una relazione con i genitori basata sulla capacità di ascolto e di comprensione del genitore.
- **GENITORE AUTOCENTRATO** → **rimane nella propria posizione, convinto di sapere quale sia il bene del figlio e ciò che è giusto fare**.
- **GENITORE EVASIVO** → viene descritto come **psicologicamente assente e spesso deluso e arrabbiato**.

Nella costruzione dell'identità è importante anche il **GRUPPO dei PARI**, **perché la relazione tra i pari rafforza i processi di identificazione e di differenziazione**. Il gruppo, che corrisponde al bisogno di affiliazione dell'individuo, si differenzia in:

- **GRUPPO FORMALE** → **si distingue per i legami di appartenenza, stabiliti in base all'istituzione di cui fanno parte i suoi membri**;
- **GRUPPO INFORMALE** → **è un gruppo amicale, slegato da istituzioni, i cui membri si aggregano sulla base di legami personali**.

All'interno di questi contesti spesso nascono amicizie con un grado di intimità diverso, in cui alla base vi devono sempre essere la FIDUCIA e lo SVELAMENTO DI SÉ, cioè la capacità di affidarsi ad un'altra persona. I rapporti di amicizia hanno effetti positivi anche sulle competenze sociali.

CAPITOLO 10 – CREATIVITA' E PENSIERO DIVERGENTE

La natura della creatività → la **CREATIVITA'** consiste nella **capacità di esprimere INTUIZIONI dinanzi a situazioni nuove o impreviste e si manifesta come abilità nel trovare soluzioni efficaci rispetto a problemi da risolvere**. La **CREATIVITA'** è anche una **CARATTERISTICA MULTIDIMENSIONALE che si avvale di un APPROCCIO MULTILOGICO, per questo risulta difficile definirla in modo univoco e bisogna riferirsi a diversi modelli teorici**. Nonostante ciò, i diversi modelli concordano sul fatto che un **ATTO CREATIVO** **sia tale quando DA' LUOGO A QUALCOSA DI ORIGINALE**. Secondo **KAUFMANN** **un'idea può dirsi originale quando rappresenta una chiara novità rispetto a quanto l'individuo già sapeva fare**.
La **creatività** **non può essere associata ad un singolo gene in quanto complessa proprietà mentale** e, proprio per questo, **non è possibile localizzarla in una specifica regione cerebrale**. Se il compito creativo e di tipo verbale (es: creare associazioni fra parole) si attivano le aree associative del linguaggio; se, invece, il compito richiede di associare parole e immagini sono attive anche le aree visive, ecc. Quindi, la **creatività** **non è una funzione specifica del nostro cervello, ma è una conseguenza del suo modo di funzionare**. In quest'ottica è possibile pensare che l'atto creativo sia

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

uno stato di tensione motivazionale verso un obiettivo che non è più possibile perseguire tramite il Norm funzionamento cerebrale. Di conseguenza, è possibile considerare la **creatività** **come una conseguenza della plasticità cerebrale, cioè la capacità del cervello di modificare la propria morfologia funzionale attraverso l'esperienza e l'apprendimento**. Nell'ambito dello studio della creatività un processo viene definito produttivo, laterale o divergente. Se un problema viene affrontato attraverso il pensiero convergente si possono ottenere risultati corretti ma non generativi, infatti, per avere una soluzione innovativa bisogna rovesciare i punti di partenza e servirsi di ipotesi diverse. In questo senso, è proprio il pensiero divergente che caratterizza maggiormente il profilo dei soggetti creativi. Come già visto nell'ambito dello studio dell'intelligenza, lo studioso **JOY PAUL GUILFORD**, amplia l'idea di intelligenza, **introducendo i concetti di creatività e di pensiero divergente**. Questa modalità di pensiero consente la **produzione di idee e contenuti che normalmente verrebbero inibiti a favore di una forma di pensiero consueta**. Si tratta dunque di un pensiero riproduttivo, rapido ed efficace, che limita la ricerca di nuovi collegamenti tra i concetti. La **CREATIVITA'** secondo **GUILFORD** consiste in un **modo particolare di pensare, che implica originalità e fluidità che, allontanandosi dai modelli dominanti, introduce qualcosa di nuovo**. Dal lavoro di Guilford il termine pensiero divergente è quello più strettamente connesso all'atto creativo, infatti, secondo lo studioso il pensiero divergente ha la capacità di produrre una gamma di possibili soluzioni per un dato problema.

JOY PAUL GUILFORD (**1897-1987**) **E IL PENSIERO DIVERGENTE** → ha elaborato un **modello multifattoriale e creativo dell'intelligenza**, in cui **nega che un individuo possa essere abile o meno in numerosi compiti differenti**. Secondo lo studioso, infatti, **non c'è correlazione tra le diverse capacità tant'è che un individuo che possiede un'eccellente memoria potrebbe fallire in altre prestazioni**. **Guilford** ha individuato **3 categorie intellettive comprendenti ognuna un certo numero di abilità, ovvero**:

- le **operazioni mentali** → costituiscono **l'aspetto cognitivo e valutativo**, come la cognizione, l'ipotesi, la memoria, la capacità di scelta e di verifica, la produzione del pensiero convergente e la produzione del pensiero divergente;
- i **prodotti** → **sono operazioni mentali, applicate ai contenuti** e si suddividono in unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni ed implicazioni;
- i **contenuti ideativi** → **si configurano non solo come schemi o come simboli, ma anche come forme semantiche e come schemi comportamentali**.

All'interno di questa struttura, è di particolare interesse la **distinzione** che Guilford fa tra **pensiero convergente e divergente**, soffermandosi sui tratti che sono tipici delle persone creative, ovvero:

1) la **FLESSIBILITA'** → cioè la capacità di passare da una successione di idee all'altra, da una categoria di elementi all'altra, da uno schema ad un altro, cioè **la capacità di risolvere compiti diversi e che richiedono differenti strategie**;
2) la **FLUIDITA'** → **cioè la capacità di produrre tante idee, indipendentemente dalla loro qualità o dell'adeguatezza alla situazione**, perché più numerose sono le ipotesi e più è possibile che tra queste si trovi quella che offre la soluzione migliore;
3) l'**ORIGINALITA'** → cioè **la capacità di trovare idee insolite**;
4) l'**ELABORAZIONE** → cioè **la capacità di percorrere sino in fondo la linea di pensiero intrapresa**;
5) la **VALUTAZIONE** → cioè **la capacità di selezionare l'idea che è la più pertinente allo scopo**.

Se nell'affrontare un problema il **PENSIERO CONVERGENTE** si configura per la sua caratteristica di **orientarsi secondo una direzione lineare verso l'unica soluzione possibile**, il **PENSIERO**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

DIVERGENTE procede **producendo più idee e soluzioni per arrivare a scegliere con la più adatta all'obiettivo**. Nella società contemporanea la **creatività** è soggetta ad un **continuo processo di evoluzione, però anche chi è creativo ha bisogno di una certa sicurezza psicologica senza cui non solo non riuscirebbe a mobilitare le sue energie, ma non potrebbe nemmeno guardare positivamente verso il futuro**. Di conseguenza l'individuo avrà la probabilità di essere creativo solo quando vivrà una situazione sia di sicurezza che di libertà psicologica.

IL MODELLO SI → lo psicologo americano **Joy Paul Guilford** si è dedicato allo **studio dell'apprendimento e dell'intelletto.** Famoso è il suo modello denominato **STRUCTURE OF INTELLECT** (**SI**), che **si basa su 3 assunti fondamentali in contrapposizione alla prospettiva usata nella tassonomia di Bloom**:

1) Guilford assume che nella **mente adulta possano affiorare differenti tipi di intelligenza, per questo motivo si parla di un sistema multidimensionale**. Al contrario, **Bloom** **considera l'intelligenza come un concetto che si sviluppa lungo una sola dimensione**, ovvero quella delle operazioni mentali elencate nella sua tassonomia.
2) Guilford ritiene che **queste capacità intellettuali possano essere sviluppate attraverso strategie specifiche e alternative l'una all'altra**, invece, **Bloom** **parla di un approccio generale come il Mastery learning**.
3) Il **modello di Guilford** è **morfologico**, infatti, **non presenta una gerarchia specifica della struttura dell'intelletto**, al contrario gli **obiettivi cognitivi di Bloom** **sono in ordine gerarchico**.

Il sistema di rappresentazione dell'intelletto di Guilford può essere raffigurato con un cubo e si estende in modo tridimensionale. In particolare, le tre dimensioni sono:

1) Le **OPERAZIONI INTELLETTUALI** → che comprende **5 processi cognitivi, chiamati conoscenza, memoria, produzione divergente, produzione convergente e valutazione**;
2) Le **RAPPRESENTAZIONI dell'INFORMAZIONE** → che comprende **4 rappresentazioni** (**figurativa, simbolica, semantica e comportamentale**);
3) le **ORGANIZZAZIONI dell'INFORMAZIONE** → che comprende **6 modalità** (**le unità, le classi, le relazioni, i sistemi, le trasformazioni e le implicazioni**).

Di conseguenza, la figura che rappresenta la struttura dell'intelletto è composta da 120 cubi e ciascuno di essi rappresenta un'interazione tra le 3 differenti dimensioni. In questo modo, si comprende che ogni individuo può essere in grado di risolvere compiti in uno di questi 120 ambiti, anche se il livello di competenza che egli mostra sarà dipendente dalla categoria che viene rappresentata in ciascuna delle tre dimensioni. Ad esempio, una persona può essere altamente competente con classi simboliche nello svolgere una produzione convergente, ma può avere forti difficoltà con classi simboliche in una produzione divergente.

Le tre dimensioni → la **dimensione delle operazioni intellettuali** **comprende 5 categorie di pensiero che vengono utilizzate per rispondere a diversi tipi di task**, in particolare, sono:

- la **CONOSCENZA**, indica la **comprensione, il riconoscimento di un'informazione**;
- la **MEMORIA** coinvolge la **capacità di conservare e richiamare un'informazione precedentemente acquisita**;
- la **VALUTAZIONE** **richiede agli individui di fare un paragone, di esprimere un giudizio o di prendere una decisione a riguardo le informazioni apprese**;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- la **PRODUZIONE DIVERGENTE e la PRODUZIONE CONVERGENTE**, **si basano sulla memoria e sulla conoscenza** e, in entrambi i casi, l'individuo produce nuova informazione anche se vi sono delle sostanziali differenze. Nella **PRODUZIONE CONVERGENTE**, **un individuo fronteggia un problema che ha una soluzione unica e specifica** (es: il calcolo dell'area di un triangolo), invece, nella **PRODUZIONE DIVERGENTE**, **si richiede un modo flessibile e originale di pensare**, in quanto il problema ha segnato non ha un'opzione ben codificata. La **produzione divergente** ha inoltre **messo in evidenza un aspetto innovativo del pensiero di Guilford**, ovvero il fatto che **accanto ad una intelligenza o un pensiero convergente vi sia anche un'intelligenza o un pensiero divergente che è capace di fornire più soluzioni a problemi aperti**;
- la **RAPPRESENTAZIONE dell'INFORMAZIONE**, indica **il modo con cui l'informazione viene rappresentata all'individuo che svolge il compito**. Vi sono **4 categorie di rappresentazione**: 1) le **RAPPRESENTAZIONI FIGURATIVE**, sono quelle **basilari** e **sono costituite da immagini visive o da oggetti reali**; 2) le **RAPPRESENTAZIONI SIMBOLICHE**, **usano i simboli** come lettere, numeri, segni, **il cui significato non è dato da quello che questi simboli sono ma dal fatto che rappresentano qualcos'altro**; 3) le **RAPPRESENTAZIONI SEMANTICHE**, **sono espressioni che appaiono in termini di parole, frasi e paragrafi**; 4) le **RAPPRESENTAZIONI COMPORTAMENTALI**, **sono costituite da segnali non verbali come posture, espressioni facciali, gesti o toni della voce**.
- Le **ORGANIZZAZIONI dell'INFORMAZIONE**, possono costituirsi in **6 modalità diverse**, ovvero: 1) le **UNITA'**, cioè le **organizzazioni più semplici**, presenti in quei compiti nei quali si devono gestire delle rappresentazioni una per volta (es: contare il numero di figure geometriche presenti in un piano); 2) la **CLASSE**, **coinvolge le abilità di un individuo nel gestire informazioni che sono raggruppate in insiemi in base ad alcune similarità** (es: raggruppare delle figure geometriche in base alle regolarità che esibiscono); 3) le **RELAZIONI**, **richiedono ad un individuo di gestire informazioni dove vi sono connessioni tra unità di informazione** (es: ordinare in ordine crescente delle figure geometriche); 4) le **TRASFORMAZIONI**, consistono nella **modifica, nella ridefinizione o nella revisione delle informazioni assegnate in modo da creare nuove informazioni**; 5) le **IMPLICAZIONI**, coinvolgono **l'uso dell'informazione assegnata per dedurre particolari conseguenze da essa oppure per fare delle previsioni**.

DIDATTICA e MODELLO SI → il modello di **GUILFORD** mette in evidenza che esistono **120 MODI di CREARE SITUAZIONI di APPRENDIMENTO nelle classi e nei corsi**. Di solito, a **scuola** **si richiamano le operazioni intellettuali di comprensione, memoria e produzione convergente, lasciando da parte la produzione divergente e penalizzando in questo modo delle competenze che hanno un grande valore**. Di conseguenza, i test degli esami che certificano le competenze e i test d'intelligenza sono spesso improntati solo su queste operazioni intellettuali. Solo in corsi più specifici e avanzati gli studenti fronteggiano problemi aperti a più soluzioni possibili. Tuttavia, il pensiero divergente potrebbe essere coltivato anche in fasi precedenti dell'istruzione. Se la **creatività è una fondamentale facoltà cognitiva** occorre che il **sistema scolastico** **non tralasci di prendersi cura di questo aspetto**. È necessario che la **scuola** **valorizzi tutte le dimensioni dell'intelligenza di un individuo favorendo un'educazione alle competenze oltre che alle conoscenze**. Tuttavia, si registra un relativo **disinteresse del sistema scolastico verso la creatività**, infatti, essa non sembra avere alcuno spazio tra le competenze fondamentali da insegnare agli alunni e soprattutto pare che un alunno creativo non sia particolarmente valorizzato né apprezzato. Si può dunque affermare che **l'inclinazione al pensiero divergente** e **all'autonomia di pensiero** **sembrano non essere valutate positivamente a scuola**. La **didattica tradizionale**, d'altronde, **valorizza una sorta di conformazione alle direttive e alle indicazioni dettate dai programmi scolastici**. Un utilizzo consistente del pensiero divergente rappresenta una minaccia agli occhi di molti insegnanti che si trovano a dover gestire e controllare un gruppo numeroso di studenti contemporaneamente. In genere, la **scuola italiana**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

tende a relegare la creatività in aree piuttosto periferiche dell'attività didattica, associandola ad ambiti di espressività come possono essere con l'artistico e musicale oppure reputandola alle attività ricreative e ludiche. In questo modo, si torna al luogo comune per cui la creatività si è associata prevalentemente alla genialità di artisti o scienziati o inventori e che quindi si allontana dalle competenze insegnali all'interno dell'ordinario curricolo scolastico.

EDWARD DE BONO E IL PENSIERO LATERALE → **Edward De Bono** (**1933-2021**) è stato uno studioso maltese noto per una ricca serie di ricerche in cui ha affrontato argomenti e temi sul pensiero creativo e sui meccanismi della mente. È il creatore del concetto di **PENSIERO LATERALE**, **un'espressione affermatasi nell'uso del linguaggio comune in pedagogia**. Secondo De Bono, se si affronta un problema con il metodo razionale del pensiero si ottengono risultati corretti ma limitati dalla rigidità dei modelli logici tradizionali. Invece, quando si richiede una soluzione diversa e innovativa, si deve stravolgere il ragionamento, partire dal punto più lontano possibile, ribaltare i dati, mescolare le ipotesi, negare certe sicurezze e, addirittura, affidarsi ad associazioni di idee del tutto casuali. **Si deve perciò abbandonare il pensiero verticale, cioè quello basato sulle deduzioni logiche, per entrare nella lateralità del pensiero creativo**. Il pensiero laterale può provocare la cosiddetta **SACCA D'ANSIA**, **se il soggetto non ha adeguate capacità per raggiungere l'obiettivo e si muove nel campo dell'incertezza**. Nel suo libro intitolato "***Il meccanismo della mente***", De Bono descrive come la rete nervosa del cervello si comporti come un sistema auto-organizzato ed è proprio da queste considerazioni che lo studioso ha modellato la sua metodologia del pensiero. Con il termine **PENSIERO LATERALE**, **si intende una modalità di risoluzione di problemi logici che prevede un approccio particolare, cioè l'osservazione del problema da diverse angolazioni, contrapposta alla tradizionale modalità che prevede concentrazione su una soluzione diretta al problema**. Una soluzione diretta prevede il ricorso alla logica sequenziale, risolvendo il problema partendo dalle considerazioni che sembrano più ovvie, il pensiero laterale se ne discosta e cerca punti di vista alternativi per cercare la soluzione. Il principio che sta alla base di questa modalità è simile al pensiero divergente → **PER CIASCUN PROBLEMA È SEMPRE POSSIBILE INDIVIDUARE DIVERSE SOLUZIONI**.

SARNOFF MEDNICK E LA TEORIA ASSOCIATIVA DEL PROCESSO CREATIVO → nel 1962 Sarnoff Mednick ha pubblicato la sua "***Teoria associativa del processo creativo***", **in cui sosteneva che il pensiero creativo era il processo attraverso il quale elementi disparati si uniscono in nuove combinazioni per elaborare una nuova proposta utile per l'individuo o la società**. A tal proposito egli parla di **ASSOCIAZIONI REMOTE**. Mednick ha sostenuto che l'individuo può produrre soluzioni creative attraverso uno dei tre processi:

1) **Serendipity** → **un'associazione tra concetti avvenuta in modo casuale** e fortuito la cui sintesi produce un risultato nuovo rispetto all'usuale;
2) **Similarity** (somiglianza)→ **è un processo creativo per associazione tra elementi simili**;
3) **Meditation** → **la riflessione sugli elementi**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Nel 1967 l'autore ha anche sviluppato il **Remote Associations Test** (**RAT**), **per dimostrare e rendere operativa la sua teoria associativa di creatività**. Il RAT e ancora oggi uno strumento molto applicato nella ricerca sul pensiero creativo.

GRAHAM WALLAS E LA TEORIA PER FASI SUCCESSIVE DEL PROCESSO CREATIVO → è a questo psicologo britannico (1858-1932) che si deve la descrizione più nota del **PROCESSO CREATIVO**, **quella per FASI SUCCESSIVE** proposta nel testo "***The art of tought***", pubblicata nel 1926.
Secondo lo studioso, il **PROCESSO CREATIVO** può essere suddiviso in **4 FASI**:

1) **PREPARAZIONE** → **questa fase si configura come un momento preliminare, durante il quale l'individuo raccoglie dati, pensa in modo libero, cerca e ascolta suggerimenti**.
2) **INCUBAZIONE** → **l'inventore cova le sue idee**.
3) **ILLUMINAZIONE** → **dall'intuizione improvvisa ci arriva a qualcosa che si colloca tra un'impressione e una soluzione**.
4) **VERIFICA** → **è la fase in cui l'intuizione viene strutturata nei termini di un'argomentazione form per verificarne la consistenza**.

A queste quattro fasi principali, lo studioso ne aggiunge anche una quinta, che non viene conteggiata tra le principali poiché rappresenta piuttosto una sub-fase. Si tratta di quel momento in cui subentra la sensazione di essere sulla strada giusta. Partendo dalla classificazione di Wallas, nel 1931 un altro studioso, **ROSSMANN**, parla di **7 STADI** (**osservazione di un bisogno**, **analisi del bisogno**, **rassegna delle informazioni disponibili**, **formulazione delle soluzioni probabili**, **analisi critica**, **invenzione**, **sperimentazione**), mentre altri due studiosi, **EINDHOVEN** e **VINACKE** (1952), trovano necessario introdurre in fasi diverse per descrivere accuratamente l'attività degli artisti e le differenze tra soggetti esperti e non esperti. **OSBORN** (1953), torna alle 7 fasi, individuando: **orientamento**, **preparazione**, **analisi**, **ideazione**, **incubazione**, **nuova sintesi**, **valutazione**. **JOHNSON** (1955) sostiene, invece, che tutto possa essere ricondotto a tre fasi fondamentali, ovvero: **preparazione**, **produzione** e **giudizio**.

HUBERT JAOUI E IL METODO PAPSA → **Hubert Jaoui** (1940), **studioso francese del pensiero creativo**, nel 1973 applicò il **metodo PAPSA** **al management divenendo uno tra i maggiori esponenti della creatività applicata alla gestione aziendale**. Secondo Jaoui, dall'osservazione dei creatori naturali, emergono delle **tappe inconsce nella produzione creativa non riconducibili alla sola intuizione e al pensiero laterale**. Di conseguenza, sia il pensiero convergente che quello divergente si inseriscono nel processo, collaborando alla produzione dell'idea finale. Dunque, la **creatività** è un **processo che può essere appreso tramite l'esercizio**. Il **metodo PAPSA** **sistematizza le tappe del processo creativo e vuole essere uno strumento applicabile in qualsiasi ambito e si basa su 5 FASI**:

1) **PERCEZIONE** → impregnazione tramite tutti i canali percettivi al fine di cogliere aspetti subliminali del problema e stimolare il pensiero laterale;
2) **ANALISI** → esplorazione della sua struttura al fine di evidenziare i parametri di azione più efficaci;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

3) **PRODUZIONE** → elaborazione senza censura di idee originali o irrealistiche;
4) **SELEZIONE** → scelta delle idee che meglio si adattano alla visione prospettica e all'obiettivo finale;
5) **APPLICAZIONE** → ricerca degli strumenti per realizzare l'idea o la soluzione.

Altri contributi sullo sviluppo del pensiero creativo:

TERESA AMABILE E LA PERSONALITA' CREATIVA → **Teresa amabile**, **professoressa e ricercatrice all'università di Harvard**, è un'autrice di riferimento per ciò che riguarda lo **studio della creatività** e **dell'innovazione organizzativa**. Agli inizi degli anni '80, Amabile ha sviluppato in metodo noto come **CONSENSUAL ASSESTMENT TECHNIQUE** (**CAT**), **per la valutazione psicometrica della creatività che consiste nel chiedere al partecipante di creare un oggetto affinché questo venga poi valutato individualmente da un gruppo di giudici**. Per essere considerata creativa, un'idea deve essere innanzitutto differente, tuttavia, la studiosa fa notare che pur essendo la creatività un punto di partenza fondamentale per l'innovazione, non costituisce da sola una condizione sufficiente. A tal proposito, **Amabile** **esamina i falsi miti che ruotano intorno alla creatività e che vanno sfatati perché rivelatori di come si sia diffusa una cultura in cui la creatività è concepita solo come funzionale all'efficienza e all'innovazione aziendale**. Al contrario, secondo **Amabile**, **quando gli individui sono impegnati in lavori che amano e svolgono con passione, la creatività viene fuori in tutta la sua esuberanza**. In questo senso, i manager dovrebbero considerare che conoscere e supportare gli interessi, le passioni e le aspirazioni dei propri dipendenti e collaboratori può essere più efficace della classica ricompensa. A questo proposito, la studiosa ha anche individuato quelli che chiama i **KILLER DELLA CREATIVITA'**, **che identifica nella SORVEGLIANZA, nella VALUTAZIONE, nelle RICOMPENSE, nella COMPETIZIONE, nell'ECCESSIVO CONTROLLO, nella LIMITAZIONE delle SCELTE, nella PRESSIONE**. Al contrario, la **COOPERAZIONE** e l'**IMMAGINAZIONE**, hanno la capacità di **promuovere la creatività e di potenziarla**. Il contributo della studiosa alla riflessione sul tema importante anche per avere identificato la GENESI della COMPONENTE CREATIVA nell'INTERAZIONE di **3 FATTORI**:

1) **ABILITA' nel CONTESTO D'AZIONE** → **possesso di conoscenze e di abilità tecniche in settori specifici**, che consente all'individuo di eseguire le operazioni di combinazione e di selezione delle informazioni preesistenti;
2) **UTILIZZO di COMPETENZE del PENSIERO CREATIVO** → **necessarie per gestire le problematiche e per generare risultati nuovi e utili;**
3) **MOTIVAZIONE INTRINSECA**.

La relazione tra motivazione e creatività, infatti, e un'asse di ricerca fondamentale nell'approccio di questa studiosa virgola che distingue tra MOTIVAZIONE ESTRINSECA, la quale è il risultato di fattori non direttamente legati al compito (es: le ricompense), e MOTIVAZIONE INTRINSECA, quella che è scaturisce dall'interesse per il compito in sé.

ANDREA GENTILE E IL PENSIERO FLUIDO ANALOGICO-INTUITIVO-RETICOLARE → lo studioso **Andrea Gentile** ritiene che la **CREATIVITA'** **è la base dell'innovazione, infatti, non esiste innovazione senza idee creative**. Nella sua prospettiva, la **CREATIVITA'** **emerge come**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

capacità di esprimere ciò che si è attraverso il pensare, l'intuire, l'agire in uno spazio dove l'essere se stessi viene inteso come una dimensione profonda e autentica della propria soggettività, costituita dal proprio mondo vitale. L'**INTUIZIONE CREATIVA** è per Gentile un aspetto fondamentale nei processi cognitivi, poiché **permette di migliorare la comprensione delle situazioni problematiche, di ipotizzare e trovare soluzioni alternative**, originali e innovative, ed è un'esigenza inderogabile nell'attuale società in costante trasformazione tecnologica e scientifica.

SILVANO ARIETI → anche per questo psichiatra la **CREATIVITA'** non è prerogativa di individui geniali, ma **riguarda tutti**. La **persona creativa** **è in grado di selezionare, adeguare, discriminare ed elaborare immagini e prodotti caotici che vengono fuori di getto, per poi metterli in relazione con il pensiero logico e integrato**. Secondo **Arieti**, dunque, la **CREATIVITA'** **si origina dalla DIALETTICA tra CONVERGENZA e DIVERGENZA**, **per poi confluire nella SINTESI MAGICA, in cui le idee scaturite dal processo creativo acquistano senso e significato**. Inoltre, a **Arieti** fa una distinzione tra **CREATIVITA' ORDINARIA e CREATIVITA' STRAORDINARIA**. L'**individuo capace di produrre creatività straordinaria** ha una **maggiore possibilità di accesso alle immagini, alla metafora, che gli consente di dar vita a creazioni di altissimo valore**. Al contrario, la creatività ordinaria e quella che fa parte del quotidiano, quella capacità che può migliorare la vita di una persona rendendola più piena e soddisfacente. In entrambi i casi, secondo Arieti, la creatività può essere potenziata attraverso delle tecniche basate su quelle che costituiscono **le condizioni che favoriscono il processo creativo**. Tra queste, ritroviamo:

1) la **capacità di stare solo**, che permette alla persona di mettersi in ascolto del proprio mondo interiore;
2) l'**inattività**, che **permette l'emergere di quelle fantasticherie spesso scoraggiate, perché considerate fuori dalla realtà**;
3) il **ricordo** e la **ripetizione interiore dei conflitti traumatici passati**;
4) l'**ingenuità**, intesa come la **propensione ad accettare l'esistenza di un minimo comun denominatore nascosto che unisce i vari fenomeni tra di loro**;
5) la **vivacità** e la **disciplina**, che sono **gli altri requisiti del creativo, in quanto anche la creatività deve essere sottoposta a delle regole affinché sia condivisibile e non arbitraria.**

Secondo lo studioso, è proprio attraverso queste condizioni che devono essere sviluppate delle tecniche per sviluppare la creatività individuale.

GIANNI RODARI → Per lui la **CREATIVITA'** è essenzialmente **la capacità di manipolare la realtà**. **Realtà e fantasia sono le due polarità protagoniste del principio tale per cui "*la mente è una sola e la sua creatività va coltivata in tutte le direzioni*"** ("**Grammatica della fantasia**" – **1973**). Inoltre, Rodari ha svelato i metodi e gli stratagemmi da lui utilizzati con i suoi studenti delle elementari, per creare storie e sollecitare i bambini a fare altrettanto. Secondo Rodari, l'**EDUCATORE** **è un animatore, promotore di creatività, che propone e incoraggia attività all'interno delle quali il bambino stesso contribuisce alla creazione e produzione di valori e di cultura**. Nonostante il titolo dell'opera citata precedentemente

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

possa sembrare un ossimoro, in quanto la "grammatica" riporta al piano delle regole, mentre la "fantasia" a quello dell'invenzione, Rodari ci insegna che i due piani non sono antitetici e inconciliabili, anzi, la sfida creativa consiste proprio nella ricerca di una loro connessione. Ecco perché la creatività è una continua dialettica fra dissociazione e ricombinazione, un sinonimo di pensiero divergente virgola che trova applicazioni in quella tecnica denominata **BINOMIO FANTASTICO**, secondo cui **avvicinare due parole insolite apparentemente estranee permette lo sviluppo di abbinamenti creativi con cui raccontare storie inusitate e originali**. È in questo modo che si incappa in **ERRORI CREATIVI**, dotati di un **alto potenziale pedagogico e didattico**, di cui Rodari ha ribaltato la concezione enfatizzando, utilizzandoli per imbastire filastrocche storie per far galoppare la fantasia. In questo senso l'errore diventa non più qualcosa da correggere, ma la base su cui costruire fantasticando.

BRUNO MUNARI → le tecniche adoperate da Rodari per sollecitare il pensiero creativo dei bambini attraverso l'invenzione di storie, sono applicabili anche ad altri linguaggi, come quelli visivi. Ed è proprio in questo spazio che l'artista, designer e scrittore **Bruno Munari** **ha utilizzato** le **immagini** **per stimolare l'immaginazione**. Così, se Rodari utilizza le parole e Munari le immagini, per entrambi la creatività svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo autonomo del pensiero. In particolare, per **Munari** il **SEGNO è LIBERO e IRRIVERENTE, ANTICONVENZIONALE**. L'accostamento di forme o parole scatena l'immaginazione sotto forma di gioco e giocare con le cose ci aiuta a conoscerle meglio. Anche per Munari la CREATIVITA' si forma e si trasforma continuamente e va insegnata e stimolata offrendo al bambino strumenti adeguati. Nel 1977, hanno in cui si realizza il **PRIMO LABORATORIO per BAMBINI** **presso la PINACOTECA di BRERA**, allo scopo di educare i piccoli e alla creatività, Munari pubblica "Fantasia", un libro che si pone come contributo alla democratizzazione dell'arte virgola che si interroga sulla fantasia, sull'invenzione, sulla creatività e che permetta alla creatività stessa di acquisire una valenza sociale. Per Munari, il **LABORATORIO** **è concepito come luogo in cui attuare possibilità di ricerca di tutte le soluzioni possibili, anche inconsuete**, ricordando che **CREATIVITA' NON** vuol dire **IMPROVVISAZIONE SENZA METODO**, **perché le regole del metodo non bloccano la personalità del progettista, anzi la stimolano**. I bambini possiedono con l'intelligenza pronta ed elastica che è una condizione necessaria per lo sviluppo della creatività, tuttavia, affinché questo sviluppo avvenga realmente è necessario arricchire le conoscenze del bambino, dandogli la massima libertà espressiva proprio a partire dalla padronanza di quelle regole che avrà appreso.

LORIS MALAGUZZI → pedagogista e insegnante, la sua riflessione trova molte similitudini nelle riflessioni di Munari e Rodari, pur presentando elementi che la distinguono significativamente. Comune a tutti e tre gli studiosi è l'idea che la **CREATIVITA'** **non sia una dote di pochi, ma una capacità che tutti posseggono**. Se però, per Rodari e Munari, la creatività si sviluppa sempre e comunque a partire dalle regole, **Malaguzzi** fa coincidere la **CREATIVITA'** **con l'APPRENDIMENTO PER SCOPERTA**, cioè **tutti i bambini sono curiosi e desiderosi di conoscere e quindi sono anche creativi**. L'originalità della visione di Malaguzzi sulla creatività riguarda la **GENESI del PENSIERO CREATIVO**, che vede uno **stretto legame tra CREATIVITA' e APPRENDIMENTO**. Il bambino è creativo perché costruisce la propria conoscenza attraverso l'esplorazione e la rielaborazione del mondo, ponendosi domande e cercando risposte, elaborando delle personali teorie interpretative. **OGNI ATTO DI**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

APPRENDIMENTO È ANCHE CREATIVO, in cui si rivela quell'eccitazione della scoperta che genera entusiasmo e voglia di esplorare. Secondo Malaguzzi, si evidenzia la necessità di predisporre un ambiente rassicurante, in cui il bambino possa sentirsi libero di indagare virgola di esprimersi con i 100 linguaggi di cui è dotato, i quali si traducono in altrettante modalità di pensare, comunicare, comprendere e andare verso l'altro.

JOSEPH RENZULLI → professore di psicologia dell'educazione, convinto che la **CREATIVITA' possa e debba essere INSEGNATA e FAVORITA**, ha sviluppato un sistema pedagogico per lo sviluppo del talento di tutti gli studenti noto con la sigla **SEM**, acronimo per **THE SCHOOLWIDE ENRICHMENT MODEL**. Questo **MODELLO DI ARRICCHIMENTO SCOLASTICO**, si pone l'obiettivo di **promuovere abilità logiche, abilità pratiche e creatività, partendo dalla VALUTAZIONE del POTENZIALE di ciascuno**, da attuare secondo il modello dei tre anelli, ovvero un mix di talento, creatività e motivazione. L'identificazione della **PLUSDOTAZIONE** è infatti il **primo passo per conoscere le potenzialità, i punti di forza di debolezza dell'alunno, e per analizzare in che modo i tre elementi fondamentali costituiti dall'alto potenziale cognitivo, dalla motivazione e dalla creatività si combinano tra loro nel risultato originale unico rappresentato da ciascuno studente**. Nelle scuole che applicano il metodo Renzulli, i voti non sono importanti, infatti, il ragazzo plusdotato è in classe con i compagni e segue un programma compatto, cioè ridotto di circa il 50%, concordato con gli insegnanti attraverso un contratto di apprendimento, in modo da poter avere il tempo di dedicarsi in modo creativo a ciò che più lo appassiona.

MARIO MENCARELLI → è l'insegnante e pedagogista cui dobbiamo uno dei principali contributi nell'ambito della riflessione sull'educazione permanente in Italia che definisce la **CREATIVITA'** come uno **STATO di INTERFUNZIONALITA'**. La **CREATIVITA'** è dunque, per Mencarelli, una **caratteristica generale della personalità ed emerge in ogni suo tratto**, **permettendo all'individuo rinnovarsi continuamente a livello psichico**. Secondo lo studioso, una pedagogia della creatività deve essere **promossa e valorizzata dalla società e dalla cultura in cui si esprime**, perché l'educazione si respira nell'aria e la responsabilità di educare non è mai di una sola istituzione. In questa prospettiva, la creatività appare come un vero e proprio diritto personale.

DUCCIO DEMETRIO → il concetto di **MASSIFICAZIONE** e i rischi che comporta sembrano riecheggiare nelle parole di questo studioso, infatti, secondo quest'ultimo, che ha trovato **uno dei suoi principali ambiti di interesse** nella **scrittura autobiografica** **considerandola una cura del sé esiste un nesso tra scrittura e creatività che si trova nella** **TRASFORMAZIONE**. In questo senso, per Demetrio la **scrittura** e la **creatività** **possono trovare nella scuola il principale luogo di creatività narrativa e di educazione al piacere di scrivere**, perché la **scrittura** stessa si presenta come un **momento ideale e necessario per la messa a fuoco delle diverse creatività possibili della nostra vita**, svolgendo una funzione antica dal punto di vista pedagogico e consentendo di emanciparci nelle situazioni difficili dell'esistenza.

FREUD E LA SUBLIMAZIONE → Per Freud, la **CREATIVITA' è il frutto della SUBLIMAZIONE di energie scaturite da una situazione frustante e da loro riorientamento in una direzione produttiva**. Questo avviene quando il **PRINCIPIO DI REALTA'**, **cioè la consapevolezza che**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

bisogna venire a patti con le situazioni e inventarsi delle vie di uscita, si **sostituisce** al **PRINCIPIO DEL PIACERE**, **cioè il bisogno di appagare qualsiasi desiderio in modo immediato e incondizionato**.

ARTHUR KOESTLER E LA BISOCIAZIONE → è stato un filosofo ungherese naturalizzato britannico ancora secondo cui creare e alla portata di tutti e il problema risiede nel fatto che la maggior parte non lo sa e dunque non usa le sue risorse. In particolare, **CREARE è FARE una BISOCIAZIONE**, ovvero **prendere due cose che non sono incrociate e incrociarle.** Se nasce una risposta funzionale abbiamo creato (es: scrivere un testo è associare parole).

L'INTUIZIONE CREATIVA, L'ORIZZONTE ANALOGICO-INTUITIVO-RETICOLARE → diversamente dall'intuizione creativa, il **PENSIERO LOGICO** **utilizza gli STRUMENTI LOGICO-RAZIONALI**, ovvero **un pensiero orizzontale in cui un solo filo conduttore, in una catena di cause ed effetti, ci porta da un elemento all'altro**. Per riuscire ad essere fluidi nell'orizzonte creativo, bisogna rinunciare ad orientarci esclusivamente in funzione del pensiero logico-razionale-lineare e inoltrarci nell'orizzonte analogico-intuitivo-reticolare, caratterizzato anche da collegamenti verticali. L'**ANALOGIA**, **un pensiero verticale che mette in evidenza la simultaneità di fenomeni che si attuano su piani diversi**, permettendo che **nuove informazioni contenute in esso penetrino direttamente nel campo della nostra coscienza in cui verranno gestite automaticamente per arricchire la nostra consapevolezza**. Essere consapevole significa sapere contemporaneamente, cioè sapere in uno stesso tempo ciò che riguarda i molteplici aspetti di un fenomeno nel fluire del tempo. Sullo sfondo di queste riflessioni, uno dei temi centrali è **orientare la mente nella ricerca di una molteplicità di punti di vista**, che consentono **nuove interpretazioni della realtà** spesso inaspettatamente risolutive. Questo orizzonte di ricerca determina la **distinzione tra il PENSIERO VERTICALE e il PENSIERO LATERALE**.

MARK A. RUNCO E IL PENSIERO CONTAMINATO → è uno dei maggiori studiosi in ambito di creatività e ha focalizzato la sua attenzione sul **PENSIERO DIVERGENTE** e sul **MODO in cui NASCONO le IDEE che danno origine** all'**INNOVAZIONE**. Inoltre, **Runco** dedica ampio spazio al concetto di **FLESSIBILITA'** che ritiene **l'elemento più importante della creatività stessa, perché quello che rende possibile trovare nuove soluzioni e che consente di guardare le cose da un punto di vista più efficace**. Ciò vale ancor di più negli ambiti della creatività artistica o scientifica, in cui **è proprio la flessibilità a rendere possibile** un **PENSIERO CONTAMINATO**, come dimostrano i tanti progressi scientifici che si sono generati proprio dalla contaminazione tra scienze differenti.

DEAN SIMONTON E LA TEORIA DELLA COMBINAZIONE DI CASUALITA' → lo psicologo statunitense Dean Simonton (1948) ha proposto un'elaborazione sulla **CREATIVITA' SCIENTIFICA**, **basata sulla tecnica dell'indagine storica, riconosciuta come teoria della combinazione di casualità**. Secondo questo modello il processo creativo prenderebbe avvio da una modificazione casuale di rappresentazioni mentali che, attraverso una sequenza definita, producono nuovi pensieri a formulazioni, progettano esperimenti e deducono spiegazioni. Il **PROCESSO CREATIVO** **può essere sintetizzato in 3 FASI**:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

1) **le soluzioni creative ai problemi richiedono un processo di variazione**;
2) **le variazioni sono selezionate sulla base di un insieme di criteri**;
3) **le variazioni che soddisfano i criteri vengono conservate**.

Il presupposto teorico di un mutamento casuale è condiviso da molte teorie relative alla creatività scientifica.

WILLIAMS J.J. GORDON E LA STRATEGIA SINETTICA → la **SINETTICA** è una **tecnica per lo sviluppo del pensiero creativo nell'ambito della soluzione dei problemi elaborata nel 1961** da **WILLIAMS J.J. GORDON**. Questo termine ha origine dalla radice greca che significa **UNIONE DI ELEMENTI DIVERSI**. È allo stesso tempo una teoria e un metodo. **Si basa su due principi contrapposti**: **rendere familiare ciò che è estraneo e rendere insolito ciò che è familiare**. Nelle sedute di sinettica, suddivise in 9 fasi e realizzate con la guida di un esperto, si affronta la soluzione di un problema evitando di precipitarsi a trovare subito la soluzione. Il nostro istinto, infatti, ci porterebbe a cercare subito la soluzione grazie alle conoscenze di cui disponiamo, quindi in modo piuttosto tradizionale e poco innovativo. Le nuove fasi sono:
1) viene presentato il problema
2) ci si libera delle prime idee che vengono in mente attraverso un brainstorming
3) il gruppo ridiscute il problema e lo riformula in base a quanto emerso
4) si cercano analogie con altri settori
5) viene isolata una analogia e la si approfondisce con identificazioni personali
6) gli spunti prescelti vengono condensati in analogie stravolgenti
7) si formano analogie dirette
8) Si connettono forzatamente con il problema di partenza
9) si propone una soluzione.

MIHALY CSIKSZENTMIHALYI E LA TEORIA DEL FLUSSO CREATIVO → in psicologia, il **FLUSSO è uno stato di coscienza in cui la persona è completamente immersa in un'attività**. Questa condizione è caratterizzata da un **totale coinvolgimento dell'individuo**. Il concetto di **FLUSSO CREATIVO** fu introdotto nel **1970** dallo psicologo **MIHALY CSIKSZENTMIHALYI** nella sua teoria del flusso e si è poi diffusi in vari campi di applicazione della psicologia.

RUDOLF STEINER, LA PEDAGOGIA WALDORF E L'USO DELLA FIABA COME STRUMENTO DI CRESCITA → la psicologia di Steiner, detta **PEDAGOGIA WALDORF**, **è un indirizzo pedagogico nato nel 1919 ad opera dello studioso tedesco Rudolf Steiner, il quale fu fondatore di una corrente pedagogica che ancora oggi viene adottata**. Le **scuole Waldorf** **nacquero nel periodo della rivoluzione pedagogica avviata nei primi anni del 900 da Maria Montessori e nel contesto delle radicali trasformazioni sociali che caratterizzarono la Germania dopo la Prima guerra mondiale**. La **prima scuola steineriana** fu fondata a **Stoccarda** nel **1919** **a seguito della richiesta di Emil Molt, direttore della fabbrica di sigarette Waldorf Astoria, di creare un'istituzione scolastica per i figli degli operai della fabbrica**. **Rudolf Steiner** **assunse l'incarico relativo alla formazione del collegio degli insegnanti nonché di Consulta dello stesso e fu sino alla morte nel 1925, spiritus rector della scuola**. La scuola di Stoccarda, modello delle successive scuole steineriane, adottò fin dai suoi albori un insegnamento co-educativo, indirizzato contemporaneamente a bambini e bambine, e fu la prima scuola In

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Germania ad unificare i tre distinti indirizzi nella scuola media superiore previsti dal sistema scolastico tedesco. Rifacendosi alla sua concezione di **TRIARTICOLAZIONE SOCIALE** (**corpo, anima e spirito**), **Steiner** **cerca di tradurre in pratica i principi di LIBERTA' DELLA CULTURA, UGUAGLIANZA NELLA SOCIETA' POLITICA e FRATELLANZA NELLA VITA ECONOMICA**. Queste tre sfere, secondo Steiner, devono essere autonome ma in armonia tra loro. Dalla concezione di Steiner, discende **l'ideale di educare in modo armonioso** **le facoltà cognitivo-intellettuali (PENSIERO), quelle creativo-artistiche (SENTIMENTO) e quelle pratico-artigianali (VOLONTA') dell'allievo**. Questo obiettivo viene realizzato con un'offerta formativa approfondita nell'ambito delle materie artistiche ed artigianali. L'approccio di Steiner punta sul concetto di **ANTROPOSOFIA**, **cioè una disciplina il cui scopo è quello di conciliare elementi del mondo fisico con quello spirituale-immateriale**. Secondo **Steiner** **dalla prima infanzia fino ai 18 anni**, l'individuo attraversa **3 CICLI FONDAMENTALI**:

1) il **PRIMO CICLO** (**0-6 anni**) → **i bambini imparano prevalentemente imitando l'ambiente che li circonda**. Per questo motivo, l'apprendimento dovrebbe puntare sulle immagini, per stimolare la capacità di rappresentazione dei bambini;
2) il **SECONDO CICLO** (**6-13 anni**) → in questo ciclo viene data importanza alle **FIABE**, **soprattutto quelle della tradizione popolare, poiché contribuiscono a sviluppare la fantasia del bambino e la comprensione delle proprie emozioni**, rappresentando anche un simulacro della realtà e divenendo il luogo in cui il bambino può immedesimarsi nei personaggi e superare con loro gli ostacoli che gli potrebbe incontrare nel proprio cammino di vita;
3) il **TERZO CICLO** (**14-21 anni**) → è il periodo in cui si **attivano le forze intellettuali e quindi il pensiero complesso, in cui prevale l'insegnamento razionale e scientifico che stimola il ragazzo a riflettere sul come e sul perché dei fenomeni**. In questo periodo bisognerebbe puntare a sviluppare le capacità artistiche del discente insieme a quelle pratiche.

Per **Steiner**, **questa divisione in cicli serve come vademecum ai docenti** che dovrebbero innescare un processo di **ANTROPOLOGIA EVOLUTIVA** sui discenti. Steiner era un grande promotore di quello che oggi viene chiamato **STORY-TELLING**, non solo quella delle fiabe, ma **in generale dei racconti, poiché questi mettono di fronte a una realtà diversa dalla nostra ma che accomuna tutti coloro che ascoltano**. Infatti, in quel preciso istante tutti gli alunni sono uguali perché si immedesimano nel protagonista e vivono le sue avventure. La **FIABA** è, dunque, **uno strumento per potenziare il processo di antropologia evolutiva, infatti, essa viene vista come un simulacro universale della vita**. Si tratta perciò di uno **strumento didattico adatto a qualsiasi età è utile per tirar fuori i contenuti inconsci nei discenti**, che in questo modo possono realmente evolversi in senso antropologico. La scuola Waldorf vuole dare un'educazione organica, per questo non accetta come criterio distintivo il rendimento, dunque non si assegnano voti.

ROBERT KEITH SAWYER → sostiene che la **CREATIVITA'** **non nasce dall'esplosione improvvisa di un'idea**, ma da una catena di reazioni capaci di connettere molte piccole scintille sparse. **Sawyer** ritiene che **dietro a ogni innovazione giochi in un ruolo particolare la COLLABORAZIONE, la CONVERSAZIONE e l'INTERAZIONE**. Per dimostrarlo corre ad una

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

grande quantità di esempi che spaziano dall'invenzione della mountain bike fino alle scoperte fisiche di Einstein e alla nascita di correnti artistiche come l'impressionismo. Secondo l'autore, la **CREATIVITA'** e l'**INNOVAZIONE** **possono essere potenziate attraverso la formazione di reti di persone che si trovano a lavorare in modo coeso ed efficace**.

MISURARE LA CREATIVITA' → tra i contributi principali che hanno cercato di rendere la **creatività misurabile** ritroviamo quello di **Frank Williams** che ha sviluppato il **TDT** (ovvero il ***Test of Divergent Thinking***, noto anche come **TCD**, ovvero **Test della creatività e del pensiero Divergente**). Attraverso **l'analisi di 4 fattori cognitivo-divergenti del pensiero creativo e di 4 fattori emotivo-divergenti della personalità creativa, viene stilato un profilo accurato della creatività di bambini e ragazzi**. Oltre a verificare la flessibilità e l'originalità delle risposte, viene anche dato spazio alla disponibilità verso il rischio, la curiosità, l'immaginazione e la complessità.
Un **altro contributo significativo** è quello dello psicologo statunitense **Ellis Paul Torrance** (**1915-2003**) che diede vita a uno tra gli strumenti di analisi più affidabili, ovvero il **TTTC** (***Torrance Test of Creative Thinking***), il quale **misura la capacità di fornire risposte diverse, originali, accurate che combinano elementi eterogenei**. **Il test viene usato per predire lo sviluppo creativo dei bambini a partire dai 5 anni di età**.
Infine, si deve ricordare la **SCALA DI VALORI di Allport**, **Vernon** e **Lindzey** (**1960**), i quali **hanno dato vita a dei test utilizzati per definire il livello di creatività degli individui**. Questo **test misura come i valori dei soggetti si distribuiscono nelle seguenti sei categorie di valore, ovvero**: **VALORE TEORETICO** (pensiero astratto), **VALORE ECONOMICO** (ricchezza materiale), **VALORE ESTETICO** (arte e bellezza), **VALORE SOCIALE** (relazioni interpersonali), **VALORE POLITICO** (potere), **VALORE RELIGIOSO** (vita dello spirito).

COMPONENTI del PROCESSO CREATIVO → **Torrance** individuo **4 componenti costitutive del processo creativo**:

1) **FLUIDITA'** → è la **capacità di fornire molte soluzioni diverse, accettabili o buone in un tempo ragionevole ma limitato**.
2) **FLESSIBILITA'** → **attitudine a sviluppare soluzioni a partire da ingredienti diversi e da prospettive molteplici e a cambiare rapidamente prospettiva e contesti di riferimento**.
3) **ORIGINALITA'** → è la **capacità di sviluppare idee mai pensate prima, avventurandosi in spazi creativi non ancora percorsi da nessun**o.
4) **ELABORAZIONE** → consiste nell'**aver cura dei dettagli e presentare un prodotto consistente, cioè finito in ogni sua parte rispettando i tempi di consegna**.

Tecniche e percorsi per promuovere l'attitudine creativa negli studenti → per **stimolare la curiosità e la fantasia** e coinvolgere la sfera emozionale nell'apprendimento occorre la **capacità del docente** **di avvincere gli alunni con razioni ricche di suggestioni, stimoli, elementi fantastici, che facciano leva sul pensiero divergente e sul bisogno degli alunni di sentire raccontare e di esprimersi**. Un approccio di questo tipo genera curiosità e motivazione, stimola la formazione di un'attitudine aperta a innesti ed esiti imprevisti. Adottare una simile modalità di insegnamento aiuto allo sviluppo di competenze cognitive, ponendo attenzione alla forma processuale dell'apprendimento, stimolando le funzioni della mente. Oltre ad adottare uno stile di insegnamento creativo, una modalità efficace consiste

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

nel proporre attività laboratoriali all'interno della didattica, volte ad allenare il pensiero divergente ed immaginativo, usando pretesti narrativi.

Incoraggiare il pensiero divergente → Il primo punto che gli **insegnanti** devono tenere in considerazione è che **devono essere consci delle opportunità di incoraggiare il pensiero divergente negli studenti e sfruttarle quando si presentano**. Lo studioso **BRUNER** sostiene che **nell'ambito dell'educazione** **tendiamo a ricompensare solo le risposte giuste e a penalizzare quelle sbagliate**. Questo rende i bambini riluttanti ad azzardare soluzioni nuove nella risoluzione di un problema, dato che le probabilità di sbagliare in questo caso diventano maggiori. In altre parole, essi non vogliono correre rischi. L'**insegnante** **dovrebbe essere preparato ad agire in un'atmosfera in cui questo sforzo sia incoraggiato e ricompensato**, piuttosto che in un clima educativo dove vengono approvate soltanto le soluzioni cauti e convergenti. Questo non significa non tenere in considerazione l'accuratezza o la precisione. Si deve infatti ricordare che l'atto creativo implica la verifica/valutazione. La soluzione deve essere verificata per vedere se funzionerà, infatti, se fallisce dovrà essere scartata anche se il bambino può comunque essere lodato per lo sforzo immaginativo compiuto. Lo stesso fallimento può essere portatore di nuove idee che possono poi essere verificate ed eventualmente condurre alla soluzione desiderata. Secondo **Bruner** il **PENSIERO CREATIVO** è **OLISTICO**, cioè **produce risposte che hanno un'ampiezza superiore alla somma delle loro parti**, mentre il **PENSIERO RAZIONALE** è **ALGORITMICO**, cioè **produce risposte che sono inequivocabilmente uguali a se stesse**. Entrambi i tipi di pensiero hanno un loro ruolo fondamentale, ma dovrebbero essere utilizzati per completarsi e sostenersi a vicenda.

Percorsi laboratoriali per una didattica attiva e creativa → Si può partire proponendo alla classe **pretesti narrativi** al fine di **invitare gli studenti ad utilizzare** l'**immaginazione**. La convenzione sociale e il senso comune suggeriscono che un oggetto sia fatto soltanto per uno scopo. **Per stimolare** l'**attitudine immaginativa** degli alunni **è importante invitarli, attraverso il gioco, a sperimentare con le parole e a cercare risposte insolite**. Grazie ad attività di questo tipo, si possono abituare elementi a collocare oggetti, parole, concetti in un contesto. Questo tipo di approccio serve proprio per invitare gli alunni a non arrestarsi alle prime rappresentazioni che vengono alla mente, ma a procedere oltre ed esaminare ulteriori possibilità. In questo modo si possono iniziare a rompere alcune rigidità comportamentali e mentali allenandosi a trovare diverse vie d'uscita.
Un altro tipo di **attività laboratoriale** utile consiste **abituare gli alunni, attraverso giochi specifici, ad immaginare scenari o situazioni alternative che avrebbero potuto verificarsi ma che non sono accadute**. Con questo processo la mente si abitua a pensare al passato e al futuro, ad individuare e comprendere i nessi di causa ed effetto tra avvenimenti e a ragionare secondo la consecutio temporum. Attraverso racconti di fantasia gli studenti sono stati stimolati a fare epoche su come le cose sono andate realmente e ad immaginare come le cose potrebbero essere andate altrimenti. Questo tipo di ragionamento per **MONDI POSSIBILI** **è alla base del** **PROBLEM SOLVING**, infatti, più ci si esercita a pensare in questo modo, meglio si sarà capaci davanti a un problema di immaginare diverse strade per arrivare ad una soluzione. Giocare utilizzando e valorizzando il pensiero immaginativo permette agli alunni di abituarsi ad avanzare ipotesi alternative su ciò che viene superficialmente concepito come un dato di fatto.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Durante attività di questo tipo si possono proporre diversi esercizi per aiutare a ragionare non sul presente attuale, bensì sul possibile, ovvero su ciò che non esiste nella realtà o non è ancora accaduto. Grazie a situazioni inventate e fittizie, si entra in una finzione che si perpetua per tutta la durata del laboratorio. In questo modo, attraverso il dialogo e la rielaborazione grafica, si allena la mente dei discenti a calarsi in una dimensione spazio-temporale nuova. Di seguito, **vengono proposte alcune delle tecniche più diffuse ed efficaci al fine di incoraggiare il pensiero creativo e divergente**:

- La **TECNICA DELLA FALSA REGOLA** → permette di generare nuove idee partendo da uno stimolo preciso, cioè applicando alla situazione reale delle regole applicate in altre situazioni. In pratica, si prende in considerazione una o più regole da un altro campo e si applicano alla situazione che si sta esaminando. In questo modo si generano nuove idee rispettando il limite imposto dalla nuova regola. Questa tecnica è conosciuta come falsa regola perché non è mai stata considerata in relazione alla situazione che si sta affrontando. Proprio la falsa regola permette di allontanarsi dal problema per poi approcciarlo in maniera completamente nuova.

- Le **MAPPE MENTALI** → rappresentano uno strumento potentissimo per accedere alle capacità nascoste del cervello, infatti, si tratta di vere e proprie rappresentazioni grafiche del pensiero che stimolano la memoria visiva, facilitano la memorizzazione di concetti e agiscono simulando i processi cerebrali.

- La **TECNICA DEI SEI CAPELLI** → introdotta dallo studioso **De Bono** nel **1991**, mira **all'utilizzo del pensiero in modo consapevole e al superamento del ragionamento dialettico per contrapposizioni**. Permette di interpretare ruoli fissi a seconda del cappello che si indossa. I **cappelli** **incarnano diversi punti di vista, anche lontanissimi dalla nostra indole e quando lo si indossa è necessario sforzarsi a ragionare calandosi nel ruolo**. Ciò permette di liberarsi dagli schemi creati dalla nostra posizione o dal nostro carattere e analizzare il problema per fasi. Con questa tecnica si cerca di rappresentare **6 direzioni** di **pensiero** **contenute in 6 cappelli immaginari**. Quando sorge un problema cerchiamo di prendere una decisione, **ogni cappello** **ci darà una premessa, una visione**. Dopo averli utilizzati tutti saremo maggiormente in grado di prendere una decisione. Oltre ad incoraggiare il pensiero divergente questa tecnica risulta anche un'ottima strategia per migliorare la qualità dei processi decisionali. In particolare, i cappelli sono:

- **CAPPELLO BIANCO** → invita a **vedere le cose da un punto di vista obiettivo, neutro e senza deviazioni**. Lo stile di pensiero che si applicherà si baserà sull'analisi dei dati, sul contrasto delle informazioni di cui si dispone, senza dare giudizi di valore.
- **CAPPELLO NERO** → Non interpreta né da opinioni, **cerca fatti concreti, rappresenta il lato logico-negativo e ci insegna a capire perché certe cose possono andare male, non funzionare o non accadere nel modo in cui pensavamo**. Aiuta anche ad essere critici e a vedere il lato negativo delle cose per essere più realistici. Questo pensiero si nutre anche dell'esperienza passata, cioè quella che ricorda gli errori che sono stati compiuti e che induce a provare cose nuove prima di ricadere negli stessi errori.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **CAPPELLO VERDE** → **Richiede originalità, creatività, il superamento di certi confini**. **È in questo cappello che è contenuto** il **pensiero laterale**, quello che **invita ad essere provocatori e non troppo conservatori**, ad usare il movimento innovativo prima del giudizio restrittivo questo pensiero ci ricorda che non va bene sentirsi soddisfatti rapidamente ma che è necessario trovare più alternative.
- **CAPPELLO ROSSO** → **È passionale ed emotivo, quindi indossando questo cappello si ha la possibilità di dire ad alta voce che cosa ci emoziona**, **ci inquieta o cosa ci dice il nostro intuito riguardo alle informazioni che abbiamo**. Permette inoltre di comprendere le emozioni e i bisogni degli altri, promuovendo la nostra capacità empatica.
- **CAPPELLO GIALLO** → **Ci insegna ad applicare un pensiero logico positivo e di far vedere possibilità dove gli altri vedono porte chiuse**. Questa positività, questa apertura saranno però caratterizzate sempre dall'uso della logica.
- **CAPPELLO BLU** → **Trasmette calma, equilibrio e autocontrollo**. Nella tecnica il cappello blu **ha il controllo su tutto il processo e per questo viene indossato due volte nel corso del processo, all'inizio e alla fine**. In un primo momento per decidere quale dei cappelli indosseremo, poi per stabilire quale ordine dobbiamo seguire e infine per prendere una decisione questo cappello rappresenta il pensiero strutturato, quello che ci guida ad ogni passo, sottolineando le alternative, proponendo nuove strategie e mantenendo il controllo in ogni sequenza.

- **Altre tecniche elaborate da De Bono per favorire la creatività** → la **PAUSA CREATIVA**, consiste **nell'interruzione del flusso uniforme dei pensieri**, ad esempio per fermarsi a riflettere sulle modalità di esecuzione di un'attività di routine. Può essere individuale o coinvolgere tutto il gruppo ed è di natura quasi casuale pur richiedendo focalizzazione e intento. La tecnica dell'**ENTRATA CASUALE**, consiste nell'**inserire una parola puramente casuale in una frase, pur essendo una tecnica illogica, è molto valida nel favorire associazioni mentali nuove e originali**. La **STIMOLAZIONE CASUALE** è una **tecnica che utilizza intenzionalmente la provocazione a fini creativi**. Un esempio è quello di accostare parole che non hanno nulla a che fare l'una con l'altra.

- Il **CONCASSAGE** → questo termine è traducibile con **SCUOTIMENTO**, per questo dal punto di vista della tecnica pedagogica può tradursi in **TECNICA della FRANTUMAZIONE**. Questa tecnica è finalizzata a **incoraggiare lo sviluppo della creatività perché permette di vedere sotto rispettive laterali e insolite la questione in esame**. Il **concassage** è uno **strumento che permette di frantumare, rimescolare un'idea, un problema, una situazione al fine di trarne nuove idee di prodotto, nuove tecniche**. Il problema viene, infatti, analizzato scuotendolo con una lista di domande sui vari elementi che lo compongono in modo da analizzarlo sotto diverse prospettive. L'animatore introduce il problema da risolvere o l'idea da generare e verifica la comprensione da parte del gruppo.

PARTE TERZA: COMPETENZE DIDATTICO-METODOLOGICHE

CAPITOLO 11 – STILI DI APPRENDIMENTO, MEDIAZIONE DIDATTICA E STRATEGIE INNOVATIVE

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

L'osservazione e i suoi strumenti → l'**educazione** **è un evento in cui i protagonisti, i contesti, i tempi, i fini ai metodi possono consentire ad ogni persona di attingere a traguardi pensati, voluti e perseguiti**. Credere nel potenziale educativo significa assumere un atteggiamento di ricerca metodologica continua, sorretti dalla consapevolezza che, con una corretta azione pedagogica, si possa favorire lo sviluppo personale degli alunni. Per i docenti è importante trovare la giusta chiave di lettura delle diverse abilità attraverso la conoscenza dell'alunno. La conoscenza permette l'educazione e lo **strumento principe per conoscere in educazione** è **OSSERVARE**. Nella letteratura pedagogica l'attività osservativa si configura come **OSSERVAZIONE EVOLUTIVA**, **attenta a cogliere possibili punti di che conducono alla trasformazione e all'innovazione dell'apprendimento**. L'**OSSERVAZIONE** rappresenta uno **strumento di ricerca qualitativo in grado di evidenziare il ruolo positivo che gli elementi di complessità e di discontinuità giocano nelle situazioni di apprendimento**. È una strategia di ricerca ricca e complessa che si propone non solo finalità di analisi ma anche di cambiamento. L'osservazione educativa possiede una sua specificità virgola in quanto si applica a situazioni in evoluzione. Essa interessa entrambi i partner della situazione osservativa, poiché diventa un luogo di incontro tra osservatore e osservato. L'alunno nel suo agire manifesta le sue necessità, l'educatore osservando individua i bisogni, le difficoltà e i problemi. L'attività osservativa è anche finalizzata alla realizzazione del progetto educativo, il quale inizia proprio con il ricomporre i frammenti osservativi. È importante sottolineare come la scelta di una specifica attività osservativa sia data dall'iniziale definizione dell'obiettivo, quindi, dalla definizione chiara di che cosa si vuole guardare esattamente per evitare genericità. Gli obiettivi dell'osservazione possono essere diversi, come ad esempio la conferma di un'ipotesi, la necessità di comprendere a fondo o di rilevare l'incongruenza o la congruenza di alcune azioni degli alunni. È possibile **distinguere un'OSSERVAZIONE DIRETTA da un'OSSERVAZIONE INDIRETTA**. L'**OSSERVAZIONE DIRETTA** è quella che **non prevede l'uso di strumenti specifici che diano la possibilità di una visione differita dell'attività**. Quest'ultima si distingue a sua volta in OSSERVAZIONE DIRETTA PARTECIPATA, in cui l'osservatore entra nella situazione e ne fa parte, e in OSSERVAZIONE DIRETTA NON PARTECIPATA, la quale prevede la presenza di uno o più osservatori che non entrano nella situazione ma ne registrano alcuni aspetti significativi. L'**OSSERVAZIONE INDIRETTA**, invece, **prevede l'uso di strumenti di registrazione in grado di dare una visione differita dell'attività con il vantaggio di poter essere utilizzata insieme ad altri metodi osservativi**. Questo tipo di osservazione è rivolta alla rivelazione del comportamento appunto è possibile distinguere diversi tipi di osservazione, come il modello tematico rivolto alla vita di un gruppo o di più alunni, il modello individuale attraverso cui si segue lo sviluppo dell'allievo e l'evoluzione del comportamento nel tempo. L'**OSSERVAZIONE MIRATA o INTENZIONALE** **permette di cogliere in modo specifico e dettagliato un aspetto importante della vita scolastica del soggetto**. Per condurre questo tipo di osservazioni è necessario descrivere eventi e comportamenti senza incasellarsi in categorie predefinite. Per questo è importante adottare un linguaggio descrittivo e non valutativo virgola non usare termini generici, prestare attenzione ai dettagli e al contesto. L'**OSSERVAZIONE GUIDATA** **permette di cogliere l'evoluzione dell'alunno nel tempo**. Definire i tempi, infatti, significa circoscrivere gli oggetti dell'osservazione, consapevoli che la durata della singola osservazione varia a seconda del suo peso specifico. È sempre necessario annotare i tempi, i quali possono essere distinti in un **TEMPO-KRONOS**, **definibile nel quando bisogna osservare**, e un **TEMPO-KAIROS**, **inteso come tempo di cui si è partecipi**. La definizione degli oggetti osservati permette di identificare con chiarezza gli strumenti e i metodi di osservazione. **In ambito educativo e formativo** il metodo di osservazione per eccellenza è quello **PARTECIPANTE**, **poiché pone direttamente in contatto con la realtà che ci osserva e non prevede mediazioni**. La **partecipazione** **è una modalità di agire, attraverso la quale si fanno le cose con gli altri e si osservano elementi che dall'esterno non si vedono**. Ne consegue che lo strumento principale dell'osservazione partecipante è la **personalità dell'osservatore** e in secondo luogo **l'utilizzo di**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

specifici strumenti come il diario, le schede e/o griglia di osservazione, le audio e videoregistrazioni, i questionari, le interviste, i test.
DIARIO → si basa sull'**osservazione di fatti e avvenimenti, le annotazioni possono essere costituite da descrizioni, idee, sensazioni**. Il diario **rappresenta i dati così come questi vengono visti da chi scrive e proprio per questa ragione la sua stesura è tra le più utili metodologie per favorire l'espressione delle emozioni anche nel contesto scolastico**. Il diario è uno strumento a due fasi: la prima è privata e la seconda è pubblica.
SCHEDA o GRIGLIA → È uno **strumento che cattura informazioni in una determinata situazione**. Si presenta sotto varie forme, come un grafico, una tabella, una lista. La scheda di osservazione **è simile ad una checklist, costituita da un numero vario di item, in cui l'osservatore riporta i dati richiamati da ciascuna voce**.
REGISTRAZIONI → Consentono di **ottenere ulteriori informazioni sul contesto verbale e non verbale delle relazioni e delle comunicazioni che le caratterizzano**.
QUESTIONARIO → **può contenere quesiti aperti, utili per esplorare le caratteristiche del campione, oppure chiusi, a scelta multipla o binari**. In questo caso si richiede che l'intervistato scelga, fra una serie di item già dati, quello che preferisce.
INTERVISTA → può essere libera, strutturata e semistrutturata. Il **MODELLO LIBERO** **si caratterizza per l'assenza di domande predeterminate e per le non previsione della direzione che prende l'intervista nel suo svolgimento**. Nel **MODELLO STRUTTURATO** **si prevede un protocollo di domande da somministrare secondo un preciso ordine prima dell'intervista, permettendo un confronto delle risposte fra più intervistati**. Infine, l'intervista **SEMISTRUTTURATA** **è un modello più flessibile, in cui sono individuati degli argomenti senza imporre un ordine rigoroso**.
TEST → Si distinguono in **STRUTTURATI**, in grado di **misurare un costrutto psicologico e tratti della personalità presenti nel soggetto osservato**, e in **PROIETTIVI**, in grado di **evidenziare aspetti della personalità latenti e spesso inconsci**.
È importante ricordare come la documentazione dell'osservazione diventa strumento fondamentale per creare una memoria storica degli avvenimenti appunto le osservazioni vanno raccolte, registrate, interpretate, discusse dai docenti consapevoli che la riuscita di un lavoro osservativo è legata alla capacità di portare l'osservatore nel contesto osservativo.

Definizione di metodo, metodologia, tecnica per le attività di insegnamento → in campo educativo per **METODO**, si intende un **INSIEME di PROCEDURE, che definiscono il modo di operare in classe e che trovano la loro giustificazione teorica in specifiche teorie dell'apprendimento**. Ogni metodo di insegnamento presuppone l'esistenza di precise finalità educative e obiettivi di apprendimento, fornisce indicazioni operative chiare, utilizza una o più tecniche, divide il percorso di apprendimento in sequenze temporali. All'insieme strutturato di procedure non è rigido, infatti, l'insegnante che impiega un certo metodo con consapevolezza e competenza può scegliere in maniera flessibile le modalità operative.
Per **METODOLOGIA** si intende lo **STUDIO dei METODI** oppure un **INSIEME STRUTTURATO di PROCEDURE DIDATTICHE**. Secondo alcuni, però, metodo e metodologia contengono delle sfumature di significato differenti. Il **METODO** sarebbe il **MODO SPECIFICO di IMPLEMENTARE l'APPRENDIMENTO**, mentre la **METODOLOGIA** sarebbe **un INSIEME più complesso di PROCEDURE DIDATTICHE**.
La **TECNICA** è il **MODO di PROCEDERE per arrivare alla REALIZZAZIONE FINALE di un PRODOTTO**. Essa non presuppone un collegamento ad un contesto teorico che la giustifica, ma si riduce ad un SAPER FARE per RAGGIUNGERE uno SCOPO.
Nell'**insegnamento per TECNICA** si intende **OGNI ESPEDIENTE che l'INSEGNANTE mette in opera per RAGGIUNGERE un CERTO OBIETTIVO**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Le **PRATICHE DIDATTICHE** sono le **PROCEDURE DIDATTICHE CONCRETE messe in atto dagli insegnanti**, risultato non solo dell'APPLICAZIONE di COMPETENZE ACQUISITE TEORICAMENTE, dello SCAMBIO COMUNICATIVO CONDIVISO, ma anche della CAPACITA' INTUITIVA di CALIBRARE la TEORIA alle ESIGENZE CONCRETE. In sostanza, le pratiche educative didattiche sono ciò che avviene realmente nella routine scolastica virgola in maniera intenzionale, programmata, ma anche flessibile. Il **CURRICULO** indica il **PERCORSO di APPRENDIMENTO FLESSIBILE e PPROGRAMMATO**. È il **PERCORSO di APPRENDIMENTO nella sua INTEREZZA**. Esso è componibile in tanti **MODULI**, a loro volta scomponibili in tante **UNITA' DIDATTICHE**, allora volta scomponibili in **LEZIONI**.

Dalla didattica degli anni '50 alle nuove prospettive della didattica costruttivista → negli anni '50, l'innovazione didattica ispirata all'attivismo deweyano, inizia a vacillare grazie alle riflessioni teoriche che nascono con il comportamentismo di Skinner e con la scienza cognitiva la svolta che si determina porta ad una NUOVA DIDATTICA dal taglio OGGETTIVISTICO, che dominerà fino agli anni '80. La didattica che nasce negli anni '50 è basata su:

- Un'organizzazione curricolare scientifico-razionale;
- una strutturazione sequenziale delle lezioni;
- una valutazione oggettiva degli apprendimenti;
- l'idea che l'intelligenza è unica ed il suo apice rappresentato dal pensiero logico-deduttivo.

Nella pratica didattica ciò si traduce:

- nell'individuazione di obiettivi chiari da perseguire;
- nella valutazione delle conoscenze in ingresso;
- nella scomposizione analitica degli obiettivi in sotto-obiettivi;
- nella produzione di un feedback orientativo durante il processo.

Questa didattica nasce dall'IDEA NEOPOSITIVISTICA secondo cui la CONOSCENZA è:

- rispecchiamento della realtà
- formalizzato abile
- articolata in sotto conoscenze
- implementabile in una macchina.

Quest'idea si consolida nel tempo grazie all'avanzamento dell'informatica e agli studi riguardanti le INTELLIGENZE ARTIFICIALI (I. A.). Negli **anni '70** il **personal computer** viene visto come un **possibile sostituto dell'insegnante**, **una sorta di tutor in grado di presentare problemi e decidere la validità delle risposte del soggetto**. Nel corso degli **anni '80** **tutto ciò comincia a vacillare**, soprattutto perché gli esiti della ricerca riguardante l'intelligenza artificiale si rivelano deludenti, infatti, se i computer possono essere strumenti validi per la risoluzione di problemi formali, diventano inefficaci quando ci si sposta dal livello form della sintassi a quello sostanziale della semantica. I computer non sono infatti in grado di rielaborare in modo efficace i contenuti linguistici di un testo e non sono in grado di elaborare una sintesi, perché agiscono sulle relazioni e non sui significati. Il nuovo filone che trova spazio in questi anni è il **COSTRUTTIVISMO**, il quale **affonda le sue radici in alcune speculazioni filosofiche che hanno origine tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del 900**, **cioè nella FENOMENOLOGIA di HUSSERL**, che parla di comprensione non di conoscenza, ma anche nel pensiero di NIETZSCHE e di FREUD. Si tratta di un filone più intimista, che nasce sulle macerie del neopositivismo, sull'idea secondo cui il comportamento umano non può essere spiegato in base alle dinamiche causali. Nascono nuove teorie sull'intelligenza, come la TEORIA delle INTELLIGENZE MULTIPLE di GARDNER, che mettono in discussione l'idea di intelligenza e dico siete intellettivo

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

maturata insieme agli studi di cibernetica. Il costruttivismo riprende alcune idee appartenenti all'ATTIVISMO DEWEYANO e immette nella didattica le **TECNOLOGIE dell'INFORMAZIONE e della COMUNICAZIONE** (**TIC**). Le nuove tecnologie informatiche non vengono lette come esempi concreti di intelligenza artificiali, ma come strumenti che è favoriscono lo scambio comunicativo e delle informazioni e che modificano i processi di apprendimento.
Il **costruttivismo** **si fonda su tre idee cardine**:

1) la **conoscenza** è il prodotto di una **costruzione attiva del soggetto**;
2) La **conoscenza** ha **carattere situato**, cioè è **fortemente condizionata da una componente soggettiva ancorata al contesto in cui avviene**;
3) la **conoscenza** si svolge attraverso **particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale**.

La **DIDATTICA COSTRUTTIVISTA** **abbandona**:

- **l'immagine dell'insegnante come fornitore di informazioni**;
- **la separazione tra contesto scolastico e contesto di vita**;
- **l'idea di una conoscenza chiusa e conclusa**.

Essa propone ambienti di apprendimento:

- finalizzati alla **costruzione della conoscenza e non alla sua riproduzione**
- che riconducano **ogni sapere al contesto complesso a cui appartiene**
- in cui ogni **sapere viene contestualizzato anziché astratto**
- in cui riprodurre e studiare situazioni reali, cioè **casi**
- in cui vengano offerte **rappresentazioni multiple della realtà**
- che alimentino **pratiche riflessive**
- in cui venga **mantenuto il legame tra astrazione e concretezza**
- in cui venga **mantenuto il legame tra conoscenza e contesto**
- che favoriscano la **costruzione cooperativa della conoscenza**.

Aspetti salienti della didattica generale contemporanea → la **DIDATTICA GENERALE CONTEMPORANEA** è una **disciplina pratico-teorica che si realizza come riflessione teorica volte all'individuazione delle pratiche didattiche necessarie al conseguimento di determinate finalità educative e di determinati obiettivi di apprendimento**. Le finalità educative gli obiettivi di apprendimento rimandano alla caratterizzazione dei soggetti dell'apprendimento e agli esiti della ricerca in campo pedagogico e psico-pedagogico ad essi connessi. Ad esempio, nel caso della **DIDATTICA SPECIALE** **l'individuazione delle pratiche didattiche utili alla GESTIONE dei DISTURBI SPECIFICI di APPRENDIMENTO è strettamente connessa alla caratterizzazione scientifica di questi disturbi e alle modalità attraverso cui essi possono essere gestiti**. Nel caso della **DIDATTICA SPECIALE RIVOLTA agli ADULTI** (**EDA**), **bisognerà invece tenere conto delle modalità di apprendimento dei soggetti adulti**. Nel caso ancora della **DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA**, **bisognerà tenere conto dei diversi stili di apprendimento, dei linguaggi e delle intelligenze ad essi interconnessi**. La ricerca nel campo della didattica, dunque, accoglie gli esiti della ricerca in campo psico-pedagogico per ideare modelli operativi, la cui efficacia viene testata attraverso la sperimentazione si parla di contesto formativo determinato e specifico perché ogni modello operativo viene elaborato tenendo conto dei soggetti dell'apprendimento, delle conoscenze e delle competenze che si vogliono raggiungere, ma anche del contesto in cui avviene l'apprendimento. Ogni modello operativo individuato è il risultato di un processo continuo di ricerca e sperimentazione, volta a verificare, rettificare, validare o falsificare le strategie ideate per via teorica.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Inoltre, non è rigido ma flessibile perché va adeguato alle esigenze formative interconnessa al mondo sociale e lavorativo e all'avanzamento tecnologico. Di conseguenza, teoria e pratica restano legate grazie a questa continua attività di riflessione circolare virgola che parte dalla teoria, passa alla pratica e torna alla teoria attraverso accomodamenti e rettifiche. Già da questa prima definizione si evince il fatto che la didattica non è una disciplina approssimativa né opzionale, infatti, non basta conoscere i contenuti dell'apprendimento per saperli insegnare ne è possibile improvvisare strategie di insegnamento realmente efficaci.
A questo proposito, la **ricerca didattica definisce**:

- una **caratterizzazione dei soggetti dell'apprendimento** (età, sesso, background culturale, personalità, stili di apprendimento…)
- una **caratterizzazione del team dei soggetti che insegnano e delle modalità attraverso cui interagiscono e si organizzano**;
- una **caratterizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento** (focus sulla relazione insegnante-apprendente);
- una caratterizzazione delle **metodologie didattiche in uso**;
- una caratterizzazione delle **modalità attraverso cui avviene l'apprendimento**;
- una caratterizzazione dell'**ambiente di apprendimento**;
- una caratterizzazione dei **sussidi didattici**;
- una caratterizzazione degli **obiettivi educativi e formativi a cui mirare**, tenendo conto delle indicazioni normative nazionali e sovranazionali;
- una caratterizzazione dei **contesti in cui avviene la formazione**.

Emerge, dunque, il fatto che l'ambito della ricerca didattica è un ambito molto vasto, che si sposta **dal macrocontesto (società) ai microcontesti (scuola)** in cui avviene la formazione. Questo significa che l'elaborazione di un determinato modello didattico è il risultato di un'attenta analisi non soltanto degli esiti della ricerca in campo psico-pedagogico ma è il risultato del confronto tra i modelli formativi esistenti in diversi paesi, tra i diversi contesti formativi appartenenti ad una stessa società, cioè i **CONTESTI FORMALI** (scuole e università), i **CONTESTI INFORMALI** (le organizzazioni sociali, sindacali, i contesti lavorativi, i mass media, i contesti sociali) e i **CONTESTI NON FORMALI** (enti locali, associazioni culturali, musei). Attraverso un lavoro di riflessione e problematizzazione la didattica viene emessa spessa in relazione con i diversi contesti in cui si sviluppa la società e si forma l'individuo.

PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER L'APPRENDIMENTO → l'espressione "***Universal design for learning***" si riferisce ad un **quadro di riferimento per la progettazione di percorsi che garantiscano la massima flessibilità negli obiettivi didattici, nei metodi, nei materiali e nelle valutazioni, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui**. ***Universal design for learning*** (**UDA**) in italiano **PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER L'APPRENDIMENTO** è un **approccio che muove dai principi dell'accessibilità architettonici e informatici**. In particolare, il termine ***Universal design*** **viene coniato nel 1985 dall'architetto Ronald Mace**, che lo definisce come la **progettazione di prodotti e ambienti utili per tutti senza necessità di adattamenti o ausili speciali.** Questo movimento culturale si estese anche in campo pedagogico e didattico attraverso l'azione del gruppo di ricerca americano CAST (center for applied special Technology) per rendere i curriculi esistenti più accessibili e per soddisfare la variabilità individuale degli studenti attraverso obiettivi flessibili e metodi inclusivi. Si tratta di un modello pedagogico di riferimento che intende guidare la pratica educativa, identificando e rimuovendo gli ostacoli presenti nei materiali didattici curriculari per affrontare la varietà delle esigenze degli studenti. Nelle linee guida sulla progettazione universale

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

sono citati i tre principi fondamentali, i quali prevedono che a tutti gli studenti vengano messi a disposizione:

- molteplici i mezzi di rappresentazione
- molteplici mezzi di azione e di espressione
- molteplici mezzi di coinvolgimento.

Questi tre principi sono stati scelti perché si riferiscono a tre aspetti essenziali di ogni ambiente di insegnamento e apprendimento, ovvero: i mezzi con cui l'informazione è presentata allo studente, i mezzi con cui egli deve esprimere ciò che sa e i mezzi con cui viene coinvolto nell'apprendimento stesso.

I metodi di investigazione e la ricerca-azione → i metodi di investigazione sono:

1) **riflessione teorica** → usa la letteratura esistente sull'argomento
2) **ricerca empirica** → osserva le metodologie esistenti in atto
3) **ricerca-intervento** → elabora nuove strategie e le mette in atto
4) **ricerca partecipata** → condivide con la comunità scientifica i risultati ottenuti
5) **ricerca sperimentale** → mette di nuovo in atto le strategie a rimodulate per testarne l'efficacia
6) **ricerca-azione** → rimodula le strategie sulla base dei risultati.

Tra i diversi metodi di investigazione, la **RICERCA-AZIONE** **rappresenta quello più congeniale alla ricerca nel campo della didattica**. Essa si fonda sul **METODO EURISTICO**, **che si caratterizza per la circolarità del processo osservazione-valutazione-azione, in cui le tre attività si avvicendano in una ciclicità continua e sempre arricchita di nuovi elementi**. La **RICERCA-AZIONE**, **nata negli anni '60 del '900 In Inghilterra e accolta in Italia dagli anni 80, è una forma di indagine critica e autoriflessiva sulla pratica che parte da un problema e lo indaga per cercare delle soluzioni**. Il ricercatore non osserva la situazione da fuori, non è distaccato dall'oggetto della sua osservazione, ma cerca di determinare il cambiamento muovendosi al suo interno e riflettendo costantemente sulla sua pratica. In questa particolare forma di ricerca non vi è una definizione dell'oggetto di studio definitiva e a priori, piuttosto ci si muove sulla base dell'individuazione di un problema virgola di un disagio e si tenta di comprenderne la natura e di trovarvi una soluzione. Nella **ricerca didattica**, **il ricercatore assume le vesti dell'insegnante, in quanto sperimenta in prima persona sul campo l'efficacia o meno delle strategie didattiche educative che ha elaborato prima mentalmente**. Egli non può collocarsi al di fuori del contesto su cui vuole indagare, ma ne è inesorabilmente immerso e di conseguenza può condizionarlo con il suo agire. Per questo motivo la ricerca-azione NON può utilizzare il METODO-SPERIMENTALE, che studia i fenomeni naturali virgola di cui si vogliono individuare i nessi causali, attraverso il ricorso alla sperimentazione. Il ricercatore, e posto al di fuori del fenomeno naturale che studia e osserva e non interferisce sui suoi sviluppi. L'**OBIETTIVO** della **RICERCA-AZIONE** **è costruire forme di conoscenza contestualizzate e finalizzate a produrre cambiamenti attraverso pratiche formative**. Queste sono la risultante dell'interazione tra docenti e studenti in un contesto complesso e mutevole in cui il soggetto che apprende ho un ruolo attivo e i suoi bisogni educativi sono determinanti ai fini della progettazione di strumenti e strategie didattiche. Le ipotesi e le teorie formulate sulla base dei dati raccolti, dunque, devono essere calate nella pratica didattica e verificate attraverso l'azione. In sintesi, alla base della RICERCA-AZIONE ci sono i seguenti elementi:

- la **DIALETTICA tra TEORIA e PRATICA**
- **l'IMPLEMENTAZIONE della RICERCA che parte dal BASSO, dai PROBLEMI della PRASSI**
- **la DIMENSIONE COLLABORATIVA e la COMUNICAZIONE CIRCOLARE**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Durante il processo di investigazione virgola in ricercatore riflette, rielabora, mette a punto fino a giungere all'elaborazione di strategie di intervento intenzionali, programmate, sistemiche e sistematiche. Esse sono:

- **INTENZIONALI** → **ogni strategia di intervento è finalizzata al perseguimento di un certo obiettivo** e va scelta dall'insegnante con cognizione di causa;
- **PROGRAMMATE** → **ogni strategia didattica**, legata indissolubilmente ai contenuti dell'apprendimento, **rientra in un percorso programmatico di insegnamento-apprendimento**;
- **SISTEMICHE** → **fanno parte del sistema dell'educazione, in cui rientrano le scienze dell'educazione e le indicazioni normative in ambito scolastico**;
- **SISTEMATICHE** → **vengono riproposte ogni volta che si ripresentano quel contesto formativo è quello esigenze formative**.

I nuovi contesti di apprendimento → dal momento che la società contemporanea è una società che si basa sulla velocità dei cambiamenti, la ricerca didattica deve trovare efficaci strategie di intervento non più focalizzate soltanto sui contenuti, ma anche sui metodi dell'apprendimento. Bisogna essere sempre pronti ad acquisire e usare nuove modalità di organizzazione delle informazioni. Questa prontezza richiede una duttilità mentale a cui la scuola tradizionale non è in grado di rispondere, una duttilità che tutti devono acquisire, indipendentemente dall'età virgola e che colloca la questione dell'insegnamento-apprendimento su un percorso senza fine. Bisogna saper insegnare con nuove strategie a tutti anche al di fuori delle scuole virgola in contesti extra scolastici, quali possono essere i contesti lavorativi. Nel discorso sui metodi di insegnamento non può essere omesso un cenno al **CLIL**, ovvero al **CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING** che si riferisce **all'apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare**. Quindi si tratta di un **approccio sviluppato fin dagli anni '60 per rafforzare l'apprendimento della seconda lingua utilizzandola come veicolo per azione di altri contenenti dinari**. Nelle scuole che adottano l'immersione linguistica, una o più discipline vengono apprese impiegando una seconda lingua target, diversa dalla materna punto gli studenti vengono dunque immersi nella L2 e la utilizzano sia per apprendere le scienze, la storia, la geografia e altre materie, sia per seguire percorsi educativi.

Gli obiettivi del sistema educativo → alla luce delle più recenti teorie pedagogiche l'**obiettivo cui dovrebbe attendere il sistema educativo è la trasmissione di**:

- **CONTENUTI** → su cui puntava la didattica tradizionale, che vengono chiamati oggi "***know what***". Essi **appartengono all'ambito cognitivo dell'apprendimento che consiste nelle conoscenze dichiarative** (concetti, significati, idee, nozioni, informazioni, ecc);
- **VALORI** → in cui credere e a cui tendere, anch'essi cari alla didattica tradizionale, devono fungere da faro nel comportamento della quotidianità e sono funzionali allo sviluppo della persona nella sua globalità. Essi **appartengono alla sfera morale dell'agire umano e al saper stare nel mondo con gli altri e rientrano nel** "***know why***";
- **COMPETENZE o ABILITA'** → chiamate "chiamate "***know how***", **consistono nel saper mettere in pratica in maniera cosciente, efficace e creativa le conoscenze acquisite parlare di competenze vuol dire parlare di abilità pratiche, cioè delle capacità di usare le conoscenze acquisite in contesti concreti**.

La nuova didattica, dunque, non abbandona del tutto con la tradizionale, infatti, i contenuti e i valori restano obiettivi importanti ed imprescindibili dall'insegnamento-apprendimento. Ad essi però

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

vanno aggiunte le COMPETENZE che rappresentano il nuovo faro della didattica e che si riconnettono a quel saper fare alla base della duttilità mentale che richiede la società attuale. La nuova triade KNOW WHAT – KNOW WHY – KNOW HOW comporta la ricerca di nuove strategie didattiche virgola che vanno oltre la lezione frontale.

Strategie didattiche per l'apprendimento → per **APPRENDIMENTO** si intende quel **processo psichico che consente una modificazione durevole del comportamento per effetto dell'esperienza**. Con questa definizione si escludono tutte le modificazioni di breve durata dovute a condizioni temporanee, mentre riferimento all'esperienza esclude tutte quelle modificazioni determinate dai fattori innati o dal processo biologico di maturazione. Si è soliti **distinguere 2 tipi di apprendimento**:

- **APPRENDIMENTO ASSOCIATIVO** → detto anche semplice o meccanico, **fondato sulla relazione stimolo-risposta che mette capo alla formazione di abitudini**. Esso comprende il condizionamento classico, il condizionamento operante e l'apprendimento di risposte combinate;

- **APPRENDIMENTO COGNITIVO** → detto anche complesso, **coinvolge funzioni psichiche superiori come la percezione, l'intelligenza e i processi cognitivi propri dell'uomo ed in modo molto limitato per alcuni mammiferi superiori**. Di conseguenza, la comprensione non è data semplicemente dalla somma di attività frammentarie ma dalla possibilità che il soggetto colga le relazioni essenziali ed il significato della situazione. Solo in questo caso si può parlare di apprendimento cognitivo, dove **la soluzione di un problema non avviene per prove ed errori ma perché si coglie la struttura portante di una complessità**. Ci sono **2 tipi di apprendimento cognitivo**:

1) nel **primo tipo** il **soggetto acquisisce dei contenuti mentali e l'esperienza non va a modificare direttamente il comportamento**, infatti, un soggetto può impadronirsi di una conoscenza e farne uso a distanza di tempo.
2) Il **secondo tipo** è dato dall'**insight**, cioè dall'intuito. Come afferma lo studioso Galimberti, **il soggetto elabora attivamente conoscenze che già possiede fino a costruirne di nuove**. L'esperienza passata è importante perché fornisce i dati su cui lavorare, mentre ciò che si è appena appreso funge da stimolo per l'elaborazione. Spesso si tratta di una situazione di difficoltà virgola di un problema da risolvere che richiede inventiva. Il soggetto, lavorando su ciò che è sa produce nuove conoscenze. L'**apprendimento** di molti comportamenti e contenuti è **MISTO**, infatti, il fatto che **in un dato caso entri in funzione questa con la forma di apprendimento dipende dalla disponibilità del soggetto ad apprendere dalla necessità di rispondere a qualche esigenza e dalle risorse che egli possiede soddisfare la richiesta**. Per questo motivo, sarebbe opportuno riflettere sulle strategie da mettere in atto perché l'apprendimento dello studente sia significativo.

Modalità e strategie per un'educazione interculturale → L'**EDUCAZIONE INTERCULTURALE** **è un processo MULTIDIMENSIONALE in cui la scuola deve agire nell'ottica di una società globale e quindi MULTICULTURALE**. La **scuola** **deve appropriarsi di strumenti volti al cambiamento e all'integrazione di più culture** mantenendo il suo obiettivo primario di sviluppo e benessere attraverso l'educazione. Sono, quindi, indispensabili azioni di formazione del personale e azioni di sostegno all'inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana. L'**insegnante** **deve ripensare al proprio ruolo ponendo al centro le modalità con cui avvengono i momenti di apprendimento**. Senza un approccio orientato alla comprensione, condivisione inclusione, non si può progettare

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

alcun processo indirizzato all'apprendimento di nuove conoscenze né ad un processo di scolarizzazione. Per questo, la **didattica** **si prefigge come obiettivo il porre le sue fondamenta sul concetto di lavorare insieme, venire incontro alle esigenze dell'alunno e della società, in cui deve essere promossa la conoscenza dell'altro tramite pratiche di condivisione delle varie culture attraverso i rispettivi racconti e scritti**. Una delle vie principali per attuare questo processo è attraverso la NARRAZIONE, la quale permette di raccontarsi virgola di raccontare ma soprattutto di venire ascoltati, infatti, è proprio attraverso l'ascolto dell'altro che si manifesta l'interculturalità. Un'altra modalità potrebbe essere quella del GIOCO, insieme alla CITTADINANZA ATTIVA.

Stili cognitivi e stili di apprendimento → una definizione chiara ed efficace di cosa si intenda per **STILE COGNITIVO** è quella che lo studioso **PIETRO BOSCOLO** dà nel 1981 definendolo come **una modalità di elaborazione dell'informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi**. Queste modalità, che definiscono stili cognitivi differenti, sono state e sono oggetto di un'ampia ricerca scientifica in cui sono coinvolti molti studiosi, tra cui **Robert Sternberg**, il quale definisce lo **stile cognitivo** come una **tendenza costante e stabile nel tempo a utilizzare una determinata classe di strategie**. Il legame tra condizione e apprendimento non necessita in realtà di una spiegazione, dal momento che l'apprendimento e lo stesso un processo cognitivo e gli effetti di un particolare stile cognitivo su quella altrettanto particolare modalità di apprendere che possa a sua volta essere definita **STILE DI APPRENDIMENTO**, **sono le conseguenze naturali del modo in cui è strutturata la nostra mente**. Di conseguenza, parlare di stile cognitivo non equivale a parlare di stile di apprendimento, infatti, lo **STILE COGNITIVO** è una **modalità prevalente di elaborazione delle informazioni o una tendenza ad utilizzare una determinata classe di strategie che si generalizza compiti diversi e che ha ricadute su tutti i processi cognitivi, tra cui anche quello di apprendimento**. Per questo, **STILE COGNITIVO** e **STILE DI APPRENDIMENTO** **non sono concetti completamente coincidenti ed è bene non confonderli**, perché nel processo di insegnamento saper riconoscere lo stile cognitivo dello studente che si ha di fronte è un posto fondamentale per comprendere quale sia il suo stile di apprendimento e su questo individuare le strategie più idonee affinché la trasmissione di informazioni e saperi avvenga con successo. **Sternberg** propone una propria **CLASSIFICAZIONE degli STILI COGNITIVI**, la quale **si basa sul presupposto che le persone hanno necessità di governarsi, cioè devono poter ordinare la propria vita gestendo le risorse di cui dispongono per affrontare le priorità di cui devono occuparsi**. Infatti, nella sua **TEORIA dell'AUTOGOVERNO MENTALE**, **Sternberg** individua **13 STILI COGNITIVI** che **rappresentano metaforicamente delle forme di governo esistenti nel mondo**. Gli stili cognitivi che individua su tali premesse non rappresentano delle polarità cognitive, nel senso che non si oppongono l'una all'altro escludendosi, ma costituiscono le componenti di un profilo complessivo della persona. **Gli stili sono**: lo **STILE LEGISLATIVO**, **ESECUTIVO**, **GIUDIZIARIO**, **MONARCHICO**, **GERARCHICO**, **OLIGARCHICO**, **ANARCHICO**, **GLOBALE**, **ANALITICO**, **INTERNO**, **ESTERNO**, **RADICALE**, **CONSERVATORE**. Qui verranno descritti soltanto lo stile legislativo, esecutivo, giudiziario e anarchico perché sono quelli presenti all'interno dei quiz ufficiali delle prove preselettive.

1) **STILE LEGISLATIVO** → **propende alla creazione e alla formulazione di regole proprie e non predilige i problemi già strutturati**, ma preferisce progettare e costruire nuove strutture e creare il proprio ruolo. Si tratta dunque di uno stile che favorisce la creatività e apprezza gli elementi nuovi e originali.
2) **STILE ESECUTIVO** → **Applica volentieri le regole e predilige l'esecuzione di compiti assegnati**.
3) **STILE GIUDIZIARIO** → **Predilige quei compiti in cui si analizzano e si valutano regole, procedure e idee già esistenti**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

4) **STILE ANARCHICO** → **Predilige approcciare i problemi in maniera casuale, infatti, ha la tendenza a respingere i sistemi, soprattutto quelli più rigidi, rispetto ai quali si muove con anarchia**. Ha molti bisogni e obiettivi e pertanto considera un vasto orizzonte di elementi che gli consente di individuare soluzioni a problemi che agli altri sfuggono, mostrando così una grande potenzialità creativa.

Un'altra classificazione in merito agli stili cognitivi è quella di **GEORGE MILLER**. Quest'ultimo **suddivide l'attività cognitiva globale in tre processi**: la **PERCEZIONE**, la **MEMORIA** e il **PENSIERO**.

1. **STILE ANALITIVO vs GLOBALE** → **rientra nel campo della percezione e riguarda la modalità che si preferisce nel compiere un'analisi**, infatti, la persona con uno stile prevalentemente analitico preferisce partire dai dettagli per poi allargare lo sguardo alla visione d'insieme; invece, la persona prevalentemente globale preferisce partire dal quadro generale per poi scendere nella particolarità.
2. **STILE SISTEMATICO vs INTUITIVO** → **Riguarda la preferenza nella formulazione e la classificazione di ipotesi, rientrando dunque nel campo del pensiero**, infatti, la persona con uno stile prevalentemente sistematico preferisce partire dall'esame graduale delle singole variabili di una situazione; invece, la persona con uno stile prevalentemente intuitivo preferisce procedere per ipotesi e per strategie che la confermino.
3. **STILE VERBALE vs VISIVO** → **Rientra nei processi della memoria e della percezione e riguarda la modalità che di preferenza si mette in campo per compiere analisi e immagazzinare informazioni**, infatti, la persona con uno stile prevalentemente verbale preferisce il linguaggio a tutte le strategie che lo vedono protagonista, come l'ascolto, la lettura, in riassunti, l'associazione tra parole; invece, la persona con uno stile prevalentemente visivo preferisce le caratteristiche visuo-spaziali e tutte le strategie in cui questi prevalgono, come le immagini, gli schemi e le mappe.
4. **STILE IMPULSIVO vs RIFLESSIVO** → **riguarda la preferenza nei processi decisionali e rientra quindi nella dimensione del pensiero**, infatti, la persona con uno stile prevalentemente impulsivo ha in genere dei tempi di risposta rapidi virgola che la possono portare ad avere risposte non ottimali; invece, la persona con uno stile prevalentemente riflessivo preferisce pianificare, avendo quindi i tempi decisionali più lunghi, ma maggiori possibilità di fornire una risposta accurata.
5. **STILE CONVERGENTE vs DIVERGENTE** → **riguarda la preferenza della modalità di risoluzione dei problemi e rientra quindi nel campo dei processi di pensiero**, infatti, la persona con uno stile prevalentemente convergente parte dalle informazioni disponibili e converge verso l'unica soluzione che considera possibile; invece, la persona con uno stile prevalentemente divergente preferisce creare percorsi autonomi in modo creativo, divergendo verso più soluzioni che si rivelano originali e flessibili.
6. **STILE DIPENDENTE vs INDIPENDENTE** → **Riguarda la posizione adottata rispetto al contesto e rientra nel campo della percezione**, infatti, la persona con uno stile prevalentemente dipendente dal campo è fortemente influenzata dal modo in cui il contesto è organizzato, per esempio da come è strutturato un libro o impostata una lezione frontale; invece, la persona con uno stile prevalentemente indipendente dal campo si lascia influenzare poco dal contesto e adotta strategie più autonome.

Se le classificazioni di Sternberg e di Miller sono tra le più riconosciute e note in merito agli stili cognitivi, per quanto riguarda invece gli **STILI DI APPRENDIMENTO**, una delle più efficaci è la **classificazione** di **JAMES KEEFE**, che nel 1979 fornisce una definizione di **STILE DI APPRENDIMENTO**,

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

definendolo come **caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come i discenti percepiscono l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e vi reagiscono**. Nell'individuare i **4 STILI DI APPRENDIMENTO** principali che costituiscono gli elementi della sua classificazione, **Keefe** mette l'accento sui differenti **canali sensoriali** attraverso cui le persone percepiscono gli stimoli dall'esterno e che ciascuno stile di apprendimento preferisce: visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo e cinestesico.

1. **STILE DI APPRENDIMENTO VISIVO-VERBALE** → è proprio di quelle persone che **preferiscono apprendere leggendo o scrivendo, dunque attraverso quelle attività che coinvolgono maggiormente l'uso del linguaggio scritto**. Strategie che possono potenziare questo stile di apprendimento sono, per esempio, proporre il riassunto scritto di una lettera, invitare a prendere appunti, richiedere una relazione scritta su un determinato argomento.
2. **STILE DI APPRENDIMENTO VISIVO-NON VERBALE** → è proprio di quelle **persone che prediligono l'uso di immagini, mappe o disegni per apprendere**. Strategie che possono potenziare questo stile di apprendimento sono utilizzare dei disegni, dei grafici o delle mappe per riassumere gli argomenti da studiare.
3. **STILE DI APPRENDIMENTO UDITIVO** → è proprio di quelle **persone che preferiscono apprendere ascoltando**, per esempio, sia una lezione frontale sia la discussione all'interno di un gruppo di lavoro. Strategie che possono potenziare questo stile di apprendimento sono l'uso di audiolibri, le registrazioni delle elezioni, le spiegazioni orali.
4. **STILE DI APPRENDIMENTO CINESTETICO** → è proprio di quelle **persone che preferiscono imparare svolgendo attività concrete ed esperienze dirette**. Strategie che possono potenziare questo stile di apprendimento sono proporre laboratori pratici basati sulle materie di studio, distinguere i momenti di studio dalle pause e creare delle mappe concettuali o visive di ciò che va appreso.

E' dunque chiaro che esistono delle differenze tra stili cognitivi e stili di apprendimento, ma è altrettanto chiaro che, se lo STILE COGNITIVO è una modalità di elaborare informazioni o una tendenza costante ad applicare un certo tipo di strategie, coinvolge caratterizza tutti i processi cognitivi, tra cui l'apprendimento presto.

DAVID KOLB E L'APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE → **DAVID KOLB** (**1939**), **fondatore dell'istituto di ricerca sull'apprendimento esperienziale**, riprendendo gli studi Dewey, Piaget e Lewin, introduce il concetto di **APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE**, un processo in cui la conoscenza è creata attraverso l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza. Lo studioso intende l'APPRENDIMENTO come una riflessione sulle azioni, infatti, la **CONOSCENZA** **ottenuta attraverso l'osservazione di esperienze concrete o attraverso la comprensione di concettualizzazioni astratte**. Questo tipo di apprendimento viene concepito come un ciclo con quattro stadi che si sostengono a vicenda, anche se nessuno di loro singolarmente è efficace per il processo di apprendimento. Gli studenti possono cominciare da qualsiasi punto del ciclo perché ogni stadio alimenta quello successivo. **Secondo questo modello le persone baserebbero il loro apprendimento su** **4 MODALITA'**, ovvero:

- Le **ESPERIENZE CONCRETE** (EC)
- L'**OSSERVAZIONE RIFLESSIVA** (OR)
- La **CONCETTUALIZZAZIONE ASTRATTA** (CA)
- La **SPERIMENTAZIONE ATTIVA** (SA).

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Secondo Kolb, per riuscire ad apprendere, gli individui dovrebbero essere capaci di coinvolgersi completamente in nuove esperienze, riflettere e osservare queste esperienze da diverse prospettive, creare concetti che integrino le loro osservazioni all'interno di teorie e usare queste teorie per prendere delle decisioni e risolvere problemi. Durante l'**apprendimento**, **ogni soggetto dovrebbe percorrere tutte queste quattro fasi**, ma a causa di fattori genetici e altre variabili legate all'interazione con l'ambiente, egli comincia a privilegiare una fase rispetto ad un'altra. Kolb sostiene che ciascuno di noi sarebbe caratterizzato non da un singolo stile di apprendimento, ma da una combinazione di queste quattro modalità. Le scale **ECCA** (concetto-astratto) e **SA-OR** (attivo-riflessivo) **indicano il grado in cui un individuo enfatizza la concretezza piuttosto che l'astrattezza e l'orientamento all'azione piuttosto che l'orientamento alla riflessione**. Si delineano così quattro stili di spegnimento che corrispondono ad altrettante tipologie di soggetti. La combinazione astratto e attivo ci dà lo stile convergente; la combinazione concreto e attivo ci dà lo stile accomodatore; la combinazione riflessivo-astratto ci dà lo stile assimilatore; la combinazione concreto e riflessivo ci dà lo stile divergente.

- Il **TIPO CONVERGENTE** → **tende ad essere un concettualizzatore astratto, abile nell'applicazione pratica delle idee, tendente ad affrontare i problemi in base a un ragionamento ipotetico-deduttivo**. Privilegia interessi rivolti alle scienze, rivelandosi uno stile proficuo nel problem solving e nel prendere decisioni.
- Il **TIPO DIVERGENTE** → ha delle strategie opposte a quelle che caratterizzano lo stile convergente, infatti, **preferisce l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva**. Riesci a vedere i problemi da vari punti di vista e organizza i contenuti in strutture significative.
- Il **TIPO ASSIMILATORE** → **tende ad essere concettualizzatore astratto e osservatore riflessivo**, risultando abile nell'elaborazione di modelli teorici attraverso ragionamenti induttivi.
- Il **TIPO ACCOMODATORE** → **predilige l'esperienza concreta, risulta abile nell'attività di sperimentazione attiva che applica all'esperienza concreta**.

ANTHONY F. GREGORC E I MODELLI PREFERIENZIALI → secondo questo studioso lo **STILE di APPRENDIMENTO** **consiste in comportamenti specifici e osservabili che costituiscono una chiave per capire come funziona la mente dell'individuo e come si relaziona con il mondo esterno**. Lo studioso ha suggerito una teoria che misura i modelli preferenziali attraverso le due variabili della PERCEZIONE e della MODALITA' di ELABORAZIONE delle INFORMAZIONI in ENTRATA, individuando **4 possibili STILI di APPRENDIMENTO**:

1. **CONCRETO-SEQUENZIALE** → agli **individui concreto-sequenziali** **piace l'ordine, la praticità e la stabilità**. A mano ricercare le informazioni attraverso esperienze personali che elaborano in modo logico e sequenziale appunto manifestano la necessità di avere una guida nell'ambiente di apprendimento e spesso possiedono un'ottima memoria fotografica.
2. **CONCRETO-CASUALE** → Queste persone **tendono a mettere in atto dei processi di apprendimento per prove ed errori**, amano esplorare ambienti ricchi di stimoli e raccogliere informazioni in modo intuitivo.
3. **ASTRATTO-SEQUENZIALE** → queste persone **raccolgono e organizzano una gran quantità di immagini mentali e confrontano le informazioni lette, ascoltate o viste**. Per loro l'informazione deve essere ben organizzata e significativa.
4. **ASTRATTO-CASUALE** → Sono **persone empatiche, caratterizzate da una profonda consapevolezza del comportamento umano**. Realizzano la loro attenzione sul mondo delle emozioni e dei sentimenti.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

MODELLO DI HONEY E MUMFORD → questi studiosi statunitensi definiscono **4 STILI DI APPRENDIMENTO**, ovvero:

1) **ATTIVISTA** → è lo **stile del fare**, infatti, **le persone che prediligono questo stile amano lavorare nel problem solving e nel role playing, affrontano le nuove esperienze ma si annoiano facilmente nelle fasi di consolidamento a lungo termine**. Danno il massimo quando si trovano davanti a nuove sfide e tendono a lavorare in solitaria.
2) **RIFLESSIVO** → è proprio di quelle **persone che preferiscono riflettere sulle esperienze per osservarle da più prospettive**, valutare le implicazioni possibili e il pensiero degli altri oltre che il proprio, al fine di prendere decisioni meditate caute.
3) **TEORICO** → È quello tipico delle **persone che approcciano i problemi in modo logico, traendo dal caso particolare delle teorie complesse e coerenti**. Queste persone amano analizzare e sintetizzare e lo fanno ponendosi rispetto alle situazioni e ai problemi in modo distaccato e analitico, prediligendo la razionalità e la logica.
4) **PRAGMATICO** → È tipico degli **individui che apprendono grazie alla sperimentazione attiva**, cioè hanno bisogno di mettere subito in pratica le nuove teorie apprese e di verificare il proprio apprendimento nella quotidianità.

La **misurazione di questi stili di apprendimento** è ottenuta attraverso la **compilazione di un questionario**, denominato ***Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire***.

Canali sociali e apprendimento → gli individui apprendono in maniera diversa l'uno dall'altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni, a partire da **CANALI SENSORIALI** che ci permettono di **percepire gli stimoli che provengono dall'esterno**. Si possono distinguere **4 principali GRUPPI**:

1) **VISIVO VERBALE** → **il canale maggiormente utilizzato nel contesto scolastico è quello che passa per la LETTO-SCRITTURA**: praticamente si impara leggendo;
2) **VISIVO ICONOGRAFICO** → ovvero la **preferenza per immagini, disegni, fotografie, simboli, mappe concettuali, grafici e diagrammi**.
3) **UDITIVO** → **ovvero la preferenza per l'ascolto**: praticamente si impara maggiormente assistendo ad una lezione, partecipando ad una discussione, ecc.
4) **CINESTETICO** → **ovvero la preferenza per attività concrete**: praticamente si impara facendo.

Per poter promuovere l'apprendimento nella modalità più efficace, l'insegnante dovrebbe partire dalla conoscenza e dell'esplorazione dei propri stili cognitivi e delle modalità di apprendimento, per essere consapevole delle proprie preferenze.

Apprendimento significativo e metacognizione → concentrandoci sugli obiettivi di tipo cognitivo, risulta rilevante il modello proposto da **AUSUBEL**, il cui schema concettuale ha il merito di **porre in evidenza due aspetti molto importanti**: 1) riguarda la necessità di tenere in costante considerazione la struttura cognitiva del soggetto; 2) ammesso fine a quella concezione secondo cui qualsiasi apprendimento per ricezione deve essere per sua natura meccanico ed ogni apprendimento per scoperte deve essere necessariamente significativo. Di conseguenza, si può affermare che un **apprendimento significativo** comporta sempre **una trasformazione attiva e dinamica della struttura conoscitiva, infatti, almeno una parte di essa deve subire una riorganizzazione che consente al nuovo concetto di inserirsi in modo ben collegato e connesso con il resto della conoscenza**. Affinché ciò accada occorre una destabilizzazione della struttura cognitiva, cioè dell'organizzazione delle strutture di pensiero dell'alunno. Queste strutture possono considerarsi dotate di una certa stabilità, garantita sia dalla coerenza e dall'equilibrio della loro stessa

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

organizzazione interna, sia dalla loro funzionalità e validità esterna nell'interpretare da affrontare in modo soddisfacente i dati e le situazioni riscontrate. Questa stabilità viene meno, invece, quando una qualsiasi esperienza ponga in crisi la sua attuale organizzazione delle strutture cognitive evidenziandone la scarsa efficacia nel risolvere adeguatamente un particolare problema. Merito della psicologia cognitiva è stato quello di concentrare l'attenzione su quei processi che consentono l'esecuzione di un compito. Con il termine **METACOGNIZIONE**, **ci si riferisce a tutte le operazioni cognitive sovraordinate a quelle di base, con la funzione di coordinarle, di guidarle di promuovere la riflessione in relazione all'elaborazione dell'informazione eseguita**. La **METACOGNIZIONE** sta a significare **la conoscenza e il controllo che il soggetto possiede delle proprie competenze, dei processi cognitivi che le regolano e delle strategie per intervenire su di esse**.

Il ruolo della motivazione nell'apprendimento → dal punto di vista psicologico, la **MOTIVAZIONE** **è quella forza che sollecita l'individuo ad agire**, per questo, **può essere definita come l'insieme di tutti i fattori dinamici o delle forze psichiche che provocano e mantengono certe azioni dirette verso un fine**: ad esempio, il desiderio di superare un esame può essere la motivazione che spinge l'individuo a seguire uno specifico percorso di formazione diretto a quello scopo. Per via delle classificazioni e delle interpretazioni diverse del concetto di motivazione, è possibile fare una distinzione tra **MOTIVAZIONE ESTRINSECA**, **cioè quella che deriva da fattori esterni** come i complimenti, i premi o la minaccia di una punizione, e **MOTIVAZIONE INTRINSECA**, **cioè quella che proviene da un bisogno interiore**, ad esempio, realizzare qualcosa di creativo per il piacere di esprimersi. Quest'ultimo tipo di motivazione spinge dunque a compiere azioni di per sé gratificanti, cioè che sono e se stesse una ricompensa e virgola nello specifico dell'ambito scolastico, è quella che spinge l'alunno a impegnarsi in un'attività perché la trova stimolante e gratificante. **A generare e muovere questo tipo di motivazione sono l'interesse, la curiosità, l'autodeterminazione**.

ABRAHAM HAROLD MASLOW: BISOGNI E MOTIVAZIONI AD APPRENDERE → uno degli studiosi che si è dedicato maggiormente allo studio della motivazione e dei bisogni è lo psicologo **ABRAHAM HAROLD MASLOW** (**1908-1970**). Partendo dalla convinzione che a costruire il tratto distintivo dell'identità sia la motivazione, la quale si esprime come il bisogno della persona **Maslow** propone la propria **TEORIA DELLA MOTIVAZIONE** → **costruendo una SCALA di BISOGNI FONDAMENTALI differenziati in base alla loro capacità di suscitare l'attivazione dei comportamenti utili al loro soddisfacimento e ordinati secondo una gerarchia che parte dai bisogni più bassi e procede verso quelli più alti**, in una dinamica per cui un bisogno più alto si manifesta solo quando quello di ordine inferiore è stato adeguatamente soddisfatto. Lo studioso sottolinea innanzitutto la necessità di considerare la persona nella sua interezza. Altrettanto **importante è individuare quali sono quei bisogni che appaiano come fini in sé stessi e che quindi non sono dei mezzi per un altro scopo**, infatti, è importante riuscire ad identificarli perché si comprende meglio la motivazione profonda che spinge una persona ad agire in un determinato modo. Sono proprio questi i bisogni ultimi o fondamentali ad essere molto simili tra tutti gli esseri umani pur esprimendosi in desideri quotidiani molto diversi. Queste premesse sulla natura dei **bisogni** **costituiscono gli elementi su cui Maslow appoggia la sua teoria insieme alla considerazione tale per cui per comprendere la sua scelta di ordinare i bisogni secondo una scala gerarchica bisogna essere consapevoli che l'uomo è un animale pieno di esigenze e raramente raggiunge uno stato di piena soddisfazione**. Ciò comporta che quando un desiderio viene soddisfatto, ne viene fuori un altro e così via, poiché è una caratteristica dell'essere umano e che egli desidera sempre qualcosa appunto la terra di Maslow nasce sulla base di queste considerazioni. In particolare, la **PIRAMIDE DEI BISOGNI FONDAMENTALI** **è costituita da bisogni bassi che si collocano alla base della piramide e che sono quelli che condividiamo con gli animali e da bisogni alti che invece si trovano in cima alla piramide e che**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

sono specifici del genere umano. I bisogni che di solito vengono assunti come punto di partenza delle diverse teorie della motivazione sono i cosiddetti **BISOGNI FISIOLOGICI**, **ovvero respirare, nutrirsi, dormire, mangiare, ecc**. La loro prepotenza risiede nel fatto che se non sono soddisfatti diventano la motivazione primaria ad agire. Quando questi bisogni sono efficacemente soddisfatti compaiono altri bisogni, più alti di quelli fisiologici. Sul **2 LIVELLO** della **PIRAMIDE** si collocano i BISOGNI che compaiono una volta che quelli FISIOLOGICI sono stati soddisfatti e sono detti **BISOGNI DI SICUREZZA**. Anche questi, come fisiologici, **possono pervadere l'intera persona e spingerla a orientare tutte le sue capacità per soddisfarli**. I successivi sono detti BISOGNI DI APPARTENENZA E DI AFFETTO, che per essere soddisfatti seguono lo stesso ciclo dei bisogni fisiologici e dei bisogni di sicurezza. Uno dei principali bisogni di appartenenza è il BISOGNO DI STIMA, Ciao cioè il desiderio di amare ed essere amati dalle persone che fanno parte del proprio mondo e si divide in due categorie in base a qual è la fonte della stima: 1) quando è la persona stessa che nutre stima per ciò che fa, portandoci nella dimensione dell'AUTOSTIMA, che si esprime in desideri come quello di adeguatezza virgola di padronanza virgola di competenza virgola di indipendenza; 2) quando sono gli altri a nutrire stima per ciò che la persona fa, portandoci nella dimensione della STIMA SOCIALE, che si esprima in desideri come quello di godere di una buona reputazione virgola di avere prestigio e fama. Anche per questa categoria di bisogni fondamentali si attiva lo stesso processo degli altri di ordine inferiore e la persona riversa la maggior parte delle sue energie nel cercare di soddisfare il proprio desiderio e di sentirsi apprezzato dagli altri e sicuro di sé stesso. Sulla **CIMA** della piramide troviamo il **BISOGNO DI AUTOREALIZZAZIONE**, **bisogno che rappresenta il più alto tra i fondamentali e che può svilupparsi quando quelli di ordine inferiore sono stati soddisfatti in maniera più o meno adeguata**.
Una volta definita questa scala gerarchica dei bisogni **Maslow** fa una precisazione fondamentale, **cioè che essa non va intesa in maniera rigida poiché, se la maggior parte delle persone con cui ha lavorato hanno mostrato una manifestazione dei propri bisogni e più o meno in questo ordine, c'è ne sono altre in cui bisogni più alti si presentano prima della soddisfazione di quelli più bassi**, come ad esempio nei casi di cui individui creativi per i quali il desiderio di esprimere la propria creatività si manifesta non tanto come un bisogno di autorizzazione ma come un bisogno a cui l'individuo stesso cerca soddisfazione. In ogni caso, comprendere i bisogni di una persona è il primo indispensabile passo per comprendere pienamente cosa offrirgli in risposta, ma anche come offrirglielo, con quali stimoli e in che modo guidarla nell'apprendimento, poiché l'apprendimento vero non è quello che si manifesta come mutamento del comportamento, ma come mutamento dello sviluppo personale, della struttura personale, cioè come moto verso l'autorealizzazione di essa.

L'APPRENDIMENTO AUTODIRETTO DI CANDY → **esistono 2 fondamentali concezioni** dell'**apprendimento autodiretto**: 1) il primo è quello di **concepirlo come AUTOISTRUZIONE**, in cui **i discenti assumono il controllo delle dinamiche e delle tecniche per istruire sé stessi su una particolare materia**; 2) **il secondo è quello di concepirlo come una forma di autonomia individuale**, denominata **AUTODIDASSI**. **Autonomia** significa **prendere il controllo degli obiettivi e degli scopi dell'apprendimento e assumere la direzione dell'apprendimento stesso**. Si tratta, dunque, di due modi di intendere l'apprendimento piuttosto diversi tra di loro, la cui differenza sostanziale si colloca, come fa notare lo studioso **Philip Candy**, nel contesto in cui avvengono e nelle possibilità di scegliere cosa apprendere, infatti, se l'**apprendimento autodiretto** inteso come **AUTOISTRUZIONE** (***self-instruction***) **è impartito in un contesto formale in cui a chi apprende sono assegnati dei compiti su argomenti particolari**, nella sua concezione di **AUTODIDASSI**, **l'apprendimento autodiretto dà a chi apprende la libertà di scegliere come e quando apprendere qualcosa di suo interesse in un contest informale**. Se l'apprendimento autodiretto viene inteso in questa seconda accezione, in cui il docente costituisce solo una guida, **vi sono 2 VANTAGGI fondamentali**:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

1) Chi apprende, gestendo autonomamente il proprio processo di apprendimento, non dipende dall'insegnante né dai ritmi degli altri studenti: ciò si traduce nella possibilità di stabilire il proprio ritmo di studio in base alle proprie capacità;
2) Chi apprende svolge un RUOLO ATTIVO e, quindi, maggiormente finalizzato ai propri obiettivi e basato sui propri bisogni.

Candy individua, inoltre, **4 DIMENSIONI caratterizzanti dell'AUTOAPPRENDIMENTO**, ovvero:

1) **AUTONOMIA PERSONALE** → **è caratterizzata dall'INDIPENDENZA, dalla LIBERTA' di SCELTA e dalla RIFLESSIONE**, che costituisce uno dei principali obiettivi di apprendimento, in qualunque contesto;
2) **AUTOGESTIONE dell'APPRENDIMENTO** → **si riferisce alla capacità di tradurre in pratica la propria autonomia sia sul piano della motivazione sia su quello della capacità di gestione del proprio apprendimento**;
3) **CONTROLLO da parte del DISCENTE** → **riguarda il controllo delle caratteristiche del contesto di apprendimento**;
4) **REALIZZAZIONE INDIPENDENTE dell'APPRENDIMENTO** → **riguarda la capacità di auto e le occasioni di apprendimento non formali**.

L'**autoapprendimento** è dunque un **processo complesso che coinvolge dinamiche sia cognitive sia affettive**.

Le didattiche disciplinari → negli anni '80 nascono le **DIDATTICHE DISCIPLINARI**, **che reclamano una riflessione di carattere scientifico sui processi di insegnamento-apprendimento riguardanti le specifiche materie di studio**. Si delineano gradualmente:
- Uno specifico terreno di ricerca della didattica
- alcuni filoni di indagine in cui si articola questa riflessione scientifica
- i suoi metodi e i suoi strumenti
- il rapporto con le altre discipline.

Emerge fin dall'inizio che la didattica in quanto sapere teorico-pratico è sempre ricerca. La **didattica** si configura dunque come **ricerca consapevole delle strutture degli obiettivi dei setting di apprendimento, capace non solo di conoscere ma anche e soprattutto di produrre cambiamenti significativi**. Affinché questa ricerca possa diventare sempre più capace di promuovere il cambiamento è importante che la didattica pratica, cioè quella in cui docenti e studenti sono protagonisti nel quotidiano, sia monitorata e perfezionata dai ricercatori in un sapere strutturato, cioè in costrutti teorici e metodologie efficaci. Se la ricerca nella didattica generale individua nuove strategie didattiche valide trasversalmente, cioè nell'insegnamento di tutte le discipline, le **DIDATTICHE DISCIPLINARI** individuano quelle **strategie didattiche che sono strettamente connesse alle discipline specifiche e alle modalità di apprendimento ad esse connesse**. In termini concreti, ogni didattica disciplinare deve mirare allo sviluppo della **TRIADE KNOW WHAT – KNOW WHY – KNOW HOW**, **sviluppando strategie didattiche distintive ed efficaci basate sulle caratteristiche specifiche, sulla struttura e sullo statuto epistemologico della propria materia di studio**. Ad esempio, la didattica dell'inglese fa uso dei risultati raggiunti nella glottodidattica virgola che studia le modalità di apprendimento della lingua, mentre la didattica delle materie scientifiche è focalizzata sull'uso del metodo sperimentale. La **caratterizzazione di ogni didattica disciplinare** **dipende dagli obiettivi formativi specifici che si vogliono raggiungere**, ad esempio, nel caso dell'insegnamento dell'italiano, un suo obiettivo formativo specifico è lo sviluppo delle abilità espressive orali e scritte.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Ciò comporta che la didattica dell'italiano deve elaborare strategie specifiche volte all'acquisizione di queste abilità. La didattica disciplinare parte, dunque, dal presupposto che per insegnare una disciplina sia necessario ma non sufficiente conoscerne i contenuti e individua tutte le conoscenze, le competenze e le abilità che sono necessarie ad approcciare in modo efficace il loro studio.

Pratiche didattiche: alcuni fattori di efficacia → il ricercatore in didattica ha la necessità non soltanto di fare la letteratura esistente, ma anche di analizzare le **PRATICHE DIDATTICHE**, **cioè i modi reali e concreti con cui gli insegnanti costruiscono il percorso di insegnamento-apprendimento**. Lo scopo dell'analisi delle pratiche didattiche è quello di conoscere le dinamiche connesse alla pratica educativa, cioè come gli educatori o gli insegnanti agiscono in un certo contesto, i significati che la comunità scolastica attribuisce a queste azioni, le attese e le aspettative investite, le conoscenze implicite. Il lavoro di analisi del ricercatore in didattica, dunque, non è soltanto di osservazione, ma anche di interazione con l'insegnante, con cui si confronta, condivide dubbi e conoscenze, al fine di comprendere meglio le dinamiche che sottendono le pratiche didattiche, ma anche al fine di orientare l'azione del docente in maniera più consapevole.
NARRAZIONE → **Osservazione e scambio comunicativo sono guidati dall'autoriflessione**, che viene potenziata attraverso il ricorso alla narrazione. L'**AUTORIFLESSIONE** è lo **strumento guida dell'analisi sia del docente sia del ricercatore**, infatti, il ricercatore/docente ricostruisce l'esperienza educativa osservata o vissuta attraverso la narrazione, che si può tradurre sia in documentazione scritta sia in condivisione orale delle proprie esperienze con il resto della comunità educante e con gli studenti.
RIFLESSIVITA' → **L'atteggiamento riflessivo si delinea come costante interrogarsi sul senso dell'azione educativa**. Nel caso in cui ad analizzare e riflettere sia l'insegnante, il confronto con lo studente può aiutare a:

- capire se il senso dell'apprendimento risulta chiaro
- capire se ha il suo consenso dell'apprendimento
- capire quali sono i punti deboli e i punti di forza del proprio intervento educativo
- verificare se gli obiettivi dell'apprendimento sono chiari e significativi.

APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO → Per spiegare cosa si intende con questa espressione, si può ricorrere alla definizione dello studioso **DAVID AUSUBEL**, il quale definisce l'**INSEGNANTE** **come ORGANIZZATORE PROPEDEUTICO**. Lo studioso chiarisce che un **APPRENDIMENTO EFFICACE** **è un APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO**, **cioè un apprendimento le cui conoscenze nuove si integrano con quelle di cui la persona già dispone, le quali risultano, sia nel loro contenuto sia nel modo in cui sono organizzate, indispensabili affinché l'apprendimento possa realizzarsi**. In mancanza di conoscenze preesistenti l'apprendimento risulta inefficace. Per Ausubel, l'**INSEGNANTE** **deve introdurre brevemente ogni nuovo argomento in modo tale da creare le basi per la costruzione di ponti di collegamento tra ciò che è già noto e ciò che deve essere appreso**. In questo modo, l'alunno non riesce a dare significato e nuovi apprendimenti mettendo in relazione le nuove informazioni con ciò che già conosce e integrandole nelle strutture cognitive già consolidate.
MAPPE CONCETTUALI → uno strumento cruciale per una didattica efficace rappresentato proprio dalle mappe concettuali, **analizzate dallo studioso** **Joseph Novak** sulla scia degli studi di Ausubel. Questo strumento permette di **FORMALIZZARE la CONOSCENZA STRUTTURATA**, **mettendo in evidenza le relazioni tra i concetti all'interno di un dominio di conoscenza**. Le mappe concettuali **sono strumenti di rappresentazione che favoriscono anche lo sviluppo di ABILITA' METACOGNITIVE**, infatti, **la loro osservazione permette all'alunno di diventare cosciente delle caratteristiche della propria conoscenza**. **Esse facilitano il processo di apprendimento facendo leva sulla** **MEMORIA VISIVA**, infatti, i concetti evidenziati si ricordano meglio. Se la mappa è strutturata, cioè è costruita per evidenziare la tipologia di relazione esistente tra i concetti, queste relazioni

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

risultano più chiare. Infine, il ricorso a mappe concettuali strutturate favorisce ulteriormente il processo di memorizzazione, perché se appaiono come vere e proprie gestalt che in quanto tali restano più facilmente impresse nella memoria a lungo termine.

APPERCEZIONE → anche lo studioso Jonathan Herbart riprende il principio aristotelico in base al quale **ogni insegnamento deve partire da ciò che già è noto**. In generale, si può affermare che **gli apprendimenti già consolidati e le strutture cognitive che hanno contribuito a consolidare devono essere il punto di partenza per la costruzione di ogni nuovo apprendimento**.

MEDIAZIONE DIDATTICA → Per quanto riguarda i **contenuti**, l'**insegnante** **ha il compito di effettuare una mediazione didattica, che metta gli allievi nelle condizioni di poter accedere a delle conoscenze senza che siano troppo semplificate**, cioè private della loro complessità e della loro valenza conoscitiva. Affinché ciò sia possibile, l'intervento dell'insegnante va integrato con pratiche didattiche consentono agli studenti di **costruire la conoscenza**. La **mediazione didattica** deve avvenire quindi in modo da **permettere all'alunno di cogliere la struttura di un argomento, di pensare, interrogarsi, formulare ipotesi, procedere attraverso prove ed errori**.

TEMPO → anche la dimensione temporale **è un elemento cruciale per l'efficacia delle pratiche didattiche, che devono tendere all'affermazione del primato del tempo dell'alunno su quello della scuola**.

MOTIVAZIONE e DIMENSIONE AFFETTIVA → Una buona pratica didattica non può essere progettata tenendo conto soltanto degli elementi cognitivi, ma deve basarsi su un'attenta analisi della dimensione emozionale e affettiva. La motivazione, le emozioni, i valori, l'intelligenza emotiva sono elementi determinanti per lo sviluppo delle strutture cognitive e per l'acquisizione e il consolidamento degli apprendimenti. La **MOTIVAZIONE** **è alla base dell'apprendimento**, quindi è necessario creare un clima didattico capace di favorirla. Essa coincide con il bisogno di scoprire, con la curiosità, con il desiderio di apprendere e può essere sollecitata. Alcuni elementi che possono mettere in crisi l'equilibrio della struttura conoscitiva sono:

- la presa di coscienza di una **mancanza di coerenza nell'organizzazione interna della conoscenza**;
- la presa di coscienza di **vuoti, lacune**;
- la sensazione provata dall'alunno di **non disporre delle capacità e degli strumenti per condurre azioni conoscitive efficaci e coerenti nel mondo esterno**.

Questi elementi stimolano alla ricerca di un nuovo equilibrio attraverso nuovi apprendimenti e potenziano la motivazione gli studiosi hanno individuato 3 TIPOLOGIE di MOTIVAZIONE:

1) basata sul **RINFORZO ESTERNO** → **l'alunno vuole intraprendere il percorso di apprendimento per ottenere un premio o cessare una punizione**;
2) basata sul **COMPITO** → **la motivazione viene attivata dall'interesse che l'allievo ha nei confronti di quella particolare attività**;
3) basata sul **SE'** → **l'impegno profuso dal discente nasce dalla volontà di dimostrare il proprio valore.**

Se per stimolare la motivazione è necessario rompere l'equilibrio della struttura conoscitiva dell'alunno attraverso un elemento perturbante, è importante che quest'ultimo sia ben tarato sul suo stato cognitivo e che non gli richieda sforzi cui non è ancora pronto. Infatti, un obiettivo cognitivo avvertito come troppo lontano da raggiungere viene facilmente abbandonato. In questo caso, la motivazione subisce l'effetto opposto rispetto a quello desiderato, infatti, si verifica un eccessivo affaticamento che scoraggia l'allievo e lo spinge a desistere dal compito.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

FLESSIBILITA' → La riflessione pedagogica ha individuato come paradigma attualmente dominante quello della **complessità**, dunque, **ogni pratica didattica efficace deve essere in grado di rispondere alle esigenze di quest'ultima, configurandosi come flessibile**. La **FLESSIBILITA'** della **didattica prescrive di adeguare gli obiettivi, i metodi, le strategie, gli strumenti e la valutazione alle variabili di volta in volta presenti**. Le variabili cui deve sapersi adattare riguardano le caratteristiche e i bisogni dei soggetti informazione, gli obiettivi educativi della disciplina, le risorse disponibili, le mete individuate per la formazione della pedagogia generale, ecc.

Le principali metodologie didattiche in uso oggi:

1) La **DIDATTICA PER CONCETTI** → è quell'orientamento della teoria dell'insegnamento-apprendimento che si fonda sul concetto di **INFORMAZIONE ORGANIZZATA**, in cui si intrecciano e si fondono:

- I contenuti e le loro procedure di definizione
- il senso comune e il sapere scientifico
- L'apprendimento trasmissivo e la conoscenza euristica.

L'idea è quella di progettare **PERCORSI di APPRENDIMENTO INTERDISCIPLINARI**, **partendo dalla rappresentazione di un tema centrale e dei sottoargomenti, verso la costruzione di mappe concettuali ad opera degli alunni, cui è affidato il compito di rappresentare i significati dei concetti e le loro reciproche relazioni**. L'**obiettivo** è l'**ACQUISIZIONE** da parte dell'alunno della **CAPACITA' di TRASFORMARE le IDEE SPONTANEE in CONCETTI SISTEMATICI**. Lo studioso **Novak** individua **3 TIPOLOGIE di MAPPE CONCETTUALI**:

1. **CONNETTIVE**
2. **ASSOCIATIVE**
3. Basate sui **RAPPORTI CAUSA/EFFETTO** o di **SUCCESSIONE CRONOLOGICA tra le INFORMAZIONI**.

Per quanto riguarda la loro **STRUTTURA**, **esse rappresentano RELAZIONI GERARCHICHE, in cui ciascun elemento è collegato a quello che lo precede e a quello che lo segue sulla base di criteri di priorità**, propedeuticità e rilevanza, e **ASSOCIATIVE**, **che evidenziano legami trasversali tra concetti appartenenti a diverse catene gerarchiche all'interno della mappa**.

2) La **DIDATTICA METACOGNITIVA** → parte dal presupposto dell'**insufficienza dell'apprendimento di nuove conoscenze** e dell'idea che l'obiettivo primario di ogni percorso formativo sia **l'acquisizione delle abilità metacognitive** in termini di consapevolezza dei processi cognitivi e di capacità di controllo nell'esecuzione dei compiti mentali. **Imparare ad imparare** vuol dire conoscere i fattori che determinano l'apprendimento, essere consapevoli degli elementi che caratterizzano una situazione di apprendimento essa per strutturare strategie adeguate alla situazione. L'insegnamento ha il compito di aiutare gli **alunni a diventare consapevoli dei propri stili di apprendimento** e di metterli nella condizione di **utilizzare in modo ragionato e flessibile gli strumenti per imparare**.

3) La **DIDATTICA dell'ERRORE** → si fonda sul **RICONOSCIMENTO del VALORE POSITIVO e FECONDO dell'ERRORE**, in cui l'alunno si imbatte nei suoi tentativi di ricerca e apprendimento punto la ricerca dell'errore, la riflessione su di esso e lo sviluppo della capacità di autocorrezione rappresentano una risorsa nel percorso didattico. La paura di sbagliare può essere mitigata mostrando agli alunni come molte conoscenze nuove e utili per la storia dell'umanità siano nate

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

grazie ad un continuo esercizio critico nei confronti del sapere acquisito. Chiaramente è fondamentale operare una DISTINZIONE tra l'ERRORE di DISATTENZIONE e l'ERRORE in cui si incorre in un procedimento di ricerca per prove ed errori.

4) La **DIDATTICA ORIENTATIVA** → è un'impostazione dell'insegnamento che mira a **favorire la scelta autonoma degli alunni, cioè a far maturare in loro la consapevolezza delle inclinazioni effettive, dei percorsi possibili e delle prospettive probabili**. Questo tipo di didattica è strettamente legato alla prospettiva del lifelong learning e immagina il processo di formazione come percorsi in grado di favorire lo sviluppo delle capacità di iniziativa personale nella progettazione, nell'organizzazione e nella gestione del proprio progetto di vita. In questo senso, la scuola è l'extra scuola devono svolgere una funzione orientativa, attraverso la realizzazione di stili di insegnamento mirati al perseguimento di obiettivi formativi personalizzati e allo sviluppo di competenze, abilità metacognitive e relazionali oltre che di saperi. Guarda la scuola e le agenzie formative extrascolastiche sono solo uno dei luoghi dell'apprendimento, quelli appartenenti al contesto formale. Adesso si affiancano i luoghi di lavoro e quello di vita del soggetto (entrambi i contesti informali). La didattica orientativa, quindi, è centrata sul soggetto che apprende come potenziale autore del proprio progetto di vita e delle scelte ad esso connesse e si pone come obiettivo lo sviluppo di una personalità capace di progettare in modo autonomo la propria vita. Per realizzare questi obiettivi si devono progettare curricoli flessibili e offrire metodologie diversificate. L'**APPRENDENTE** **necessita di acquisire non solo abilità strategiche che gli consentano di affrontare con efficacia i problemi posti dalla vita ma anche desideri e obiettivi adeguati rispetto al mondo e alle proprie caratteristiche**. In quest'ottica, l'**INSEGNANTE** **deve individuare i mezzi didattici appropriati per sollecitare e incoraggiare l'impegno di autocostruzione e la capacità di autovalutazione dell'apprendente** e deve aprire il più possibile la propria disciplina in rapporto con le altre per lasciare spazio all'emergere degli interessi e delle attitudini del discente. Il suo ruolo deve concretizzarsi come azione di affiancamento e di supporto nel percorso di costruzione delle competenze e di scoperta del sé.

5) La **DIDATTICA SPECIALE** → si fonda sul valore del bagaglio formativo di cui ciascuno dispone e all'urgenza di rendere le **proposte didattiche flessibili, varie e calibrate sui bisogni di ciascun individuo all'interno del gruppo classe**. Gli interventi di sostegno che riguardano l'alunno diversamente abile devono essere progettati non nell'ottica del semplice supporto al singolo discente ma in quella della creazione di un clima relazionale di percorsi didattici in grado di **valorizzare la differenza e di costruire l'apprendimento in modo cooperativo**. Lo studio, la classificazione e l'osservazione dei disturbi e delle disabilità devono avere come scopo l'individuazione di quegli accorgimenti che permettono di organizzare il tempo-scuola, le modalità di organizzazione del lavoro, le strategie didattiche, in modo che l'alunno disabile possa parteciparvi nel modo più attivo possibile, strutturando la propria personalità e superando le proprie difficoltà di apprendimento.

6) La **DIDATTICA MULTIMEDIALE** → Si occupa del **ruolo delle nuove tecnologie** nei processi formativi e dei cambiamenti nelle strategie e negli strumenti didattici resi necessari dal loro incessante sviluppo. Essa focalizza l'attenzione sulla **molteplicità dei mezzi di comunicazione e dei linguaggi** che possono essere adoperati nella costruzione di una **presentazione multimediale** e nelle modalità di apprendimento ad esse connesse. L'affermarsi della multimedialità porta con sé la progressiva costruzione di un nuovo ordine epistemico in cui sono presenti la fluidità, l'interattività, la contaminazione tra codici e saperi, l'emergere di nuovi stili di pensiero e di apprendimento. La cultura tende a diventare più dinamica e richiede un'offerta più ricca e plurale

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

di mediatori didattici. Le **nuove tecnologie** **rappresentano infatti strumenti che possono favorire la costruzione di ambienti didattici che si configurano come comunità di ricerca e apprendimento**. Il **sistema scolastico italiano** **ha riconosciuto l'importanza di una ridefinizione degli obiettivi e dei processi formativi alla luce di questi mutamenti già nel protocollo ministeriale delle nuove tecnologie**, in cui si assume il compito di capitalizzare le esperienze già acquisite dagli alunni e di sostenere lo sviluppo dell'innovazione. Oggi si parla anche di **TIC**, ovvero **TECNOLOGIE dell'INFORMAZIONE e della COMUNICAZIONE**, per ampliare i confini della didattica multimediale verso l'uso delle tecnologie informatiche connesse al web, che consentono la ricerca di informazioni nuove e la comunicazione estemporanea con tutto il mondo.

7) La **DIDATTICA LABORATORIALE** → Il laboratorio è un ambiente attrezzato ed è allo stesso tempo uno spazio mentale attrezzato, cioè un modo di interagire con la realtà per comprenderla o per cambiarla. **Il laboratorio deve essere inteso come luogo fisico e mentale che pone il soggetto al centro dell'apprendimento**. Tra le diverse tipologie presenti nelle scuole, si possono ricordare i laboratori linguistici, i laboratori informatici e multimediali, i laboratori specialistici di chimica, fisica, ecc. **I laboratori servono a tradurre in competenze pratiche le conoscenze acquisite in via teorica attraverso i libri di testo oppure ad imparare facendo**. In particolare, nella **scuola dell'infanzia** e nella **scuola primaria** **la didattica laboratoriale supera i confini materiali delle quattro mura dei locali del laboratorio per invadere l'aula**, infatti, al di là della presenza o meno di laboratori specifici, la scuola dell'infanzia la scuola primaria, essendo le scuole del fare per eccellenza, si basano su una didattica laboratoriale in senso lato, cioè una didattica che prevede il ricorso ad attività costruttive, concrete, al fine di comprendere praticamente le conoscenze. Anche nella **scuola secondaria** **la didattica laboratoriale deve essere promossa perché consente agli alunni di dominare il senso del loro apprendimento**. In questo caso, il laboratorio viene considerato come lavoro produttivo, ma anche simulazione mentale e materiale di un certo fenomeno. Gli elementi fondamentali della didattica laboratoriale sono:

- la **manipolazione concreta**
- l'uso di una **procedura cadenzata e precisa**
- la **creatività**
- lo **spiazzamento cognitivo**, infatti, ogni alunno deve avere la possibilità di poter scoprire qualcosa di nuovo e di meravigliarsi di fronte alla scoperta
- la scoperta si deve situare alla **giusta distanza** tra ciò che già si conosce e ciò che non si conosce ancora
- la molteplicità dei livelli di interpretazione e la **pluralità dei punti di vista**
- la **valenza metaforica**
- il **coinvolgimento emotivo e cognitivo**.

La didattica laboratoriale si rifà al **MODELLO TEORICO dell'APPRENDIMENTO attraverso l'INTERAZIONE tra PARI** e si realizza mediante il **METODO OPERATIVO**, composto dai seguenti elementi:

- la **PROBLEMATIZZAZIONE** → consiste **nell'assunzione, nella definizione nella contestualizzazione del problema da affrontare in vista della soluzione**;
- l'**OPERATIVITA'** → fa riferimento all'**insieme di azioni finalizzate alla realizzazione di operazioni concrete e mentali**;
- la **RICERCA** → consiste **nell'individuazione, nella sperimentazione e nella valutazione di soluzioni possibili e funzionali**;
- il **PRODOTTO** → **è ciò che di concreto e visibile viene realizzato al termine dell'attività**;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- il **CONTROLLO** → riguarda la **valutazione sia del processo che ha portato alla realizzazione del prodotto sia del prodotto stesso**, che deve essere funzionale alla risoluzione del problema assunto, definita e contestualizzato al principio del percorso;
- la **FORMALIZZAZIONE** → consiste nella **concettualizzazione dei processi che hanno portato alla soluzione del problema e della soluzione stessa**;
- la **DOCUMENTAZIONE** → consiste nell'insieme dei r**esoconti dei percorsi seguiti, dei processi attivati e dei risultati ottenuti**.

Oltre alla realizzazione del compito e del prodotto, l'esperienza di laboratorio ha come obiettivo lo sviluppo delle abilità sociali equivalenti a lavorare insieme, rispettare i ruoli e apprezzare il lavoro di ogni componente gruppo. Tutto ciò consente di costruire a scuola **COMUNITA' DI PRATICHE**, **in cui gli apprendenti si confrontano, condividono, interagiscono, dialogano, costruiscono conoscenze attraverso un processo di discussione-costruzione-verifica collegiale**. In questo contesto sono centrali la socializzazione, la relazione, la risoluzione di problemi, che si inseriscono all'interno di dinamiche di aggregazione-disaggregazione-riaggregazione degli apprendenti in gruppi mobili ed eterogenei. Al termine della fase di preparazione, il gruppo svolge le operazioni di:

- **delimitazione del campo di indagine**, attraverso la formulazione di una proposta condivisa
- **discussione-costruzione-verifica collegiale** e operativa delle problematiche dell'attività, finalizzata alla costruzione di quadri interpretativi comuni
- attivazione delle operazioni mentali del **problem posing e del problem solving**.

Il **PROBLEM POSING** ecco è la parte dell'attività di problematizzazione che può essere descritta come **l'abilità nel rilevare, sollevare o impostare problemi**. Si avvia ponendo domande finalizzate a cogliere i dati che caratterizzano l'oggetto preso in esame elencandone prima tutti gli attributi e applicando i relativi interrogativi.
Le esperienze laboratoriali permettono all'insegnante di testare l'efficacia dell'insegnamento-apprendimento, perché osservando gli alunni all'opera è possibile verificare se sono padroni dell'apprendimento oppure se necessitano di essere guidati, attraverso interventi mirati. Di conseguenza, **il RUOLO dell'INSEGNANTE** si articola nelle funzioni di:

- **tutorato** e **consulenza**;
- **progettazione** e **organizzazione**;
- **facilitatore dell'interazione fra diversi soggetti**;
- **negoziazione**

infine, i percorsi laboratoriali facilitano la METACOGNIZIONE, perché gli alunni sono invogliati virgola di fronte ad un ostacolo, con l'aiuto dell'insegnante, a tornare indietro, a ricostruire il percorso di apprendimento e a trovare l'errore per superarlo. Di conseguenza, il RUOLO degli APPRENDENTI è ATTIVO.

8) La **DIDATTICA PER COMPETENZE** → questo tipo di didattica comporta un **dialogo costante tra i tre principali momenti dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione**. La didattica che mette al centro le competenze, infatti, è quella che sposta il suo focus dallo sviluppo dei saperi, intesi come conoscenze e abilità, e si pone come obiettivo una formazione globale dell'individuo in tutte le sue dimensioni appunto in quest'ottica, la didattica per competenze implica un ruolo attivo della persona che apprende, pienamente inserita in una relazione di scambio e confronto con l'insegnante, il quale è chiamato ad un ruolo altrettanto attivo nel guidare e facilitare appunto anche il processo di valutazione acquisisce un ruolo centrale, infatti, lo studente deve essere capace di autovalutarsi e di mobilitare le risorse di cui dispone per

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

migliorarsi; l'insegnante può trovare nella valutazione uno strumento prezioso ai fini della progettazione e dell'elaborazione delle sue proposte didattiche.

Il comune denominatore delle nuove metodologie didattiche → ogni didattica fa uso di una certa metodologia. Le **METODOLOGIE DIDATTICHE** **possono essere considerate come PROCEDURE di INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO i cui passi sono ben definiti**. Anche la **LEZIONE FRONTALE** **è una METODOLOGIA** perché cadenzata da una serie di passi fissi e ciclici. Nella lezione frontale gli insegnanti offrono i contenuti e gli alunni li accolgono. Oggi sono state individuate nuove metodologie, con il fine di superare i limiti della lezione frontale, considerata come lo strumento utilizzato per l'attuazione di una didattica trasmissiva, che non lascia spazio alla costruzione attiva del sapere da parte dello studente. Queste nuove metodologie si diversificano in base alle discipline di studio e sono caratterizzate da un approccio più complesso di quello tradizionale appunto al di là delle specifiche caratteristiche che contraddistinguono ciascuna di esse, queste didattiche accolgono alcuni assunti e principi comuni. Primo fra tutti la **CENTRALITA' della PERSONA**, che reclama pratiche capaci di rispondere ai bisogni formativi individuali e di valorizzare le competenze e le abilità differenti. In secondo luogo, l'idea di **FORMAZIONE come LIFELONG LEARNING**, **ossia come processo che non riguarda soltanto un segmento della vita dell'individuo, ma dal suo intero progetto di vita**. Nell'ottica della formazione permanente finalizzata alla costruzione del progetto di vita, l'obiettivo della didattica non si limita all'apprendimento di valori e contenuti dei saperi disciplinari, ma punta allo **sviluppo di competenze specifiche e trasversali**. Lo sviluppo delle competenze critiche consente al soggetto di acquisire competenze per agire nel mondo e per conquistare gradi sempre più alti di libertà. Infine, tutte le didattiche innovative accolgono l'idea che il rapporto verticale docente-allievo e il primato della lezione centrale debbano essere superati per aprire percorsi didattici a **FORME ATTIVE DI APPRENDIMENTO**, **centrate sugli apprendenti e non più sul docente**, il cui ruolo viene ridimensionato.
Alcuni esempi di tecniche e metodologie didattiche innovative:

1) Il **COOPERATIVE LEARNING** → può essere definito come un **INSIEME di TECNICHE di CONDUZIONE della CLASSE, grazie alle quali gli ALUNNI LAVORANO in PICCOLI GRUPPI per ATTIVITA' di APPRENDIMENTO e RICEVONO VALUTAZIONI in BASE ai RISULTATI ACQUISITI**. Si tratta di un movimento educativo che si pone l'obiettivo di **MIGLIORARE l'APPRENDIMENTO e il RENDIMENTO SCOLASTICO**, insegnando agli alunni a lavorare insieme. L'elemento che caratterizza questo tipo di apprendimento è il **LAVORO di GRUPPO**, **strumento utile per raggiungere obiettivi specifici, soprattutto nelle classi in cui risulta essere presente un'ampia mescolanza di abilità linguistiche e di conoscenze**. Il coinvolgimento degli alunni nel processo di apprendimento permette lo sviluppo delle capacità relazionali, il miglioramento del clima della classe e il riconoscimento del gruppo come strumento di crescita. Il ***cooperative learning*** **aiuta gli alunni ad APPRENDERE i contenuti curriculari attraverso l'OSSERVAZIONE dei COMPAGNI, dai quali assumono informazioni**. Diversamente dal metodo tradizionale, caratterizzato dalla lezione frontale dal compito scritto, il **LAVORO di GRUPPO** **permette l'acquisizione dei pensieri astratti tipici dell'apprendimento concettuale, piuttosto che la mera applicazione di regole**.
Di fronte ad un compito che richiede l'elaborazione e la discussione la cui risposta diventa poco chiara e non corretta, il gruppo è portato ad un'interazione che risulta vantaggiosa per tutti, infatti, il DISACCORDO e il CONFLITTO COGNITIVO possono essere fonte di apprendimento concettuale. L'esposizione a differenti punti di vista aiuta gli alunni ad esaminare in modo più oggettivo quel che li circonda e ad usare prospettive diverse. Il **CONFLITTO SOCIO-COGNITIVO** può essere definito come **la dinamica di costruzione in comune delle risposte attraverso la messa in discussione dei rispettivi punti di vista**. Il concetto di **conflitto socio-cognitivo** **nasce**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

verso la fine degli anni '70 da MUGNY e DOISE e dalle loro ricerche sui lavori di coppia e di gruppo nelle scuole. Il conflitto si presenta in una condizione di apprendimento tra pari perché il discente trae vantaggio dal confronto con uno o più compagni. Secondo Mugny, l'ambito in cui il discente apprende attraverso il conflitto socio-cognitivo è quello SOCIALE, in cui il soggetto è attivo. Il contesto sociale è il primo ambiente in cui si verificano i confronti tra Bari e in cui si impara a scendere a compromessi. Lo scopo dei discenti è di adattarsi alle situazioni e di giungere allo svolgimento del compito. In sintesi, l'apprendimento cooperativo porta gli alunni a ottenere i seguenti risultati:

- imparare l'uno dall'altro
- descrivere e sintetizzare oralmente il proprio punto di vista
- prendere consapevolezza delle proprie idee
- produrre un pensiero più alto
- provare orgoglio intellettuale per il risultato raggiunto
- sviluppare abilità cognitive superiori.

La composizione del gruppo può variare da due a sei componenti e dovrà essere caratterizzata da all'eterogeneità rispetto alle abilità cognitive e sociali. In ITALIA, la METODOLOGIA del COOPERATIVE LEARNING si è sviluppata e articolata grazie allo studio di MARIO COMOGLIO. Per COMOGLIO l'APPRENDIMENTO COOPERATIVO deve essere collocato all'interno di un contesto scolastico e sociale che pone al suo centro la persona, con tutti i suoi bisogni di apprendimento. L'apprendimento cooperativo deve essere quindi collocato in una prospettiva articolata e complessa e deve essere connotato da una visione didattica che rispetti i criteri di:

- INDIVIDUALIZZAZIONE e PERSONALIZZAZIONE dell'insegnamento rispetto ai differenti bisogni formativi;
- costruzione di una COMUNITA' di APPRENDIMENTO in grado di creare un senso di appartenenza;
- VALUTAZIONE AUTENTICA, finalizzata a fornire competenze utili al processo di autovalutazione autonoma;
- COGNIZIONE DISTRIBUITA, come risposta alle nuove prospettive poste in essere dal costruttivismo, volta a sviluppare proposte didattiche attinenti ai processi di apprendimento virgola in un contesto e in sintonia con il contesto sociale ed ambientale;
- ORIENTAMENTO FORMATIVO, da intendere come processo educativo che coinvolge il soggetto nella sua globalità e promuove il potenziamento delle risorse utili per compiere scelte personali e autonome.

Per COMOGLIO l'APPRENDIMENTO COOPERATIVO si identifica con un nuovo modo di fare scuola, passando da un apprendimento di tipo competitivo e individualistico, ad un modello integrato, ricco di risorse e potenzialità, in grado di fornire risposte efficaci alle problematiche complesse che investono in mondo contemporaneo. La CARATTERISTICA più significativa del cooperative learning è l'INTERDIPENDENZA POSITIVA tra i componenti del gruppo, cioè quella condizione per cui ogni membro agisce e si comporta in modo collaborativo perché convinto che solo dalla collaborazione può scaturire il proprio successo e quello degli altri membri del gruppo. Per costruire in classe un clima funzionale all'apprendimento collaborativo occorre:

- conoscenza dei modi diversi di apprendere e fare esperienza
- capacità empatica
- propensione all'ascolto attivo
- tendenza a valorizzare i punti di forza dei ragazzi.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

2) **PEER EDUCATION, PEER COLLABORATION, PEER TUTORING** → l'espressione inglese **PEER EDUCATION** **è noto in ambito educativo come modello di apprendimento o tra persone che appartengono allo stesso gruppo o che abbiano la stessa estrazione sociale**, **i quali instaurano un rapporto di educazione reciproca**. Si tratta di un metodo in base al quale un piccolo gruppo di pari opera attivamente per informare e influenzare il resto del gruppo. La peer education risale ai primi anni dell'800, grazie al **MONITOR SYSTEM** **in cui gli alunni imparavano a tenere lezioni per altre scolaresche, relativamente ad argomenti che avevano già studiato e che conoscevano**. L'origine del metodo è di carattere economico, infatti, ricorso agli alunni era meno costoso rispetto all'impiego di docenti qualificati. I **primi progetti moderni** di **peer education** **risalgono alla metà del XX secolo, ma è a partire dagli anni '70 che si realizza un'ampia diffusione dei progetti**, che dagli Stati Uniti si diffusero in tutto il mondo e nei contesti più svariati. I progetti di peer education fanno leva sul processo grazie al quale dei giovani intraprendono lungo un certo periodo di tempo attività educative, informali e formali, con i loro pari al fine di sviluppare il loro sapere, i modi di fare, le credenze e le abilità per renderli responsabili.

3) **BRAINSTORMING** → è una **TECNICA di GRUPPO ideata negli anni 30 dal pubblicitario statunitense ALEX OSBORN**. Esso è finalizzato alla **produzione di idee nuove, per la risoluzione in modo creativo di un determinato problema**. Viene proposta in ambito didattico per favorire lo sviluppo del pensiero creativo e può essere impiegato come fase preliminare di un lavoro che prosegue attraverso un'altra metodologia didattica. Il **brainstorming** si basa sul principio secondo cui le **IDEE si CONCATENANO l'UNA all'ALTRA per ANALOGIA o in LIBERE ASSOCIAZIONI e le IDEE degli ALTRI STIMOLANO la PRODUZIONE CREATIVA delle PROPRIE**. Nell'attività di brainstorming si possono distinguere **2 FASI**:

- **FASE DIVERGENTE** → **in cui si raccolgono e si scrivono alla lavagna e le prime idee che vengono in mente i partecipanti in relazione a un certo tema prescelto**;
- **FASE CONVERGENTE** → **in cui si selezionano le idee, scegliendo quelle più efficaci per il raggiungimento degli obiettivi dell'attività e successivamente si organizzano queste idee in un percorso ragionato e coerente**.

Ogni idea corrisponde ad un argomento da approfondire, dunque, il ruolo dell'insegnante all'interno di un brainstorming consiste nel moderare gli interventi con discrezione, favorendo la produzione di idee ma senza giudizi di valore. Proprio l'assenza di giudizi di valore evita interventi che inibiscano le idee altrui, consentendo a tutti i membri del gruppo di esprimersi. Il metodo del brainstorming è stato ripreso e sviluppato proprio da uno studente di Osborn, ovvero BOB EBERLE che ha elaborato il modello **SCAMPER**, acronimo dei seguenti verbi: SUBSTITUTE (sostituisci), COMBINE (combina), ADAPT (adatta), MODIFY (modifica), PUT TO ANOTHER USE (assegna, proponi un altro utilizzo), ELIMINATE (elimina), REVERSE (rovescia). Il metodo può essere considerato un perfezionamento della tecnica di brainstorming, finalizzato a renderla più pragmatica e di più facile utilizzo. Lo **SCOPO** è quello di **facilitare l'accesso alle idee e suggerire soluzioni a problemi concreti attraverso una serie di domande volte a stimolare la creatività e le strategie di problem solving**. Il metodo consiste nel porsi una definita serie di domande rispetto all'oggetto di analisi virgola in particolare:

- **SOSTITUISCI** → qualcosa può essere sostituito?
- **COMBINA** → è possibile combinare più elementi?
- **ADATTA** → posso adattarlo alle mie esigenze?
- **MODIFICA** → posso cambiarlo?
- **PENSA AD UN ALTRO UTILIZZO** → posso sfruttarlo per un altro scopo?
- **ELIMINA** → è indispensabile o posso eliminarlo/ridurlo?

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **ROVESCIA** → posso cambiare l'ordine, la sequenza di un passaggio, un aspetto del processo?

Porsi queste domande rispetto ad un problema da risolvere innesca una serie di ragionamenti originali e dà luogo a soluzioni creative. Complementare al brainstorming è il **BRAINWRITING**, una **tecnica che rappresenta la versione grafica su carta del brainstorming ed è utilizzato per sviluppare nuove idee generale nuove associazioni in settori in cui la creatività è molto importante**. È una tecnica elaborata da **HORST GESCHKA** e dai suoi colleghi del Battelle Institute di Frankfurt, portando avanti gli studi sui metodi di gestione delle innovazioni all'interno dei gruppi. **È utilizzato soprattutto per gruppi di grandi dimensioni, per i quali il brainstorming potrebbe risultare troppo confusionario per i partecipanti**. Per realizzare una sessione di Brain writing, basta fornire ad ogni partecipante un foglio di carta e una penna e disporre di un moderatore che diriga le operazioni e denunci una frase di partenza capace di stimolare il processo creativo verso la soluzione di un problema o il raggiungimento di un obiettivo. Ogni partecipante scrive sul foglio che ha davanti la prima idea che gli viene in mente, rispetto al problema da risolvere. Il foglio viene poi passato al compagno di destra e si procede con la rappresentazione di una nuova idea, prendendo spunto dal foglio che si ha di fronte. Dopo un certo numero di passaggi il moderatore raccoglie tutti i fogli e li mette al centro del tavolo per dare inizio alla valutazione di gruppo. Tutte le idee vengono analizzate e messe in relazione tra loro anche in modalità diversa rispetto a quanto fatto dai partecipanti sui fogli. Una serie di idee può essere presa da un foglio e unita con quelle di altri per trovare una soluzione originale ed efficace.

4) **PROBLEM SOLVING** → **è una metodologia didattica finalizzata a favorire un approccio di ricerca nel processo conoscitivo, a potenziare lo sviluppo del pensiero critico e del ragionamento, e si realizza presentando un argomento non nella sua interezza, ma come questione da risolvere**. Questa metodologia può essere utilizzata per tutte le discipline. Gli alunni sono invitati a trovare una risposta possibile al quesito posto dall'insegnante, usando le informazioni che fino ad allora hanno imparato: essi assumono il ruolo del detective, mentre i fatti di cui sono a conoscenza diventano gli indizi da sfruttare per scoprire chi è il colpevole. **Non è importante se la risposta che si trovano non è quella giusta, piuttosto è importante il ragionamento che fanno per giungere alle loro conclusioni**. Alla fine dell'attività l'insegnante svelerà gli alunni cosa è veramente accaduto. **Questa metodologia ha anche lo scopo di potenziare la motivazione all'apprendimento, incuriosendo gli alunni, rendendoli protagonisti del processo conoscitivo, attraverso la tecnica dell'immedesimazione**. Nella trattazione di questioni complesse consente di evidenziare il fatto che sia le strade per giungere alla risoluzione di un problema sia alle soluzioni possono essere molteplici. **Questa tecnica consente di insegnare agli alunni che la storia della conoscenza non è lineare ma è piena di intoppi e frenate e anche che gli errori di uno possono servire come spunto di riflessione per chi viene dopo**.

5) **ROLE PLAYING** → È una **tecnica didattica trasversale, finalizzata a potenziare la comunicazione in tutte le sue caratterizzazioni, l'immedesimazione e l'educazione emotiva**. Esso consiste nell'**indossare un ruolo di un certo personaggio, al fine di interiorizzare meglio una certa conoscenza, abilità o emozione**. Se, ad esempio, l'obiettivo di apprendimento consiste nel fare un vaso di ceramica, i bambini possono giocare affari ceramisti; se l'obiettivo è invece scrivere un articolo di giornale, gli alunni possono giocare a fare il reporter. Il role playing potenzia la comprensione di un argomento attraverso l'immedesimazione e può essere usato in vari modi. Può essere ad esempio utilizzato per la realizzazione di **psico-drammi**, **che grazie alla catarsi, servono all'educazione emotiva e allo sviluppo di percorsi di auto-educazione emotiva**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

6) **CIRCLE TIME** → è una **tecnica didattica recuperata dalla psicologia, infatti, nasce come terapia di gruppo e diventa tecnica didattica di gruppo trasversale, finalizzata a favorire l'educazione emotiva e la coesione del gruppo classe**. A differenza del role play, all'interno del circle time **la parola è data a tutti nello scorrere circolare da una persona all'altra**. Regola imprescindibile e non chiedere di saltare il turno, tutti devono esprimersi. Nessuno ha un ruolo di preminenza, neanche l'insegnante, tant'è vero che tutto il gruppo classe incluso l'insegnante è sistemato in cerchio ed ognuno racconta qualcosa di sé in base al tema che viene fissato inizialmente. L'obbligo di esporsi è finalizzato a stimolare più timidi. Affinché il circle time sia efficace, Ebbene che entri a far parte della pratica educativa di routine, cioè che sia uno strumento a cui ricorrere con cadenze temporali prestabilite.

7) **LEZIONE FRONTALE, DIALOGO INTERATTIVO e SUPPORTI VISIVI** → la **LEZIONE FRONTALE** **resta oggi uno strumento didattico valido, ma va rimodulata con elementi nuovi**. Essa deve diventare **DIALOGATA**, **cioè deve svilupparsi nell'alternanza tra questioni poste e risposte**, tra insegnante e alunni, e va sostenuta attraverso il ricorso a supporti visivi come PRESENTAZIONI MULTIMEDIALI, oppure MAPPE CONCETTUALI, GLOSSARI, GRIGLIE, ecc. Il dialogo serve a rendere la lezione interattiva e a coinvolgere attivamente alunni nel percorso di apprendimento; i supporti visivi servono a facilitare il processo di memorizzazione facendo leva sulla memoria visiva.

8) **MASTERY LEARNING** → **è un metodo di insegnamento individualizzato, che permette agli alunni di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e che punta allo sviluppo di abilità metacognitive attraverso l'organizzazione dei processi di apprendimento sulla base delle differenze interindividuali dei soggetti in formazione** per ottenere il massimo livello di individualizzazione nell'apprendimento. I percorsi didattici vengono suddivisi in segmenti essenziali, detti FRAME, che contengono informazioni e contenuti minimi, la cui acquisizione da parte dello studente viene immediatamente verificata. In base al risultato della verifica è possibile stabilire se per quel singolo studente sia necessario ricorrere ad attività di recupero o sia possibile saltare alcuni dei frame successivi o proporre attività di apprendimento del frame.

9) **SERVICE LEARNING** → **è una proposta pedagogica, metodologica e didattica che unisce** il **SERVICE** (cioè la cittadinanza, le azioni solidali e il volontariato) e il **LEARNING** (cioè un apprendimento significativo). Il **service learning** **chiede agli studenti di compiere concrete azioni solidali nei confronti della comunità, sostenendo la scuola nella collaborazione con le istituzioni e le associazioni locali**. In questo modo si crea un circolo tra apprendimento e servizio solidale. Questa proposta sta incontrando un grande interesse anche in Italia ed è oggi sostenuta anche dal ministero dell'istruzione virgola che ha realizzato una sperimentazione nazionale e promosso la costituzione di reti di scuole del service learning in tutte le regioni italiane attualmente il ruolo significativo per la scuola italiana è svolto da INDIRE (istituto nazionale per la documentazione, l'innovazione e la ricerca educativa) all'interno del progetto delle avanguardie educative.

10) **LEZIONE PARTECIPATA** → **è centrata sull'anno e sulle sue esigenze formative, richiedendo all'insegnante un notevole lavoro di preparazione e una progettazione piuttosto flessibile delle attività didattiche in modo da rispettare le esigenze degli alunni**. Questa metodologia prevede che il docente sia sempre pronto a rispondere a qualsiasi domanda e a modificare leggermente il percorso programmato, per soddisfare la richiesta di spiegazioni su un argomento collegato rispetto al tema principale della lezione. Il docente deve anche essere in grado di improvvisare

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

una nuova lezione, favorendo la comunicazione interattiva, raggiungendo lo scopo di tenere alto il livello di attenzione degli alunni. Praticamente, la **LEZIONE si COSTRUISCE IN ITINERE** insieme agli studenti, **rispondendo alle loro esigenze di conoscere i diversi aspetti di un argomento**. L'insegnante programma le lezioni prediligendo le attività interattive, sulla base delle necessità educative della classe, senza tralasciare i bisogni individuali degli alunni. In questa tipologia di lezioni, l'insegnante assume il ruolo di guida dell'alunno e quindi anche il compito di incoraggiare gli studenti più timidi e insicuri permettendo così a tutti gli alunni di partecipare attivamente alle attività formative.

11) **COMMUNITY OF LEARNERS** → **è un modo di organizzare la classe attraverso principi teorici e specifiche attività, attraverso cui si intende responsabilizzare ogni soggetto, facendo in modo che acquisisca una sempre maggiore autonomia**. Nella community of learners **lo studente è considerato un costruttore attivo della propria conoscenza**. Nell'ottica di permettere agli studenti di padroneggiare strategie di apprendimento attivo, una particolare attenzione viene rivolta alle abilità di auto-controllo, auto-direzione e auto-valutazione dell'apprendimento, incoraggiando altresì lo sviluppo di conoscenze e competenze ripartite tra tutti i partecipanti alla comunità. Ogni membro è al tempo stesso apprendista e insegnante, infatti, ogni componente è considerato una fonte di informazioni, risposte, stimoli. L'**insegnante** **non è più il solo esperto ma è un'utile modello del come fare a sapere, del come cercare informazioni e del come valutarle**.

12) **METODO JIGSAW** → è una **tecnica specifica sviluppata negli anni '70** da **ELLIOT ARONSON**, riscuotendo buoni successi in campo educativo e didattico. Attraverso questa procedura **gli studenti vengono resi interdipendenti, grazie alla previsione di una diversa distribuzione delle informazioni, dei materiali didattici e delle attrezzature**. In pratica, **ogni singolo studente che appartenga ad un determinato gruppo riceve solo una parte dei dati e del materiale necessario per svolgere l'intero compito assegnato e così il suo intervento diventa fondamentale per la piena comprensione e per il completamento del compito assegnato**. Questo tipo di interdipendenza tra i diversi elementi del gruppo accresce il senso di responsabilità e di appartenenza, rendendo la suddetta strategia particolarmente efficace. **L'insegnante che segue questo metodo divide gli alunni appartenenti ad una stessa classe in gruppi di 4 o 5 ragazzi ciascuno**. Rispetto ad altri modelli, **questo modello si rivela estremamente utile non solo per organizzare l'apprendimento dei materiali, ma anche per favorire l'ascolto, il coinvolgimento e l'empatia, assegnando a ciascuno un ruolo essenziale nello svolgimento di attività di apprendimento**. Tutti i membri del gruppo devono lavorare insieme per raggiungere uno scopo comune e ogni persona dipende dalle altre. **Nessun alunno può comprendere completamente l'argomento se non collabora con gli altri**.

13) **RECIPROCAL TEACHING** → **consiste nell'imparare dagli altri membri del gruppo di lavoro tramite la richiesta di spiegazioni**, con l'aiuto di una persona più esperta all'interno del gruppo stesso che fornisce semplificazioni e chiarimenti su argomenti complessi. Oltre al vantaggio di affrontare una didattica realmente improntata alla capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita, l'apprendimento collaborativo ha anche altri aspetti positivi, infatti, **aiuta lo studente a relazionarsi con gli altri e a trasmettere le proprie idee**; aiuta lo studente **a sforzarsi di comprendere le idee altrui, accettando anche opinioni diverse dalle proprie o imparando a difendere con argomentazioni logiche e pertinenti i propri punti di vista**; **migliora le capacità valutative dell'allievo**, che impara a riconoscere le soluzioni di atteggiamenti più coerenti ed efficaci per risolvere un determinato problema; **stimola notevolmente gli studenti accrescendo**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

la loro motivazione, poiché insegna a riconoscere subito il valore di quanto si è studiato, dal momento che occorre metterlo in pratica nel lavoro di gruppo. L'ambiente di apprendimento è un altro aspetto essenziale, infatti, **la didattica collaborativa non può essere svolta in un'aula predisposta per una lezione frontale, per cui i banchi devono essere disposti in modo che gli alunni possano portare avanti un'attività condivisa**.

14) **TEAM TEACHING** → **è una metodologia di insegnamento in cui due docenti collaborano tra loro nel realizzare la didattica per un gruppo di alunni abbastanza ampio**. In generale, questa metodologia viene affiancata all'apprendimento collaborativo, per cui i due docenti possono organizzare diversi gruppi di alunni abbastanza eterogenei, in quanto si parte da un gruppo iniziale vasto, composto da due classi. In alternativa, è possibile suddividere gli alunni in due gruppi, questa volta piuttosto omogenei il primo gruppo è formato da alunni che non mostrano particolari difficoltà nell'apprendimento e saranno seguiti da un primo docente che può proporre attività di potenziamento oppure di approfondimento; il secondo gruppo può essere formato da alunni che evidenziano difficoltà nell'apprendimento e sarà seguito da un secondo docente che attiverà particolari strategie di recupero delle abilità per rimettere questi alunni al passo con il resto della classe. Qualunque sia l'impostazione con cui si preferisce formare i gruppi, il team teaching ha un evidente vantaggio per gli alunni, infatti, possono osservare come un argomento viene proposto con due diversi approcci che suscitano in loro nuove riflessioni e approfondimenti. Anche la valutazione degli alunni può essere operata dai docenti in team.

15) **RICERCA-AZIONE** → **l'insegnamento da parte del docente non sempre si trasforma in apprendimento da parte degli alunni**, infatti, può capitare che sarà il docente e l'alunno si instauri un'interazione poco favorevole. **L'insorgere di situazioni problematiche può dunque fungere da spunto per il docente, al fine di adottare nuove strategie didattiche metodologiche in un determinato contesto-classe**. Proprio la **ricerca-azione** **affianca un determinato sistema di riferimento, perché nella ricerca-azione vi è un'interazione costante e pari dignità tra docente e alunno, ravvicinando in questo modo i punti di vista differenti dai docenti e degli alunni**. Lo stesso docente sperimenta nuove metodologie, utilizza nuovi strumenti didattici ed impara attraverso la sua sperimentazione. In particolare, la ricerca-azione può avere 2 finalità:

- Una **FINALITA' DIAGNOSTICA**, ossia **dettata dalla volontà di sperimentare un nuovo modello didattico o di introdurre nuove variabili nel contesto classe, per osservare un eventuale miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento, partendo dal chiedersi se e come siano possibili dei miglioramenti**;
- Una **FINALITA' TERAPEUTICA**, per cui **il docente parte da una criticità o da un problema che ha rilevato in classe e si propone di alimentare nuove strategie didattiche per risolvere il problema messo in evidenza**.

Dal momento che la ricerca-azione ha la caratteristica di essere concepita ed attuata dai docenti, essa è contestualizzata in una determinata classe ed ha un forte collegamento con la realtà educativa. Il docente dunque aggira nella classe, essendo coinvolto in tutte le dinamiche che emergono in questo contesto. Proprio questo aspetto distingue la ricerca-azione da altre modalità di ricerca.

16) **BUSINESS GAME (o GIOCHI DI RUOLO)** → **sono dei giochi di ruolo caratterizzati da un contesto simulato, in cui i giocatori si confrontano con problematiche manageriali e si trovano a compiere delle decisioni di vario genere, principalmente legate a marketing, logistica e**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

produzione. In questo tipo di giochi di ruolo **non è quasi mai richiesta una reale immedesimazione nel personaggio che si interpreta**, infatti, l'attività dell'utente è quella di considerare i dati forniti dal sistema e di valutare le scelte più opportune. Una caratteristica principale dei business games è quella di avere quasi sempre una dichiarata finalità formativa, nel segno del learning by doing, cioè imparare facendo.

17) **APPRENDIMENTO SITUATO (METODOLOGIA EAS)** → questa metodologia **è stata introdotta dal professore PIER CESARE RIVOLTELLA** e **si diffuse in Italia a partire dal 2014**. L'**unità EAS** (episodi di apprendimento situato) **è articolata in 3 fasi**: **PREPARATORIA**, **OPERATORIA** e **RISTRUTTURATIVA**, **attuando il capovolgimento della tradizionale lezione frontale**. In ciascuna fase vengono individuate sia le azioni del docente che quelle degli studenti. L'**EAS**, nota su un'accurata progettazione del docente, **propone agli studenti esperienza di apprendimento situato e significativo, che portino alla realizzazione di artefatti digitali**, favorendo un'appropriazione personale dei contenuti. Questa metodologia ha come riferimento principale la scuola del fare di Freinet.

18) **TINKERING** → questo termine significa letteralmente "***armeggiare adoperarsi darsi da fare***" e che, in ambito educativo, **designa una metodologia didattica innovativa particolarmente usata per le materie dell'ambito STEM** (Science, Technology, Engineering and Matematics) **e indicata anche nel piano nazionale scuola digitale come strumento importante per lo sviluppo delle competenze**. Si tratta di una forma di apprendimento informale in cui gli alunni, in gruppo e attraverso attività proposte sotto forma di gioco o di sfida, vengono incoraggiati e stimolati a sviluppare la propria attitudine alla risoluzione dei problemi. Nell'applicazione pratica, ciò consiste nel realizzare oggetti di vario genere utilizzando materiali di recupero, facilmente reperibili anche in casa. Ogni alunno e alunna costruiscono nuovi oggetti e nuove competenze.

Personalizzazione nell'apprendimento → **VICTOR GARCIA HOZ** è stato il **primo studioso ad utilizzare il termine PERSONALIZZAZIONE nel contesto delle scienze dell'educazione**. Secondo lo stesso, nella scuola allo sviluppo dell'intelligenza si devono affiancare altri obiettivi, come quelli di sviluppo e di valore. Infatti, **personalizzare i processi educativi significa predisporli in modo che l'apprendimento che sia fino a sé stesso, ma si svolga in funzione della visione unitaria della persona umana**. Gli obiettivi quindi non si configurano come meta a sé stante, poiché costituiscono un insieme organico nel quale si possa notare che relazione a ognuno degli obiettivi proposti con gli scopi generali della crescita personale (**CRITERIO DELL'INTEGRALITA'**) e quali relazioni stabiliscano fra loro i diversi obiettivi (**CRITERIO DELL'ORDINE DIDATTICO**). Per **HOZ** l'**educazione personalizzata può consentire al soggetto di scoprire fra le molteplici possibilità che la vita offre e quali sono quelle maggiormente in accordo con le proprie disposizioni**, formulando il progetto personale di vita, sia nel suo versante interiore sia nella sua manifestazione esterna. Di conseguenza, il significato dell'educazione personalizzata va ricercato nella **PROMOZIONE della CAPACITA' di FORMULARE il PROGETTO PERSONALE**. Il più profondo significato dell'educazione personalizzata consiste nel **CONVERTIRE il LAVORO di APPRENDIMENTO in un ELEMENTO di FORMAZIONE PERSONALE attraverso la SCELTA di COMPITI e l'ACCETTAZIONE di RESPONSABILITA' da parte dell'ALUNNO STESSO**.
Questo discorso più recentemente è stato ripreso dallo studioso **CHARLES LEADBEATER** che ha contribuito alla definizione del termine **PERSONALIZZAZIONE attraverso delle indicazioni pratiche punto secondo lo studioso occorrerebbe riorganizzare i processi di apprendimento-insegnamento per renderli partecipati**. I **docenti devono informare sulle possibilità di sviluppo offerte da un determinato corso di studio sta diventando consiglieri e facilitatori che non devono fornire il**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

servizio direttamente, ma devono coinvolgere e responsabilizzare gli utenti nella realizzazione e nel funzionamento del percorso di apprendimento. In questo modo docenti e amministratori sarebbero chiamati ad assumere il ruolo di consiglieri che aiutano gli utenti a capire il modo migliore per impiegare le risorse da destinare all'educazione e alla formazione. **LEADBEATER** sottolinea anche l'importanza fondamentale della **CO-PROGETTAZIONE** **nel regolare la forma, allo sviluppo e l'erogazione dei servizi in ambito formativo e indica le caratteristiche che il servizio pubblico dovrebbe avere**:

1) La **CONSULTAZIONE INTIMA**, cioè il **processo in cui i docenti dialogando con gli studenti e con le loro famiglie si pongono come fine quello di individuare i loro problemi, le loro preferenze e le loro aspirazioni per poterci lavorare insieme**;
2) La **SCELTA ALLARGATA**, cioè il processo in cui **i docenti e gli altri professionisti dell'educazione ampliano le possibilità di scelta da parte dello studente**;
3) La **PARTNERSHIP**, cioè il processo in cui le **diverse organizzazioni educative lavorano insieme**;
4) L'**ADVOCACY**, cioè il processo in cui **i docenti insieme ai professionisti dell'istruzione e della formazione proteggono gli interessi degli studenti**;
5) La **COPRODUZIONE**, cioè il processo in cui **gli studenti devono diventare più coinvolti, attivi e responsabili rispetto all'erogazione del servizio**;
6) Il **FINANZIAMENTO**, cioè il processo che deve **supportare le scelte degli studenti**.

Questo modello afferma quindi che gli **studenti** **non possono più rimanere dipendenti dai docenti, in quanto devono interrogarsi e cercare le soluzioni migliori**. Non devono cioè continuare a essere semplici consumatori della conoscenza trasmessa dall'insegnante, ma maggiormente implicati responsabilizzati nella partecipazione del servizio richiesto.

CAPITOLO 12 – LA VALUTAZIONE IN AMBITO SCOLASTICO

I tempi della valutazione → secondo le sue fasi temporali, la **valutazione** **si distingue in 3 diverse TIPOLOGIE**: **INIZIALE**, **INTERMEDIA** e **FINALE**, sulla base della funzione svolta e del momento in cui viene effettuata.

- **VALUTAZIONE INIZIALE o EX ANTE** → **Indica una fase di raccolta di informazioni e di dati che avviene prima dell'inizio di un percorso didattico ho dell'adozione di un programma**. Essa assume una funzione di regolazione orientamento dell'azione educativa, che consiste nell'adattare l'insegnamento alle peculiarità e alle caratteristiche di ciascun educando. La valutazione iniziale può anche essere definita in altri modi:

- **VALUTAZIONE DIAGNOSTICA** → **volta ad offrire uno sguardo retrospettivo sul processo**;
- **VALUTAZIONE dei PREREQUISITI D'INGRESSO** → quando è attesa a **valutare il possesso da parte dell'allievo di conoscenze e competenze necessarie al processo di insegnamento-apprendimento**;
- **VALUTAZIONE ANALOGICA** → quando si sforza di **individuare le eventuali difficoltà che potrebbero insorgere nel processo di insegnamento-apprendimento**.

- **VALUTAZIONE IN ITINERE o ON GOING** → È definita valutazione continua o di processo, dal momento che **accompagna quotidianamente la realizzazione dell'intervento, con lo scopo di rilevarne l'efficacia e di promuovere degli interventi correttivi dello stesso**. Essa si compie durante la realizzazione di un processo formativo, **con lo scopo di individuare gli output**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dell'intervento realizzato eventuale scollamento rispetto agli obiettivi iniziali. Un esempio di valutazione in itinere è costituito dai compiti a casa, dalle esercitazioni in classe, dai laboratori e dai progetti che si svolgono in tempi distanziati e continui e che consentono all'insegnante di capire come gli alunni procedono nell'acquisizione dei saperi e delle competenze. L'insegnante per dar vita a questo tipo di valutazione si serve di alcuni strumenti come l'osservazione sistematica, l'annotazione di specifici elementi, il portfolio di progetto, ecc.

- **VALUTAZIONE FINALE o EX POST** → **si ha a conclusione di un intervento e il suo scopo principale è quello di rilevare**, in un determinato momento, **i fattori di successo o di fallimento del programma svolto**, al fine di mettere questi risultati al servizio di altri programmi o di altri interventi punto è anche detta valutazione discreta o puntuale, poiché focalizza l'attenzione su specifici obiettivi didattici che vengono generalmente rilevati in un'unica soluzione, attraverso strumenti come compiti in classe, test, interrogazioni, ecc. Il risultato emerso da queste prove assolve la funzione di bilancio consuntivo delle attività svolte degli apprendimenti promossi nell'allievo.

Nelle prove finali, ciò che conta realmente è valutare ciò che l'alunno sa o non sa fare in quel giorno e in quel dato momento. A questo proposito lo studioso **M. PALUMBO** precisa che la **valutazione finale** **richiede tempi diversi, spesso molte estesi**, per questo, come affermato dallo studioso N. STAME, **sarebbe opportuno distinguere tra valutazione conclusiva e valutazione ex post**, dal momento che **alcuni effetti del programma sono rilevabili immediatamente dopo la fine del programma, mentre altri lo sono solo ad una certa distanza di tempo**. I tempi diversi di una valutazione ex post spesso dipendono da significati diversi sottesi all'atto valutativo, per cui in generale si può affermare che:

- Le **REALIZZAZIONI** (o OUTPUT) **sono immediatamente rilevabili**, infatti, più tardi si rilevano e più difficile e meno affidabile e la rilevazione;
- I **RISULTATI** **sono misurabili a conclusione dell'intervento e corrispondono agli effetti dell'azione formativa sui destinatari**;
- Gli **EFFETTI o IMPATTI SPECIFICI** **rappresentano gli effetti a breve, medio termine e diretti sui destinatari dell'intervento**;
- Gli **IMPATTI GLOBALI**, apprezzabili solo ad una certa distanza di tempo della conclusione dell'intervento, **si riferiscono alle conseguenze del programma non solo sui destinatari diretti l'intervento ma anche sull'intera popolazione società**.

In **ambito didattico** la **valutazione finale** **corrisponde alla valutazione di fine anno attraverso cui si stabilisce il passaggio o meno di un alunno alla classe successiva**. Oggi, nell'arco delle attività didattiche autunnali e di curriculo, le due forme di valutazione, in itinere e finale, non costituiscono due blocchi a sestanti, ma tu in realtà che viaggiano lungo itinerari paralleli.

Le funzioni della valutazione → la **valutazione** **serve**: al **docente** **per capire come regolare le didattiche**; agli **studenti** **per capire a che punto sono arrivati; alle famiglie per avere consapevolezza dei risultati raggiunti dai propri figli**; alla **scuola** **per proporre correttivi e integrazioni necessarie all'offerta formativa e all'organizzazione scolastica**. Tutte queste funzioni vanno considerate in un quadro comune di rinnovamento generale dei sistemi scolastici. Le funzioni sono riconducibili a **3 LIVELLI PRINCIPALI di VALUTAZIONE**:

1) **MICROVALUTAZIONE** → **attuata a livello di classe dai singoli docenti delle diverse discipline**;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

2) **MESOVALUTAZIONE** → **attuata dall'insieme dei docenti delle diverse classi di un istituto**;
3) **MACROVALUTAZIONE** → **comprendi i precedenti livelli che vanno a confluire in una cornice più ampia riferita al sistema nazionale**.

Ognuna di queste tre forme di valutazione rinvia a funzioni, metodologie e strumentazioni diverse adottata a livello di classe virgola di istituto e di sistema. In particolare, nelle classi si ricorre alle più svariate metodologie e formati di prove di verifica per valutare le conoscenze e le abilità raggiunte dagli studenti nelle singole aree disciplinari. A livello di istituto, le metodologie maggiormente attuate sono di tipo autovalutativo e rimandano all'analisi dell'organizzazione, della collegialità e dell'offerta formativa. Le valutazioni nazionali servono a fornire ai dati statistici e tendenze al livello di sistema, mirando all'analisi dei prodotti mentre quelle di meso e microlivello tendono maggiormente all'analisi dei processi.
La nuova fisionomia assunta dai sistemi scolastici e formativi ha dato spazio, in questi ultimi anni, a didattiche orientate allo sviluppo di apprendimenti espressi sempre più nella forma delle competenze più che dei saperi disciplinari. Questo cambiamento di prospettiva apportato come conseguenza un rinnovamento delle forme e dei criteri per la valutazione degli apprendimenti. Oggi è infatti diventato fondamentale disporre di uno specifico piano di valutazione di precisi strumenti di analisi e di verifica dei risultati da loro conseguiti ogni valutazione è caratterizzata per una sua specificità, ad esempio, è possibile distinguere: la valutazione della didattica, degli apprendimenti, delle competenze, di sistema, di processo, di prodotto, ecc.
In ambito scolastico la valutazione si caratterizza per essere un'azione rivolta principalmente alle seguenti macrofinalità:

- regolazione della didattica
- selezione degli studenti
- monitoraggio del sistema scolastico.

La letteratura più qualificata degli ultimi anni nel campo della valutazione ha declinato queste macrofunzioni in funzioni più specifiche, ovvero:

1) **FUNZIONE PROGNOSTICA** → la **valutazione** **serve all'insegnante per individuare le caratteristiche possedute dagli allievi all'inizio di un percorso formativo**. In questa prospettiva la **valutazione** **si configura come una ricognizione**, volta a conoscere i loro interessi e i loro atteggiamenti, le modalità di acquisizione del sapere da loro privilegiate, le loro rappresentazioni spontanee, le zone di sviluppo prossimale rispetto a cui muoversi con l'intervento formativo.

2) **FUNZIONE DI REGOLAZIONE IN ITINERE** → la **valutazione**, mossa da una finalità prevalentemente pedagogica, **serve all'insegnante per monitorare la sua didattica e per riorientare rendendola più conforme ai bisogni di formazione individuati**. Valutare, dunque, equivale ad interrogarsi matematica sulla pertinenza e sull'efficacia di un'attività.

3) **FUNZIONE DI CONTROLLO** → La **valutazione** **è intesa essenzialmente come verifica, da parte dell'insegnante, di un'ipotesi ottenuta prevalentemente ex post, ossia al termine del programma.** Essa equivale ad **un'azione volta ad accertare il profitto dell'alunno**, a verificare certe conoscenze e competenze sono state acquisite, ma anche a diagnosticare il livello di significatività e di utilizzabilità che essi hanno raggiunto, il livello di coscienza della validità e significatività dell'organizzazione interna delle conoscenze, la capacità di autoregolazione delle strategie di acquisizione applicazione. **Oggi**, l'**insegnante**, **al fine di promuovere nell'alunno**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

una capacità di studio sempre più autonoma, rivolgere una particolare attenzione sia ai processi cognitivi sia a quelli metacognitivi che l'alunno mette in atto per organizzare le conoscenze, per elaborare i saperi e per raggiungere determinati risultati. Negli ultimi anni la letteratura più qualificata ha sempre sottolineato che l'insegnante, intenzionato ad esercitare una valutazione con funzione di controllo, deve tener conto non solo del singolo alunno ma anche del contesto didattico e organizzativo, al fine di poter individuare i punti forti e quelli deboli e di poter riflettere sulla loro funzionalità ed efficacia rispetto agli apprendimenti degli allievi. Il metodo e le tecniche impiegate sono prevalentemente quelle del metodo sperimentale.

4) **FUNZIONE DI MIGLIORAMENTO** → la **valutazione** è un dispositivo didattico di cui l'insegnante si serve per migliorare quanto realizzato così da aggiungere un rinnovamento del programma essa consiste nel confronto tra l'obiettivo è il risultato. Il modello più rappresentativo di questo genere di valutazione e quello di Tyler, orientato al prodotto più che al processo.

5) **FUNZIONE DI INFORMAZIONE** → La **valutazione** serve a raccogliere informazioni utili per la presa di decisioni sul programma educativo. Tra i modelli che basano la valutazione su questa funzione ci sono il **modello CIPP** (Context, Input, Process, Product) di **Stufflebeam**, quello della **discrepanza di Provus**, quello **UCLA di Alkin**. Tutti questi modelli a loro modo si rifanno ad un'impostazione cibernetica secondo cui la valutazione si fonda sui bisogni, le risorse e i vincoli, oltre che sulla revisione, sulla riorganizzazione e sull'analisi degli esiti.

6) **FUNZIONE DI GIUDIZIO DI VALORE** → La **valutazione** è attesa all'espressione di un giudizio circa il merito e il valore di qualcosa. Ad interpretare questo tipo di valutazione è il modello della ***goal-free evaluation*** di **Scriven**, che oltre a prestare attenzione agli obiettivi di formazione, rivolge la sua attenzione anche agli effetti che essa produce la realtà osservata.

7) **FUNZIONE DI INTERPRETAZIONE O ESPLICATIVA** → La **valutazione** assume un significato ermeneutico, ciò consiste nel far maturare la conoscenza sull'oggetto da valutare, attraverso l'ascolto dei vissuti e delle attese che ciascuno dei partecipanti attribuisce allo stesso e alla realtà. Il modello che meglio interpreta questo tipo di valutazione è quello suggerito da Stake, non rivolto unicamente al prodotto ma attento a far emergere gli issue, cioè le questioni sollevate dai vari stakeholder coinvolti nel processo educativo.

8) **FUNZIONE COMPRENDENTE** → La **valutazione** è un processo di autocomprensione dell'evento educativo e, in tale prospettiva, il valutatore si configura come colui che ha il compito di aiutare i protagonisti a comprendere meglio il significato delle azioni svolte eh ad apprezzarne il valore. Questa funzione è ben richiamata nel **modello del Connoisseur Critic di Eisner**.

9) **FUNZIONE DECISIONALE** → la **valutazione** ha valore decisionale in quanto serve a scegliere le strategie e le modalità di azione più appropriate ai fini della loro utilizzabilità e spendibilità. In questo caso, il **modello** di riferimento è quello della **utilization focused evaluation di Patton**.

10) **FUNZIONE DI CONFRONTO** → la **valutazione** può rappresentare una preziosa occasione di confronto per i docenti. In questa prospettiva la **pratica valutativa** mira a ripensare all'efficacia dei contesti predisposti, delle procedure e delle modalità messe in atto, ma anche a rendere esplicite le concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento che di fatto si privilegiano,

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

inducendo a confrontare le proprie idee e concezioni relative allo sviluppo delle capacità dei singoli studenti. Il confronto è il presupposto per il raggiungimento di un patto didattico. Esso dovrà basarsi sul personale su uno scambio costruttivo con gli altri e sulla volontà di superare insieme le difficoltà e di gestire collegialmente i problemi emersi nell'ambito del percorso formativo.

Tutte le funzioni valutative finora esposte sono riconducibili a 4 forme principali di valutazione:

1) **VALUTAZIONE FORMATIVA** → **mira a fornire un'analisi continua circa i modi in cui l'allievo procede nell'itinerario di apprendimento**, rientrando all'interno delle attività didattiche, dal momento in cui concorre a determinarne lo sviluppo successivo;
2) **PROGRAMMAZIONE DIDATTICA** → **corrisponde ad un giudizio preventivo espresso dall'insegnante riguardo l'idoneità delle procedure, degli strumenti e dei materiali da utilizzare al fine di consentire il raggiungimento dei traguardi di formazione**;
3) **VALUTAZIONE SOMMATIVA** → **risponde all'esigenza dell'insegnante di stimare la capacità degli allievi di utilizzare le conoscenze acquisite durante un precipuo itinerario di apprendimento**. Prende questo nome perché avviene al termine dell'anno scolastico o nei periodi in cui esso è suddiviso;
4) **VALUTAZIONE della QUALITA' dell'ISTRUZIONE** → **è la valutazione più complessa e tiene conto non solo degli apprendimenti conseguiti dagli allievi, ma anche di conti è stato realizzato sotto il profilo organizzativo all'interno della scuola**.

I soggetti della valutazione → **i soggetti deputati ad esprimere un giudizio di valutazione cambiano in relazione alla tipologia, al contesto e alla finalità dell'azione valutativa**. Da ciò deriva la distinzione fra **3 principali LIVELLI di VALUTAZIONE**, ciascuno dei quali è riferito ad un precipuo contesto e ad una specifica finalità:

1) **MICROLIVELLO di VALUTAZIONE** → **riguarda il contesto classe e il suo obiettivo principale è valutare gli apprendimenti acquisiti dagli studenti in ciascuna area disciplinare e i comportamenti da essi manifestati nell'arco dell'anno scolastico**;
2) **MESOLIVELLO di VALUTAZIONE** → **si estende dalla singola classe all'intero istituto assumendo la forma dell'autovalutazione, che tiene conto non solo degli apprendimenti degli allievi, ma anche di ulteriori dimensioni** come l'organizzazione, la collegialità dell'offerta formativa, ecc;
3) **MACROLIVELLO di VALUTAZIONE** → **si estende dal singolo istituto ad una realtà più ampia che comprende il sistema scolastico dell'intero territorio nazionale e internazionale essa corrisponde alla valutazione di sistema**, il cui scopo è la rilevazione dei livelli di apprendimento degli studenti attraverso delle comparazioni nazionali e internazionali.

In tutte queste fasi della valutazione un ruolo di primo ordine è svolto dall'**INSEGNANTE** al quale, ogni anno, **spetta il compito di valutare concretamente il profitto degli studenti attraverso appositi strumenti**.
A livello di classe, l'**azione valutativa** promossa dall'insegnante **ha funzione prevalentemente educativa e regolativa, infatti, è sua la responsabilità di educare, istruire, formare attraverso precisi feedback che fornisce ai destinatari degli interventi educativo/istruttivi per confermare, correggere o modificare i loro apprendimenti e comportamenti**. In questa prospettiva, la **valutazione** **si configura come un momento di sintesi la cui comunicazione spetta primariamente all'insegnante, poi al consiglio di classe**. A questo genere di valutazione l'insegnante giunge attraverso un insieme di fasi che coinvolgono anche altri soggetti:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- il momento del contratto formativo tra i docenti e gli allievi di una classe di scuola
- la presentazione del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) redatto da ogni istituzione scolastica, insieme ai criteri di valutazione agli allievi e alle loro famiglie
- la comunicazione agli studenti dei criteri di valutazione delle prove loro somministrate
- l'eventuale valutazione da parte degli allievi sulla base di criteri valutativi predefiniti
- la comunicazione dei risultati di valutazione al termine della prova da parte del docente, accompagnata da eventuali commenti sia agli studenti sia alle loro famiglie, volti a migliorare il profitto dei primi e a promuovere un'inversione di tendenza nell'atteggiamento o nell'impegno che si manifestano nei confronti della disciplina di studio a cui si riferiscono le prove.

L'**autonomia del sistema scolastico italiano** **è la maggiore validità riconosciuta nell'ambito della programmazione didattica ad una valutazione autentica, che si esprime attraverso una forma partecipata, hanno fatto sì che nella classe**, accanto alla tradizionale forma di valutazione interpretate dal docente, la cosiddetta etero-valutazione, **fossero riconosciute come altrettanto valide e significative altre esperienze di valutazione, come**: **l'autovalutazione da parte dell'allievo e le forme miste di valutazione tra pari**, **di gruppo**, **collaborativa**, ecc.
Spostandoci dalla sfera della classe a quella dell'istituto, con l'**AUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO** (che si concretizza, dopo il **D.P.R 28 Marzo 2013, n. 80 nel RAV, ovvero il Rapporto di Auto-Valutazione**) **il ruolo di elemento di propulsione è svolto dal dirigente scolastico**. Il **rapporto di auto-valutazione**, composto da più dimensioni ed aperto alle integrazioni delle scuole, **è in grado di fornire una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento e costituisce la base per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare il piano di miglioramento**. A compilare questo progetto sono il dirigente scolastico e il nucleo di valutazione, ovvero un gruppo di docenti scelto. Infine, con la **VALUTAZIONE DI SISTEMA**, il ruolo di coordinamento funzionale ha assegnato ad un organismo esterno → è l'**INVALSI** che **individua le situazioni da sottoporre a verifica, sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia definiti dall'invalsi stesso**.

INVALSI → i paesi dell'unione europea hanno deciso di attivare un processo di riforme scolastiche finalizzato al perseguimento di determinate competenze. In particolare, al fine di monitorare l'efficacia e la buona applicazione delle strategie didattiche introdotte dalle riforme, hanno istituito delle agenzie nazionali con il compito di testare periodicamente i risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti su tutto il territorio nazionale. In **ITALIA**, **l'agenzia addetta a questo lavoro di monitoraggio periodico** è l'**INVALSI** (**ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE**). I risultati delle prove Invalsi servono ad individuare i punti deboli e i punti di forza del sistema scolastico italiano, in funzione degli obiettivi formativi abiliti a livello sovranazionale virgola e ad elaborare nuove strategie di intervento migliorative dello status quo. I **compiti dell'invalsi** sono:

- **effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e le abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale anche nel contesto dell'apprendimento permanente**. In particolare, l'invalsi predispone e organizza le prove annuali del servizio nazionale di valutazione, rielaborandone i dati e restituendoli alle singole istituzioni scolastiche, ai fini dell'autovalutazione. In particolare, le prove valutano l'efficacia del sistema nazionale di istruzione e formazione, sono obbligatorie anche per gli alunni di lingua madre non italiana, sono somministrata agli alunni con attestazione di handicap a discrezione dei consigli di classe.
- **Studiare le cause della dispersione scolastica tenendo in considerazione il contesto sociale e le tipologie dell'offerta formativa**.
- **Effettuare le rilevazioni utili alla valutazione del valore aggiunto o realizzato dalle scuole**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **Predisporre ogni anno i testi della nuova prova scritta, a carattere nazionale, volta a verificare i livelli generali e specifici di apprendimento conseguiti dagli studenti nell'esame di Stato al terzo anno della scuola secondaria di primo grado**, per le discipline di italiano, matematica e inglese.
- **Predisporre modelli da mettere a disposizione delle autonomie scolastiche ai fini dell'elaborazione della terza prova a conclusione dei percorsi di istruzione secondaria superiore**.
- **Provvedere alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi di istruzione secondaria superiore**, utilizzando le prove scritte degli esami di Stato secondo criteri e modalità coerenti con quelli applicati a livello internazionale per garantirne la comparabilità.
- **Fornire supporto e assistenza tecnica all'amministrazione scolastica, alle regioni, agli enti territoriali e alle singole istituzioni scolastiche e formative per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione**.
- **Svolgere attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola connessa ai processi di valutazione di valutazione delle istituzioni scolastiche**.
- **Formulare proposte per la piena attuazione del sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, definire le procedure da seguire per la loro valutazione**, formulare proposte per la formazione dei componenti del team di valutazione e realizzare il monitoraggio sullo sviluppo e sugli esiti del sistema di valutazione.
- **Assicurare la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo, rappresentando il paese negli organismi competenti**.
- Ai sensi dell'**art. 4 del D.Lgs. 66/2017** d**efinire gli indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione, sulla base di diversi criteri, tra cui la realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola incluse le specifiche attività formative**.

Oltre l'invalsi e al corpo ispettivo del ministero dell'istruzione, anche l'**INDIRE** (**istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa**) **fa parte del sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione**. Tra le sue attività principali ritroviamo:

- sviluppare nuovi modelli didattici
- sperimentare l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi
- promuovere la ridefinizione del rapporto fra spazi e tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Dunque, come abbiamo visto, nella **valutazione** **sono coinvolti anche altri attori** (studenti, famiglia, dirigente, personale tecnico amministrativo, agenzie presenti sul territorio, ecc), **anche se l'attività di valutazione più visibile e istituzionalmente valida rimane quella degli insegnanti**. La valutazione, in ambito educativo e scolastico, per concepita come un'attività proteiforme e multidimensionale che coinvolge, a più livelli, i diversi soggetti implicati ai quali compete il duplice compito di valutare gli altri e di valutare sé stessi, infatti, **nel valutare la classe dello studente, gli insegnanti valutano inevitabilmente anche se stessi**. La stessa cosa vale per gli alunni, i quali sono invitati ad autovalutare il prodotto del loro stesso lavoro scolastico, avendo così l'occasione di delineare un'immagine di sé stessi che orienta la loro futura attività scolastica e contribuisce a suggellare il loro futuro destino di adulti. Infine, anche i genitori sono chiamati a valutare, infatti, hanno il compito sia di esprimere un giudizio di valutazione sulla qualità dell'istituto frequentato dai propri figli e dell'istruzione da essi ricevuta, sia di collaborare con la scuola e con gli insegnanti al fine di assicurare l'impegno da parte dei propri figli in termini di partecipazione allo studio e di atteggiamento educato, rigoroso e rispettoso delle regole imposte dall'organizzazione scolastica. La molteplicità dei soggetti

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

implicati nella valutazione ha rivelato quanto diversi siano gli usi sociali cui tale attività si presta virgola in particolare, questi usi cambiano in relazione a due aspetti: 1) le ragioni o finalità che sottostanno all'azione e valutativa; 2) che cosa si valuta e quali sono gli oggetti della valutazione.

Gli oggetti della valutazione → **fino agli anni '50** del secolo scorso nella **scuola** **si è parlato esclusivamente del profitto dello studente e dell'accertamento dei saperi acquisiti rispetto a specifici obiettivi cognitivi di apprendimento**, gli istinti dallo studioso BLOOM in una tassonomia comprensiva dei seguenti aspetti: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sì intesi, valutazione. **Recentemente**, a seguito delle riforme che hanno investito la scuola, gli **apprendimenti** e i **saperi scolastici** **hanno subito una nuova declinazione**:

- **CONOSCENZE** → **SAPERE** = **indica l'insieme delle conoscenze che lo studente possiede o acquisisce nei diversi ambiti**
- **COMPETENZE** → **SAPER ESSERE**
- **ABILITA'** → **SAPER FARE**

Ciascuno dei tre livelli di valutazione che abbiamo visto nelle pagine precedenti si caratterizza per uno o più di questi oggetti di valutazione. A livello di **CLASSE**, **si valutano le conoscenze e le abilità raggiunte dagli studenti nelle singole aree disciplinari**; a livello di **ISTITUTO**, **oggetto di valutazione sono l'organizzazione e la collegialità dell'offerta formativa**; A livello **NAZIONALE**, **oggetto privilegiato della valutazione sono il grado di apprendimento e le competenze degli studenti da utilizzare ai fini di una comparazione internazionale**.
Dagli inizi del XX secolo fino agli anni '50, in **ambito scolastico** **l'obiettivo principale della valutazione è stato l'accertamento del profitto degli studenti attraverso strumenti di ricerca oggettivi** invece, **a partire dagli anni '70** accanto alla valutazione degli obiettivi disciplinari **si è andato diffondendo un interesse specifico anche per** le **metodologie didattiche** e per le **procedure docimologica**. Nasce così un doppio orientamento di ricerca nell'ambito della valutazione, il primo rivolto al profitto scolastico, il secondo è interessato alla formalizzazione di modelli e strumenti di valutazione.
Sul **finire degli anni '80** la **valutazione** dei singoli a livello di classe **viene affiancata da forme di valutazione più complesse, che riguardano sia i singoli sia i gruppi considerati non più solo nell'ambito del microsistema classe, ma in un macrosistema di scuole nazionali europee e internazionali**. L'**OGGETTO** privilegiato della **VALUTAZIONE SCOLASTICA** è costituito dagli **APPRENDIMENTI degli STUDENTI** **espressi da OBIETTIVI EDUCATIVI e DISCIPLINARI**. Le indicazioni e la definizione degli obiettivi di apprendimento rappresentano da sempre una costante dei curricoli scolastici virgola in quanto indicano i livelli di prestazione essenziali, le conoscenze e le abilità che tutte le scuole hanno l'obbligo di declinare in una specifica programmazione didattica. Proprio nell'ambito di quest'ultimo, il **docente** **è solito indicare diversi livelli di obiettivi**: **INIZIALI o PREREQUISITI d'INGRESSO**, **DISCIPLINARI SPECIFICI**, **INTERMEDI**, **DISCIPLINARI GENERALI**, **TRASVERSALI**, **EDUCATIVI**, **FINALI**.

DIFFERENZE TRA I VARI TIPI DI OBIETTIVI:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Obiettivi iniziali	In possesso dello studente prima della somministrazione di un certo programma didattico
Obiettivi disciplinari specifici	Sono quelli inerenti una determinata disciplina che lo studente deve acquisire nell'ambito di uno specifico programma di formazione
Obiettivi intermedi	Sono quelli che lo studente deve acquisire durante un preciso percorso didattico
Obiettivi disciplinari generali	Sono quei saperi e quelle competenze che lo studente deve acquisire riguardo ad una specifica disciplina
Obiettivi trasversali	Sono quelle conoscenze e quelle abilità disciplinari che si intersecano con altre provenienti da ambiti diversi
Obiettivi educativi	Sono competenze che riguardano lo sviluppo dello studente come persona, da un punto di vista etico, relazionale, affettivo, motivazionale, ecc.
Obiettivi finali	Sono quei saperi e quelle competenze che lo studente deve mostrare di avere acquisito al termine di un percorso didattico

Lo sviluppo cognitivo e psico-fisico dello studente, nella progettazione educativo-didattica, è legato al raggiungimento di precisi traguardi formativi. Essi si distinguono in:

- **OBIETTIVI EDUCATIVI** → si riferiscono allo **sviluppo della persona considerata nella sua totalità**
- **OBIETTIVI DIDATTICI** → sono **risultati di apprendimento che il soggetto deve acquisire in uno specifico contesto e nell'ambito di precise aree disciplinari**.

Entrambi questi obiettivi rappresentano una meta in vista di un processo di insegnamento-apprendimento e sono l'esplicitazione di ciò che lo studente dovrebbe raggiungere a seguito di un intervento didattico. Nella **definizione degli obiettivi** l'**insegnante** vuole rifarsi alla **classificazione** operata dallo studioso **MAGER**, il quale distingue fra **3 principali TIPOLOGIE di OBIETTIVI**:

- **CONOSCENZE**
- **ABILITA'**
- **ATTEGGIAMENTI**

Inoltre, secondo **MAGER**, **si distinguono** ulteriormente in:

- **OBIETTIVI DI META** → **Finalità generali cui tende l'azione formativa e sono da considerarsi come una linea guida dell'intero processo didattico**;
- **OBIETTIVI OPERATIVI** → **indicano le performance che gli studenti devono mostrare al termine del progetto formativo**.

La valutazione degli obiettivi di processo → lo sviluppo degli studi nel campo della psicologia degli apprendimenti ha determinato un'inversione di tendenza sia nell'ambito della programmazione sia nell'ambito dell'impostazione troppo rigida e astratta della tassonomia dello studioso BLOOM, è subentrata una **prospettiva cognitivista** che ha assunto come suo principio fondativo un'idea di apprendimento inteso come processo della natura complessa, costruttiva e strategica. Di conseguenza, la **CONOSCENZA** si configura come **un processo costruttivo in cui l'allievo interviene attivamente, talvolta adattando informazioni nuove a schemi o strutture cognitive che già possiede**. L'**apprendimento** **si svolge in un ambiente specifico, la scuola e il contesto classe, e si determina per effetto di una interazione con l'insegnante e con i compagni e di una condivisione di obiettivi ciò che l'allievo apprende a scuola è soggetto a tre aspetti**: a) il **primo** riguarda **la qualità**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dell'apprendimento; b) il **secondo** **riguarda la sua utilizzabilità**; c) il **terzo** riguarda la sua **generalizzabilità**. L'**apprendimento scolastico** **non riguarda solo le conoscenze concettuali, le abilità e le strategie relative ai vari settori del sapere, ma riguarda anche la capacità dell'allievo di farsi carico del proprio apprendimento e di sviluppare un orientamento motivazionale nei confronti dello stesso**. Nella nuova dimensione costruttivisti dell'apprendimento sia il contesto sia il sapere assumono un ruolo di primordine, in particolare, proprio il sapere comprende **3 DIVERSE FORME di CONOSCENZA**:

1) **DICHIARATIVA** → **indica il che cosa si conosce e consiste nella cognizione di fatti, eventi, concetti**, ecc;
2) **PROCEDURALE** → **indica il come della conoscenza, cioè il procedimento che sottende l'esecuzione di un compito;**
3) **CONDIZIONALE** → **si riferisce al dove dell'evento conoscitivo, cioè alle condizioni che rendono possibile l'applicabilità delle due precedenti conoscenze**.

Ad esempio, conoscere le funzioni dell'aggettivo è un sapere dichiarativo, sapere usare una determinata funzione dell'aggettivo in una produzione scritta e una conoscenza procedurale, saper scegliere la funzione giusta in relazione alla situazione comunicativa e una conoscenza condizionale. Negli ultimi anni, con le riforme che hanno investito il sistema scolastico sia nell'ambito della programmazione didattica in quello della valutazione, si sono fatte sempre più largo le **COMPETENZE** → **da un punto di vista operativo indicano la capacità del soggetto di utilizzare e determinati livelli di conoscenze/apprendimenti in determinati contesti**. Ciò che l'insegnante verifica direttamente non sono le competenze ma sono le **PRESTAZIONI**. Per **misurare** le **COMPETENZE**, **l'insegnante necessita di**:

- individuare preventivamente una serie di prestazioni che fungono da indicatori di quella competenza;
- a rilevare il grado di acquisizione di quella competenza da parte dell'alunno.

Esistono inoltre **diversi livelli di possesso di una competenza**, ovvero:

- il **LIVELLO DEL PRINCIPIANTE** → **è proprio di quel soggetto che agisce con schemi preordinati e fissi**, **in modo meccanico e quindi non tenendo conto del contesto in cui opera**;
- il **LIVELLO DEL PRINCIPIANTE AVANZATO** → **è proprio di quel soggetto che è capace di collegare le sue conoscenze con l'esperienza e di selezionare i comportamenti da adottare tenendo conto della peculiarità della situazione**;
- il **LIVELLO DELLA COMPETENZA** → **è proprio di quel soggetto che sa affrontare le situazioni problematiche affidandosi ad un sapere derivato dallo studio ma soprattutto dall'esperienza**. La competenza che gli si riconosce consiste in una flessibilità e capacità di adattamento alle diverse circostanze che incontra e in una chiarezza degli obiettivi che intende perseguire;
- il **LIVELLO DI COMPETENZA AVANZATA** → **è proprio di quel soggetto che è capace di affrontare nuove situazioni problematiche cogliendone la complessità, le analogie e le differenze rispetto a situazioni simili, già sperimentate in passato**;
- il **LIVELLO DELL'ESPERTO** → **è proprio di quel soggetto che riesce a cogliere in maniera immediata ed organica le situazioni problematiche da affrontare e a risolverle senza troppe difficoltà**.

LE TEORIE E I MODELLI DELLA VALUTAZIONE → è adesso necessario **soffermarsi sui modi in cui si valuta e sul problema dei quadri teorici valutativi che i docenti devono necessariamente conoscere**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

e dimostrare di saper padroneggiare nelle diverse occasioni, in base alla natura dei processi, dei prodotti e dei comportamenti che intendono indagare.

Gli approcci della valutazione → lo studioso statunitense **N. STAME** **distingue 3 APPROCCI fondamentali alla valutazione**:

1) **APPROCCIO POSITIVISTA-SPERIMENTALE** → nasce negli Stati Uniti con lo scopo di supportare i programmi volti a combattere i problemi sociali del tempo, ovvero la disoccupazione, il degrado urbano, la criminalità, ecc. Il **POSITIVISMO** **non nega la possibilità di valutare, ma ciò può compiersi unicamente secondo i principi** dell'**OGGETTIVISMO REALISTA** **in base al quale non tutto è valutabile, ma solo ciò che è possibile osservare**. La logica sottesa alla **valutazione positivista** è dunque **RAZIONALE**, infatti, **essa presuppone che ogni programma sia articolato in obiettivi da raggiungere, in mezzi che consentono di farlo e in risultati attesi**. Secondo l'approccio positivista il compito principale della valutazione consiste nel **MISURARE** se gli **OBIETTIVI** **di un determinato programma sono stati RAGGIUNTI**. In **ambito scolastico**, questo tipo di valutazione prende il nome di **VALUTAZIONE SOMMATIVA**. Il suo scopo principale consiste nella rilevazione del prodotto finale di istruzione, attraverso strumenti di tipo misurati e quantitativo. Da qui l'origine delle prospettive e dei test standardizzati che puntano a cogliere l'universale, cioè ciò che è osservabile da tutti e allo stesso modo. Di conseguenza, dal risultato finale restano fuori una serie di fattori come l'identità del soggetto e la specificità del contesto e della relazione educativa, che sembrano non avere alcun peso nel successo o nel fallimento dell'azione educativa. La **VALUTAZIONE** appare dunque come **un'azione STERILE, MECCANICA**. Attraverso un **approccio** di lavoro di tipo **TOP-DOWN**, **cioè che procede dall'alto verso il basso in senso normativo**, la **valutazione sperimentale** **è tesa a verificare se i risultati ottenuti corrispondono agli obiettivi iniziali stabiliti a priori dal decisore**. Esiste una differenza fra gli **SCOPI** e gli **OBIETTIVI**, infatti, i **PRIMI** **esprimono delle aspirazioni non quantificabili**, invece, i **SECONDI** rappresentano **la meta da raggiungere per verificare se il cambiamento c'è stato**. Secondo il modello positivista, lo **SCOPO** della **VALUTAZIONE** è **MISURARE l'EFFICACIA del PROGRAMMA nel CONSEGUIRE un OBIETTIVO che dovrebbe RISOLVERE un PROBLEMA**. All'approccio positivista corrisponde una FUNZIONE STRUMENTALE della valutazione, infatti, quest'ultima deve fornire input di informazioni che i policy maker trasformano in decisioni.

I **LIMITI** di questo approccio sono:
- **stabilisce che è valutabile solo ciò che è osservabile**
- **stabilisce che la valutazione è capace di dire se qualcosa si modifica solo dopo che è stato introdotto un input, ma non è in grado di dire perché ciò avviene**
- **fa prevalere la dimensione quantitativa a quella qualitativa legata alla misurazione**. Infatti, accanto ad aspetti come il rigore metodologico, la validità e l'affidabilità, presuppone la neutralità del valutatore virgola che richiede una necessaria spersonalizzazione del giudizio valutativo.

Nonostante tutto, l'**approccio positivista-sperimentale** **continua ad essere ancora ad oggi il più utilizzato sia nei programmi di investimenti pubblici sia in quelli sociali e cioè è dovuto al fatto che sei in grado di offrire risposte chiare ai politici, attraverso una preventiva valutazione dei risultati che possono conseguire da certi input**.

2) **APPROCCIO POSTPOSITIVISTA o PRAGMATISTA della QUALITA'** → si tratta di un **approccio sviluppatosi in un ambiente pragmatista in opposizione al positivismo**. Questo approccio

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

continua ad essere fortemente legato all'**OGGETTIVITA'** anche se viene riconosciuta la complessità dell'arte educativa e l'unicità del soggetto. L'**EVENTO EDUCATIVO** **è COMPLESSO perché non è completamente decifrabile nella totalità delle sue componenti analitiche, infatti, l'UNICA PARTE MISURABILE di esso è l'APPRENDIMENTO**. Anche in esso intervengono molteplici componenti che da terminano la relazione educativa di natura sistemica. Essa prevede che, nell'**AZIONE VALUTATIVA**, **entrino in gioco anche le SOGGETTIVITA' di coloro che sono coinvolti nel processo educativo**. Anche il **VALUTATORE** **non può prescindere dalla propria soggettività e dall'influenza che questo esercita nella formulazione di un giudizio di valore su un oggetto**. Tuttavia, il **VALUTATORE** **non deve farsi influenzare dagli obiettivi del programma, infatti, la sua deve essere** una ***goal free evaluation***. L'**approccio post-positivista** postula che **NON ESISTE solo la MISURA dell'AZIONE EDUCATIVA, infatti, affinché ci sia reale comprensione di quanto valuta, alla MISURAZIONE deve necessariamente legarsi l'INTERPRETAZIONE**. La **VALUTAZIONE POST-POSITIVISTA** assume un **VALORE PRAGMATICO**, infatti, **è espressione di una ricerca di tipo TOP DOWN che si utilizza nei servizi di istruzione e della sanità**, così come anche nei programmi di riforma del settore pubblico. Le principali **TECNICHE** di cui essa si avvale sono **l'ANALISI della SODDISFAZIONE degli UTENTI e i GIUDIZI degli ESPERTI**.

3) **APPROCCIO COSTRUTTIVISTA** → quest'approccio **si oppone all'idea di una valutazione avulsa dal contesto e dal soggetto che la compie**. La **VALUTAZIONE** N**ON può prescindere dalla REALTA' o dal VALUTATORE, per questo, si configura come INTERPRETAZIONE di una STORIA CONTESTUALIZZATA**, secondo il MODELLO conoscitivo che si fonda sul principio tale per cui si valuta per interpretare, cioè per rendere la realtà intellegibile. I **LIMITI** del **PARADIGMA POSITIVISTA** e **POST-POSITIVISTA** **hanno portato l'INSEGNANTE a rendersi conto che concentrandosi troppo sugli ESAMI e, dunque, sulla MISURA, la VALUTAZIONE finisce con l'essere troppo centrata sul prodotto ignorando come l'alunno giungo a costruire quel profitto**. Gli studi sull'apprendimento hanno mostrato che dietro ogni attività compiuta dallo studente c'è tutto un processo di acquisizione delle conoscenze che dipende da molteplici fattori interni ed esterni. Da qui la presa di coscienza che la **VALUTAZIONE** deve avere come suo **SCOPO** **non solo quello di esprimere un giudizio ma anche quello di FACILITARE il PROCESSO di APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO dell'alunno, di svolgere cioè una FUNZIONE FORMATIVA**. Il **PARADIGMA COSTRUTTIVISTA** **stabilisce che l'OGGETTIVITA' del VOTO non è garanzia dell'OGGETTIVITA' della PROVA**. La **COSTRUZIONE della PROVA**, infatti, **è sempre un'operazione SOGGETTIVA, perché l'insegnante che sceglie la prova è il suo livello di difficoltà**. Di conseguenza, la **VALUTAZIONE** non solo si deve riferire al processo, ma deve tener conto degli obiettivi che l'insegnante ha stabilito a monte. La valutazione quindi oltre a essere formativa diviene ORIENTATIVA, DIAGNOSTICA, POGNOSTICA e CONTINUA. Per incentivare lo studente e promuoverne l'apprendimento essa contrappone una raccolta di informazioni sull'impegno dimostrato durante il percorso didattico. Questa funzione di assistenza nell'apprendimento scolastico viene a coincidere con la FUNZIONE REGOLATIVA della VALUTAZIONE.
Il **PARADIGMA COSTRUTTIVISTA** **ribadisce l'importanza del processo che avviene e si realizza tra stimolo e risposta, per questo è fondamentale l'approfondimento della metodologia della ricerca perché consente al valutatore di individuare i problemi e ricercarne possibili soluzioni**. Questa prospettiva modifica il ruolo del docente, infatti, quest'ultimo non si limita a trasferire le mere conoscenze ma svolge un'azione di guida e di supporto all'apprendimento. La **VALUTAZIONE** **derivante dal paradigma costruttivista è stata accusata di essere non valida perché frutto dell'interpretazione di un soggetto e quindi espressione di un solo punto di vista e non della totalità**, infatti, affidare la valutazione all'interpretazione soggettiva significa assegnare alla valutazione una indeterminatezza che la fa apparire meno fondata sul piano

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

scientifico. La **VALUTAZIONE** di tipo **INTERPRETATIVO-QUALITATIVA** **non rinuncia all'oggettività ma cerca di farle emergere dalla molteplicità e dalla diversità dei punti di vista di tutti i soggetti coinvolti nel processo di valutazione, puntando ad interpretare e a comprendere un fenomeno più che a giudicarlo**. Il procedimento sottostante alla **VALUTAZIONE COSTRUTTIVISTA** è di tipo **BOTTOM UP**, **cioè cerca di analizzare i processi per arrivare a comprenderne i prodotti**. Le **TECNICHE** **maggiormente utilizzata nell'approccio costruttivista sono quelle QUALITATIVA come lo STUDIO DI CASO, le INTERVISTE, l'OSSERVAZIONE**, ecc.

I modelli della valutazione → a partire dagli **anni '30** si è assistito ad un **proliferare di modelli e di teorie sulla valutazione**. Quelle che maggiormente hanno contribuito ad accrescere la conoscenza dell'oggetto valutazione sono:

1) **VALUTAZIONE PER OBIETTIVI DI R. TYLER** → **TYLER** è considerato il padre della **PROGRAM EVALUATION**, **cioè della VALUTAZIONE dei PROGRAMMI EDUCATIVI, grazie al suo modo nuovo di intendere la valutazione**. Per Tyler una valutazione che voglia porsi nell'ottica del miglioramento di un programma deve poter stabilire se gli obiettivi didattici educativi di quel programma siano stati raggiunti. In particolare, con lo studioso si compiono due passaggi decisivi:

- **si passa da una MISURAZIONE degli APPRENDIMENTI**, espressa attraverso i punteggi dei test psicometrici e normativi, ad una **VALUTAZIONE** intesa come **VERIFICA dell'EFFICACIA del PROGRAMMA**, attraverso l'analisi degli obiettivi di apprendimento conseguiti dagli studenti;
- lo **SCOPO** prioritario della valutazione non **consiste** più unicamente l'apprendimento del singolo studente, bensì nel **VERIFICARE che l'INTERA CLASSE abbia RAGGIUNTO gli OBIETTIVI posti inizialmente dal programma**.

L'esperienza di ricerca più significativa di **Tyler** fu l'**EIGHT YEAR STUDY**, ovvero lo **STUDIO degli 8 ANNI**. Durante questo periodo **Tyler** **fu messo alla guida di una commissione per la valutazione dei curriculi sperimentali di 30 scuole progressiste**. Questa indagine segnò per Tyler l'inizio di una riflessione sistematica sulla valutazione di programma e fu proprio in questa occasione che lo studioso elaboro il suo modello di costruzione del curriculum rappresentato nella forma di un triangolo alle cui estremità vi sono gli obiettivi, l'esperienza di apprendimento e la valutazione, collegati l'uno all'altro in senso ciclico. Questi elementi corrispondono a tre domande fondamentali che devono guidare l'insegnante nell'elaborazione di un programma o curriculo, ovvero:

1) quali obiettivi educativi devono raggiungere gli studenti?
2) Quali esperienze di apprendimento possono essere progettate offerte agli studenti per raggiungere gli obiettivi del programma?
3) Come si può valutare l'efficacia del programma?

Questo modello ciclico e triangolare dell'intervento didattico introduce il concetto di una VALUTAZIONE intesa come FEEDBACK del PROGRAMMA e dell'APPRENDIMENTO degli studenti è volto al miglioramento di entrambi.
Il **modello di Tyler** è stato accusato di un **ECCESSIVO RIDUZIONISMO QUANTITATIVO**, infatti, **la sua è una valutazione che svolgendosi al termine del processo educativo e avendo come scopo la verifica degli obiettivi, rimane prevalentemente centrata sugli aspetti misurati, su una valutazione sommativa, cioè limitata all'uso dei test, quindi molto concentrata sul prodotto**. I fruitori principali di questo modello di valutazione sono gli **INSEGNANTI**, considerati gli unici protagonisti dell'atto valutativo.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

2) **MODELLO DI CIPP di D. STUFFLEBEAM** → **nasce dal riconoscimento dei limiti del modello tyleriano e dall'insufficienza di una valutazione di programma unicamente orientata agli obiettivi**. Fu elaborato da **STUFFLEBEAM** nel **1967** e muove dalla consapevolezza che la **VALUTAZIONE** **deve estendersi all'intero processo formativo con lo scopo di orientare le decisioni dei responsabili del programma, affinché possano intervenire per migliorarlo e per renderlo più rispondente ai bisogni di coloro per i quali è stato elaborato**. In questa prospettiva, la **VALUTAZIONE** **guarda oltre la singola azione didattica che l'insegnante svolge in classe e abbraccia l'intera offerta formativa e la sua efficacia**. Anche per **STUFFLEBEAM**, l'**OGGETTO della VALUTAZIONE NON** è **l'APPRENDIMENTO**, **ma il PROGRAMMA in se'**. Di conseguenza, anche la sua, come per Tyler, è una **VALUTAZIONE di PRODOTTO** **basata però non solo sulla verifica degli obiettivi ma anche su un'ANALISI del CONTESTO, degli INPUT e sul PROCESSO di SVILUPPO dell'AZIONE EDUCATIVA**. La VALUTAZIONE per STUFFLEBEAM è a SERVIZIO della DECISIONE, per questo individua 4 TIPI di DECISIONI:

- **PLANNING DECISIONS o DECISIONI per la PIANIFICAZIONE** → fanno capo ad una **CONTEXT EVALUATION**, **cioè ad una valutazione che si basa sull'analisi del contesto e delle esigenze che vi sono alla base per poter definire gli obiettivi di un programma efficace**;
- **STRUCTURING DECISIONS o DECISIONI per la STRUTTURAZIONE** → fanno capo ad una **INPUT EVALUATION**, **cioè ad una valutazione delle risorse del sistema che possono rispondere alle esigenze dell'utenza e favorire il raggiungimento degli obiettivi posti dal programma**;
- **IMPLEMENTING DECISIONS o DECISIONI per la REALIZZAZIONE** → fanno capo ad una **PROCESS EVALUATION**, **concentrata sulla fase di realizzazione del programma che ha lo scopo di fornire informazioni su come esso procede, in modo da poterle eventualmente modificare in corso d'opera**;
- **RECICLING DECISIONS o DECISIONI per il RICICLAGGIO** → fanno capo ad una **PRODUCT EVALUATION**, la quale costituisce il **momento finale dell'intervento formativo in cui si intendono rilevare non solo gli effetti previsti dal programma (cioè gli obiettivi iniziali) ma anche quelli inediti, imprevisti**.

Questi **4 TIPI di VALUTAZIONE** (Context evaluation, Input evaluation, Process evaluation e Product evaluation) **possono essere considerati non solo come parti di un sistema valutativo globale ed unico** (**MODELLO CIPP**) **ma anche come teorie interdipendenti tra di loro**. **STUFFLEBEAM** **fu criticato dallo studioso SCREEN** **per il fatto di essersi concentrato troppo sulla funzione formativa della valutazione è poco sulla funzione sommativa relativa alla validità del programma**. Da questa critica lo studioso si difese mostrando che il suo **modello CIPP** **poteva essere utilizzato sia a scopo formativo** (per esempio per la valutazione interna) **sia a scopo sommativo per rendere conto a un pubblico esterno o ad enti finanziatori virgola non direttamente coinvolti nel processo formativo**. Nel **modello CIPP**, lo **SCOPO** principale del **VALUTATORE** **non è il raggiungimento di un esito previsto dal programma, ma il suo miglioramento**, i cui effetti sono visibili non solo a livello di sistema e di istituto, ma anche di curricolo e di singola classe.

3) **VALUTAZIONE RESPONSIVA di R. STAKE** → verso la **fine degli anni 70** lo studioso **R. STAKE**, nel proseguire gli studi secondo l'itinerario tracciato da Stufflebeam, **mette a punto un modello di valutazione ancora più comprensivo della complessità delle azioni didattiche, maggiormente concentrato sui contenuti della didattica**. Stake sostiene che il VALORE di un programma non può essere espresso meramente da un punteggio, infatti, è necessario che esso includa le descrizioni alle interpretazioni di coloro che ne fruiscono quotidianamente, in primis gli studenti ma anche le famiglie. Queste considerazioni spingono lo studioso a rinunciare alla precisione misura attiva e a passare da due diverse fasi di elaborazione teorica:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- La **COUNTENANCE EVALUATION** → **gli obiettivi rappresentano il parametro per eccellenza delle azioni valutative e si distinguono in obiettivi relativi al contesto, all'organizzazione delle azioni di insegnamento, alle modalità didattiche**, ecc.
- La **RESPONSIVE EVALUATION** → **riconosce l'importanza di valutare tenendo conto della situazione e del contesto di riferimento**. In particolare, essa si basa sui seguenti assunti:
  - La centralità del contesto in cui si svolgono le azioni didattiche
  - l'inadeguatezza di una valutazione obiettivi-risultati nel riuscire a determinare la qualità delle azioni formative
  - la necessità che la valutazione si sviluppi a partire dagli issues, cioè dai bisogni dei partecipanti e dalle questioni che si giudicano importanti
  - la convinzione che una buona valutazione deve mirare a far emergere i differenti sistemi di valore che guidano le azioni delle persone coinvolte
  - l'impiego della triangolazione come strumento di convalida delle osservazioni dei giudizi raccolti.

Quello di **Stake** è un **MODELO IDEOGRAFICO di VALUTAZIONE** **che mette in crisi i modelli razionali precedenti, basati su una tecnica misurati, infatti, ha carattere olistico, sistemico ed ermeneutico e si genera a partire dalle le interpretazioni di ciascun portatore di interesse**. In questo senso, il **VALUTATORE** **è l'artefice** della **DINAMICA VALUTATIVA**. Il suo interesse è prevalentemente di tipo ermeneutico, volto a far emergere le opinioni e i punti di vista degli stakeholder del sistema educativo. Infatti, Stake ritiene che qualsiasi progetto didattico dovrebbe nascere da un coinvolgimento dei partecipanti al processo formativo e da un'attenta analisi degli issues di cui essi sono portatori.

4) **LA GOAL-FREE EVALUATION di M. SCRIVEN** → lo studioso **SCRIVEN** introduce questa **VALUTAZIONE LIBERA da OBIETTIVI**, **in cui il VALUTATORE cerca di COMPRENDERE lo SVILUPPO e l'EVOLUZIONE del PROGETTO EDUCATIVO e i RISULTATI CONSEGUITI, senza farsi condizionare troppo dagli obiettivi di partenza**. Egli svolge una funzione interna ed esterna alla valutazione, infatti, e attento alla qualità degli obiettivi del programma educativo ma anche a livello che essi raggiungono. **Scriven** introduce **2 FUNZIONI della valutazione didattica**:

- **FORMATIVA** → è quella **valutazione** **che si compie su un programma di intervento durante la sua fase di attuazione, al fine di apportare parziale adattamenti e verificare il reale contributo delle attività che si stanno svolgendo**. È intesa come sostegni e costruzione progressiva e migliorativa di un progetto di sviluppo;
- **SOMMATIVA** → è quella **valutazione** **che si compie su un programma di intervento giunto ormai alla sua conclusione, al fine di rilevare gli effetti prodotti sugli utenti diretti e indiretti**.

Nella proposta di **Scriven**, il **VALUTATORE** **è FUORI dal CONTESTO di OSSERVAZIONE, prende le distanze dalla realtà riducendo al minimo i contatti con i responsabili del progetto, in modo da non inficiare la sua imparzialità**. Lo **SCOPO** principale che anima il valutatore non è tanto la rilevazione dei punti di vista dei soggetti coinvolti nel processo formativo, quanto **la DETERMINAZIONE dell'IMPATTO del PROCESSO FORMATIVO sui DESTINATARI fruitori dell'offerta formativa**. Se nelle precedenti teorie l'attenzione del valutatore era concentrata sul processo e sulla decisione, nella goal-free evaluation l'**OGGETTO di VALUTAZIONE** è il **PRODOTTO** e la capacità che questo ha di rispondere ai bisogni del suo fruitore.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Nel valutare, **Scriven** raccomanda **l'uso di un SISTEMA di CHECK-LIST**, **ovvero una serie di domande guida volte a rilevare l'impatto del prodotto sul consumatore**. In particolare, esse consentono a chi valuta di pervenire ad un giudizio comprensivo di tutte le dimensioni valutate.

5) **VALUTAZIONE FORMATIVA di L. CALONGHI e C. HADJI** → questi studiosi propongono un modello di valutazione con istanze di tipo personalistico la cui denominazione è **VALUTAZIONE FORMATIVA**. Essa consiste in una lettura orientata e pedagogicamente fondata della realtà è presente una natura unitaria educativa. Il suo **SCOPO** non è rivolto alla sanzione o alla certificazione, bensì alla **PROMOZIONE della PERSONA e all'ORIENTAMENTO dell'AGIRE DIDATTICO-EDUCATIVO**. Calonghi evidenzia l'importanza di assegnare al valutatore un ruolo di guida negli apprendimenti virgola e infatti, quest'ultimo deve sapere infondere fiducia, sicurezza e ottimismo nello studente. Secondo **Hadji**, il **GIUDIZIO di VALUTAZIONE** **è sempre CONDIZIONATO dalla SENSIBILITA' e dalla INTENZIONALITA' di colui che VALUTA, che può essere rivolta a misurare l'oggetto, ad apprezzarlo oppure a comprenderlo**. Nel primo caso, la **VALUTAZIONE** viene definita **ESTIMATIVA** e **sarà finalizzato a misurare la prestazione del soggetto rispetto ad uno standard assoluto**; invece, nel secondo caso sarà volta ad apprezzare il valore dell'oggetto e riferimento ad obiettivi predefiniti; Infine, nell'ultimo caso sarà orientata alla comprensione della realtà. **Calonghi**, **riprendendo e ampliando le riflessioni dello studioso Scriven**, **distingue tra** **VALUTAZIONE CONTINUA**, **FORMATIVA** e **COMPLESSIVA**. La prima ACCOMPAGNA il PROCESSO DIDATTICO e si svolge al TERMINE di OGNI SEQUENZA di APPRENDIMENTO; la seconda è la PREMESSA per la PROGETTAZIONE di QUALSIASI PIANO di INTERVENTO EDUCATIVO, infatti, si preoccupa di VERIFICARE se gli OBIETTIVI fissati in PARTENZA siano stati RAGGIUNTI; la terza corrisponde al BILANCIO delle ATTIVITA' di FINE CORSO.
Hadji introduce il concetto di **UTILITA' PEDAGOGICA della VALUTAZIONE**, **in funzione dell'uso che viene fatto del giudizio di valore**. Quest'uso dipende dal tipo di decisione che colui che valuta è in grado di prendere in funzione dei risultati della valutazione. Egli, inoltre, **opera una distinzione tra**:

- **VALUTAZIONE DIAGNOSTICA, PROGNOSTICA o PREDITTIVA** → **viene messa in atto all'inizio di un percorso didattico ed è finalizzata ad una raccolta di dati inerenti la personalità, le competenze e la storia dell'alunno di cui si servirà l'insegnante per orientare la sua didattica**;
- **VALUTAZIONE FORMATIVA** → **accompagna il processo didattico e svolge una funzione di utilità educativa**;
- **VALUTAZIONE SOMMATIVA** → **si svolge al termine di un percorso educativo ed è volta a verificare il possesso da parte dell'alunno di determinate competenze che saranno espresse al termine dell'itinerario formativo attraverso un giudizio finale**.

Risulta, dunque, è evidente che se in Calonghi prevale una dimensione finalistica della valutazione, in **Hadji** **si evidenzia maggiormente quella utilitaristica**. Dal punto di vista **METODOLOGICO** **Calonghi** **affronta la valutazione in chiave comportamentista**, infatti, il **valutatore** **sottopone al giudizio di misurazione le prestazioni manifestate dallo studente**; invece, **Hadji** interpreta la **valutazione** in chiave **soggettivistica**, il che comporta la **necessità per il valutatore di chiarire continuamente a sé stesso il senso di ciò che andrà a realizzare nella prossima valutativa attraverso una serie di domande che sottopone a sé stesso**. Inoltre, **Hadji** mostra che la **valutazione** **possiede una sua struttura interna, infatti, essa va costruita attraverso una serie di passaggi**:

- costruzione del REFERENT → corrisponde ad uno standard rappresentativo di un sistema di attese che riguardano l'evaluando, cioè il soggetto da valutare;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- costruzione delle REFERE → corrisponde ad un insieme di indicatori che attestano la presenza di certi criteri desiderati nella realtà evaluanda;
- GIUDIZIO
- COMUNICAZIONE

La **VALUTAZIONE** emerge dallo **SCARTO tra il REFERENT e il REFERE**, cioè dal confronto tra le attese e la realtà di riferimento.

6) **VALUTAZIONE AUTENTICA di G. WIGGINS** → è un modello più simile ad un movimento di pensiero che **si diffonde negli Stati Uniti intorno agli anni '90** in opposizione ad un approccio misurati alla valutazione. L'espressione **VALUTAZIONE ALTERNATIVA** viene proposta inizialmente dallo studioso **GRANT WIGGINS** **per indicare un tipo di valutazione che è volta ad accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che lo studente sa fare con ciò che sa**. Contrariamente ai modelli tyleriani e pretyleriani impostati su base razionale e fondati su una metodologia rigida che prevede l'uso esclusivo da parte degli insegnanti di test standardizzati di profitto, la **VALUTAZIONE AUTENTICA** **presuppone un cambio di paradigma e un'inversione di tendenza nella pratica di valutazione scolastica**. Le prove standardizzate di profitto non sono sufficienti per esprimere un giudizio di valutazione complessivo sull'anno, infatti, se da un lato esse sono capaci di verificare ciò che uno studente sa, dall'altro lato non si dimostrano altrettanto efficaci nel rilevare le abilità metacognitive che lo stesso possiede. Il modello della **VALUTAZIONE AUTENTICA** **mira a dimostrare che la strada per una buona valutazione non passa attraverso la ricerca della maggiore oggettività, validità e attendibilità delle rilevazioni, ma è l'esito di un processo impegnativo di ricerca volto al raggiungimento di una maggiore qualità della formazione**. Esso, facendo proprie le tesi costruttiviste, ribadisce l'importanza di mettere l'**ALUNNO** **al CENTRO dell'ESPERIENZA DIDATTICO-EDUCATIVA**. Partendo dal presupposto che l'apprendimento scolastico non consiste in un accumulo di nozioni, ma nella capacità dell'educando di generalizzare, trasferire o utilizzare le conoscenze acquisite in contesti reali, la **VALUTAZIONE AUTENTICA** si fonda su una **NUOVA METODOLOGIA VALUTATIVA** che si affida ad una **DIVERSA LOGICA di PREPARAZIONE delle PROVE** → per queste ultime sono pensate in modo tale da richiedere una partecipazione degli alunni nell'utilizzare processi cognitivi più complessi, infatti, verificando meno rigidamente più autenticamente l'apprendimento, si possono raggiungere livelli più elevati di prestazione. La **VALUTAZIONE AUTENTICA** **cerca**, dunque, **di promuovere e di rafforzare tutti, garantendo a ciascuno l'opportunità di compiere prestazioni di qualità e offrendo, sia agli studenti sia agli insegnanti, la possibilità di autovalutarsi**. Per quanto riguarda l'**APPRENDIMENTO degli STUDENTI**, **questo modello stabilisce la necessità di rinunciare ad una impostazione direttiva e unidirezionale della didattica basata su una sequenza tipo domanda/risposta/feedback diretta solo dal docente**. A questo modello così rigidamente strutturato è necessario contrapporre un **MODELLO PERSONALISTICO e DIALOGICO** **che riabiliti lo studente, attraverso il coinvolgimento dell'ascolto, concedendogli libertà ad un concreto spazio per esprimere le sue idee**. Affondamento della valutazione autentica vi è una PEDAGOGIA DIALOGICA centrata su un RAPPORTO il più possibile PARITETICO tra tutti gli ATTORI COINVOLTI. La **VALUTAZIONE AUTENTICA** **corrisponde ad un vero e proprio cambio di paradigma caratterizzato da una diversa metodologia didattica e innovativi strumenti docimologia**. La didattica che fa capo a questo modello di valutazione è quella che procede per problemi reali e prevede che sia i docenti sia gli studenti sappiano integrare concetti e abilità legate ad una OA più discipline. Lo **STILE** di **APPRENDIMENTO** **che discende dal modello di questa valutazione si basa sull'INTRADIPENDENZA, la LIBERTA' e l'AUTONOMIA dell'ALUNNO, il quale, una volta assunta**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

piena responsabilità del suo ruolo di discente, nel suo percorso di formazione si avvale della mediazione, collaborazione e sostegno del docente. Inoltre, il fatto di conoscere le proprie caratteristiche cognitive lo mette nelle condizioni di utilizzarle in senso positivo virgola di migliorare le proprie strategie di studio e di monitorare i propri apprendimenti dal principio al termine del percorso didattico. Nel modello di **valutazione autentica** l'**INSEGNANTE** **è COLUI che FACILITA e SOSTIENE QUESTO ITINERARIO di RICERCA del SENSO dell'APPRENDERE**. Nel valutare autenticamente, il docente muove da uno stile didattico aperto, dialogico, sorretto da una filosofia o magnetica che incoraggia lo studente a scoprire sempre cose nuove, ad imparare a pensare criticamente per affermare la sua identità in una società in continuo cambiamento.

7) **VALUTAZIONE RIFLESSIVA** → questo modello si fonda sul concetto di **RIFLESSIVITA' dell'AGIRE VALUTATIVO**. Al paradigma della riflessività sono riconducibili nelle modalità valutative più recenti: autoregolazione degli apprendimenti, autovalutazione dell'insegnamento, autovalutazione di istituto. Secondo la studiosa **L. PERLA** la **VALUTAZIONE RIFLESSIVA** **corrisponde ad un PROCESSO INTERNO di MONITORAGGIO del CAMMINO FORMATIVO in cui il divenire è reso oggetto sistematico di riflessione**. In questo senso, la valutazione riflessiva fa proprio il fondamento della **FORMATIVITA'** nella prassi valutativa, **implicando che i soggetti coinvolti crescano inconsapevolezza e metà cognitività, che siano capaci di guardare con maggiore motivazione alle situazioni educative di cui fanno esperienza, ponendo al centro i loro apprendimenti insieme a una ricerca costante dei significati che le conoscenze apprese hanno per il proprio sé**.

Si distinguono **3 TIPOLOGIE di VALUTAZIONE RIFLESSIVA**, ovvero:

- **AUTOREGOLAZIONE degli APPRENDIMENTI** → consiste in un **autoesame critico-riflessivo** **messo in atto dallo studente relativamente agli apprendimenti acquisiti, durante il quale lo stesso sottopone ad analisi le procedure adottate e i livelli di congruenza degli obiettivi del corso con quanto raggiunto al termine dell'itinerario formativo**. I casi di un coinvolgimento degli studenti in attività autovalutativo sono ormai numerosi in ambito sia scolastico che universitario, anche se continua a mancare tutt'oggi una sistematizzazione organica di queste esperienze. L'opzione metodologica è quella di porre lo studente al centro del percorso valutativo e di creare le condizioni affinché questi riesca a impadronirsi di strategie metacognitive di monitoraggio e del proprio apprendimento. Nell'ambito dell'autoregolazione degli apprendimenti l'insegnante svolge un ruolo di regia e di sostegno tecnico. Oggi, questo modello di valutazione di tipo riflessivo trova spazio in diverse forme di educazione quali la **PEER- EDUCATION** → **gli studenti assumono nei confronti dei compagni il ruolo di** **PEER EDUCATOR** (**TUTOR ALLA PARI**) con lo scopo di **collaborare con gli altri attori del sistema**. Nell'**APPRENDIMENTO COOPERATIVO** il **PROCESSO FORMATIVO è il RISULTATO di una stretta COLLABORAZIONE tra TUTTI i MEMBRI del GRUPPO CLASSE**. Alla base di questa logica collaborativa vi sono l'AUTOREGOLAZIONE e il MONITORAGGIO COSTANTE da parte di OGNI MEMBRO delle PROPRIE AZIONI e dei PROPRI APPRENDIMENTI.

Nell'INSEGNAMENTO RECIPROCO entrano in gioco 2 FATTORI importanti, ovvero: l'AIUTO GRADUATO e l'AUTOINTERROGAZIONE → il primo consiste nell'accompagnamento temporaneo e flessibile che un docente offra allo studente nelle prime fasi di un percorso formativo, e semplificando il comportamento o il traguardo atteso ed esplicitando chiaramente le sue aspettative nei confronti degli studenti. Con il tempo il sostegno viene eliminato contestualmente all'emergere negli studenti dell'abilità di autointerrogazione. Il secondo deve essere pensato come un training

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

che allena gli studenti all'uso delle abilità metacognitive per indurli al governo delle proprie consapevolezze e a porsi di fronte ad un compito con domande riguardanti il controllo dei propri comportamenti strategici.

- **AUTOVALUTAZIONE delle AZIONI INSEGNATIVE** → l'insegnamento costituisce una black box che necessita di numerosi sguardi per essere decifrato nella molteplicità delle variabili che lo compongono. Secondo L. PERLA la valutazione riflessiva rappresenta la via elettiva per far transitare l'esperienza vissuta al livello di quella riflessa. In questa direzione essa diventa lo strumento per aumentare l'efficacia dell'insegnamento ma anche per promuovere dell'expertise professionale che si esprime nell'acquisizione dal punto di vista dell'osservatore posteriori piuttosto che quello dell'esperto a priori rispetto all'azione di insegnamento. La logica che sottende questo tipo di modello non è misurativa ma è ermeneutica, infatti, l'occhio valutativo è spostato sulle azioni e non sulle persone e l'autovalutazione diventa in questo modo strumento di consolidamento della propria identità professionale piuttosto che una forma di controllo delle azioni. Ad oggi, le principali modalità di rilevazione dei dati utilizzati dall'insegnamento per sottoporre ad analisi la propria didattica sono due, l'una di tipo non strutturato e l'altra di tipo strutturato.

APPROCCIO NON STRUTTURATO → Consente di ricavare un protocollo dagli eventi didattici attraverso tecniche informali di annotazione, come il diario, gli appunti circa le impressioni generali sul clima, su eventi imprevisti, su difficoltà di vario genere. Andrebbe realizzato immediatamente dopo la lezione, infatti, quanto è più esteso l'intervallo tra l'accadere dell'evento e la sua registrazione, tanto più difficile diventa la sua ricostruzione attraverso i processi attivati dalla memoria.
APPROCCIO STRUTTURATO → Si avvale di strumenti di indagine che aiutano a ricavare dati più oggettivi rispetto a qualsiasi forma di annotazione scritta, come questionari, checklist, scale di valutazione, registrazioni audio e video la cui natura varia a seconda dello scopo che si propone di ottenere.

- **AUTOVALUTAZIONE d'ISTITUTO** → questa espressione è stata introdotta dallo studioso J. SHEERENS per indicare una pratica di valutazione interna svolta dagli stessi docenti e capi di istituto, che sono al tempo stesso i protagonisti dell'azione che viene valutata e i soggetti preposti alla valutazione. Il FOCUS principale di questa prospettiva è la **QUALITA'**, la quale **corrisponde ad un itinerario ad alto gradiente di riflessività, per cui è necessario analizzare e interpretare dinamiche e comportamenti nel contesto in cui si opera, processi didattici ed esiti formativi, impegnandosi nel difficile percorso di ricostruzione del senso delle azioni che quotidianamente si compiono ipotizzandone i possibili effetti e creando progressivamente le condizioni di esercizio le cifre di qualità di una professionalità alta**. La genesi di una cultura dell'autovalutazione scolastica risale **all'ART. 21 della COMMA 9**, che prevede per le medesime **l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi**. Il percorso dell'autonomia delle scuole è stato un processo lento e tortuoso che ha cominciato a radicarsi e a dare qualche sito più concreto effettivamente solo all'inizio di questo secolo, infatti, e soprattutto con la **LEGGE COSTITUZIONALE n. 3/2001 e la RIFORMA del TITOLO V della CARTA COSTITUZIONALE** che **viene riconosciuta all'AUTONOMIA SCOLASTICA DIGNITA' COSTITUZIONALE**. Uno degli esiti più significativi di questa legge è la spinta introdotta per la diffusione di una nuova cultura della valutazione, orientata sia ai processi che ai risultati. Oggi, in virtù dell'autonomia scolastica, si è radicata la convinzione che l'**AUTOVALUTAZIONE** posso contribuire al **MIGLIORAMENTO**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dell'EFFICACIA dell'AZIONE EDUCATIVA del SINGOLO ISTITUTO e del SISTEMA cui esso appartiene. L'**AUTOVALUTAZIONE d'ISTITUTO** **per risultare efficace deve considerare il fatto che la scuola svolge molte funzioni, essa è infatti contemporaneamente**:

- **Organizzazione**
- **agenzia di formazione e di socializzazione**
- **interlocutore sul territorio**.

Le **diverse funzioni** che la **scuola** interpreta **interagiscono tra di loro e questo rende il sistema complesso e più difficile da valutare, per questo ogni aspetto da valutare necessita di strumenti di analisi adeguati**. Nella procedura di monitoraggio per l'auto diagnosi e l'autovalutazione di istituto le variabili più importanti da prendere in esame sono:

- **VARIABILI DI CONTESTO** → **si riferiscono alle caratteristiche di istruzione della popolazione residente nel territorio in cui opera sito scolastico**, ai bisogni informativi generali della sua utenza potenziale, alle strutture socio-produttive del territorio, alle relazioni verticali orizzontali con le strutture amministrative, ministeriali, degli enti locali, di ricerca e di servizio;
- **VARIABILI DI INPUT E DI RISORSE** → **corrispondono alle caratteristiche cognitive e affettivo-motivazionali della popolazione scolastica in ingresso**;
- **VARIABILI DI PROCESSO** → **si riferiscono all'organizzazione spazio-temporale dell'offerta didattica, alle strategie di intervento per la personalizzazione della proposta di istruzione e l'individualizzazione dei processi formativi**;
- **VARIABILI DI PRODOTTO E DI OUTCOME** → **Si riferiscono al livello complessivo degli apprendimenti promossi negli allievi in ciascuna disciplina e area curricolare**, riguardando anche gli atteggiamenti e le disposizioni che gli studenti manifestano verso un tipo di apprendimento autonomo, il livello di soddisfazione degli attori scolastici, i risultati per raggiunti a breve a medio termine dagli studenti.

Le prove di verifica degli apprendimenti → Le **prove di verifica** e **di valutazione** delle **conoscenze** degli allievi che i docenti utilizzano in ambito scolastico **sono diverse e cambiano in base al tipo di compito cognitivo che l'insegnante si propone di valutare**. Prima di illustrare le diverse tipologie di formati valutativi in ambito scolastico è bene soffermarsi sul concetto di **PROVA DI VERIFICA** → quest'ultima non è altro che un artificio, **uno stratagemma impiegato dall'insegnante per sollecitare la manifestazione delle abilità, delle competenze possedute o raggiunte dagli allievi al fine di cogliere le modalità attraverso cui si vanno strutturando certi saperi o di registrarne gli esiti**, allo scopo di esprimere giudizi valutativi sull'efficacia delle attività svolte e di indirizzare opportunamente le azioni successive. Una **PROVA DI VALUTAZIONE** **consiste nel predisporre una situazione artificiale in cui l'allievo viene sollecitato, attraverso uno stimolo esterno, a manifestare il proprio livello di apprendimento**. La sollecitazione fornita all'allievo condizione determina la sua prestazione o risposta. **A seconda dello stimolo e della risposta e della loro possibile combinazione, è possibile distinguere prove**:

- **a stimolo aperto e a risposta aperta** → **PROVE TRADIZIONALI**
- **a stimolo chiuso e a risposta chiusa** → **PROVE STRUTTURATE o OGGETTIVE**
- **a stimolo chiuso e a risposta aperta** → **PROVE SEMISTRUTTURATE**.

Ciascuna di esse presuppone una determinata modalità di correzione e precipui criteri valutativi.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

PROVE TRADIZIONALI → le **prove tradizionali** **non garantiscono precisione valutativa, quindi, possono essere utilizzate a condizione che vengano stabiliti alcuni criteri-guida sia rispetto alle loro modalità di utilizzo sia rispetto agli scopi per cui vengono impiegate virgola e che vengano costruite alcune griglie valutative**. Inoltre, criteri-guida e griglia valutativa devono essere nota entrambi i soggetti coinvolti, docente e studente, al fine di ridurre e il tasso di soggettività e di discrezionalità della prova.

PROVE STRUTTURATE o OGGETTIVE → sono così definite con le **prove che consentono di predeterminare l'esattezza delle risposte rispetto al momento della loro somministrazione, senza lasciare spazio ad alcuna ambiguità interpretativa**. Esse si presentano come un insieme di stimoli strutturati o quesiti a soluzione predefinita che pongono l'allievo di fronte a un'attività di soluzione di un problema. Lo **scopo** che perseguono consiste nel **verificare il possesso da parte dello studente di conoscenze, abilità e competenze relative ad uno o più ambiti disciplinari, attraverso una serie di quesiti o stimoli chiusi, ciascuno dei quali è corredato da due o più risposte chiuse**. La chiusura sia dello stimolo sia della risposta consente di determinare a priori, cioè al momento della costruzione della prova, il punteggio da assegnare a ciascuna domanda esatta, sbagliata o omessa. L'**oggettività** della **prova** consiste nel fatto che **il punteggio attribuibile alla stessa rimane identico al variare del correttore, ottenendo così un punteggio univoco che evita che l'espressione del giudizio venga influenzata dalla soggettività di chi compie la correzione**. **Esempio di prova oggettiva**: supponiamo di voler verificare l'abilità di uno studente nella comprensione di determinate parole o concetti nella lettura di un articolo di giornale, in questo caso la prova oggettiva che si utilizzerà per verificare il possesso degli obiettivi di apprendimento sarà strutturata con dei quesiti che chiederanno all'allievo di individuare la risposta esatta tra due o più alternative. In alcuni casi si potrebbe pensare di invitare lo studente ad individuare la definizione corretta di un termine tra i due possibili sinonimi o chiedere se una definizione è esatta o errata. Nel primo caso il quesito viene definito dicotomico proprio perché prevede due opzioni di risposta, invece, nel secondo caso il quesito prende il nome di politomico, in quanto si rifà ad un numero maggiore di risposte. La costruzione delle prove oggettive di profitto avviene attraverso i seguenti step:

- **individuazione della tipologia di quesito** → consiste nello **scegliere fra le possibili opzioni oppure tra altre forme**;
- **controllo della esatta formulazione del quesito** → consiste nel **verificare la corretta formulazione della domanda sia sul piano del contenuto scientifico sia su quello della grammatica e della sintassi**;
- **strutturazione delle risposte** → consiste nel **circoscrivere il campo delle possibili risposte**;
- **controllo della univocità delle risposte** → consiste nel **verificare che le risposte non siano equivocabili o ambigue**;
- **controllo della forma, plausibilità e coerenza dei distrattori** → consiste nel **verificare che i distrattori siano formulati in modo chiaro e semplice e che il contenuto sia coerente con la domanda a cui fa riferimento**;
- **accertamento dell'indipendenza dei quesiti della prova** → consiste nel **verificare che ciascun quesito della prova sia indipendente dall'altro**;
- **soluzione predefinita** → consiste nella **formulazione dei criteri necessari per l'attribuzione di un punteggio di correzione**.

I **quesiti** da utilizzare **nelle prove oggettive sono riconducibili a 5 tipi**:

1) **QUESITI VERO-FALSO** → sono i più facili da costruire, prevedono la scelta da parte dello studente di semplici risposte dicotomiche del tipo: si/no, giusto/errato, vero/falso, ecc. Questi quesiti

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

generalmente consentono di rilevare solo conoscenze molto semplici ed eventualmente di rilevare forme complesse di ragionamento. Essi sono adatti per verificare la padronanza verbale da parte dello studente attraverso il riconoscimento della verità o falsità di enunciati linguistici appunto la probabilità di rispondere in maniera esatta ad ogni domanda è molto alta, perché è pari al 50%, per questo queste forme di stimolo non assicurano che i risultati delle risposte rispecchino fedelmente le conoscenze possedute dallo studente.

2) **QUESITI A SCELTA MULTIPLA** → sono finalizzati alla misurazione di ragionamenti di una certa complessità, consistono in un'affermazione virgola in una domanda o nella presentazione di un problema a cui fa seguito una serie di risposte soluzioni, tra cui lo studente deve scegliere quella o quelle che ritiene esatte. Gli item ha scelta multipla sono costituiti dal corpo della domanda, che corrisponde all'enunciazione del problema, e da n alternative di risposta che corrispondono alle proposte di soluzione dello stesso.

3) **QUESITI A COMPLETAMENTO** → sono volti ho a misurare i livelli minimi di conoscenze e di abilità degli allievi. Essi richiedono che l'allievo inserisca negli spazi vuoti di una frase virgola di un testo o di un brano alcune parole significative, scegliendole oculatamente fra un elenco di possibili opzioni. Le parole scelte dovranno concordarsi grammaticalmente e sintatticamente con il resto del testo. Questa forma può essere applicata anche a testi più lunghi utilizzando una tecnica di bucatura sistematica (ogni 5/10 parole) che prende il nome di CLOZE TEST.

4) **QUESITI A CORRISPONDENZA** → implicano che l'allievo stabilisca delle corrispondenze tra due o più serie di dati. Possono essere utilizzati anche per verificare delle abilità logiche, soprattutto per quanto riguarda i rapporti causa/effetto e quelli cronologici.

5) **QUESITI DI RIORDINAMENTO** → servono per verificare la capacità dell'allievo di definire o dimostrare qualcosa, esplicitare una procedura, organizzare le sequenze/fasi/date di un processo o di un evento. Consistono nel proporre all'uno una serie di dati disordinati e nel chiedergli di riordinarli, permettendo di accertare la memorizzazione ma anche la contestualizzazione di elementi all'interno di sequenze storico-cronologiche, logico-linguistica, logico-procedurali.

CRITERI PER LA PREPARAZIONE, SOMMINISTRAZIONE E ANALISI DELLE PROVE OGGETTIVE → i criteri e le procedure da seguire per l'elaborazione e la messa a punto delle proprie oggettive cambiano a seconda che le prove intendono valutare apprendimenti interni alla singola classe o scuola, oppure che vengano utilizzate per indagini comparative che coinvolgono più scuole ho l'intera popolazione degli studenti. In linea generale le operazioni fondamentali che l'insegnante sarà tenuto a compiere per la somministrazione di una prova strutturata a riguardano:

- la determinazione degli ambiti disciplinari della prova, della sua difficoltà, delle caratteristiche degli allievi cui dovrà somministrarla e delle funzioni valutative della valutazione;
- l'individuazione dell'area delle competenze da esaminare;
- il campionamento degli obiettivi della verifica;
- la scelta degli item da utilizzare;
- la definizione della durata della prova;
- la somministrazione del test;
- la correzione è l'attribuzione di punteggi;
- l'analisi e l'interpretazione dei risultati;
- l'analisi della qualità dello strumento utilizzato.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Una volta formulati i quesiti, l'insegnante stabilirà il punteggio da assegnare ad ogni tipo di item, a seconda che le risposte dello studente risultino esatte, sbagliate o omesse.
Prima e durante la somministrazione delle prove l'insegnante dovrà svolgere le seguenti operazioni:

- accertarsi che il clima sia sereno
- informare gli allievi del fatto che verrà somministrata una prova
- illustrare agli allievi in che cosa consiste la prova che dovranno svolgere
- specificare agli allievi le finalità che intende perseguire attraverso la prova
- spiegare agli allievi che i risultati delle prove avranno valore formativo e non misurati
- distribuire il tasto agli allievi avvertendoli che dovranno apporre nome e cognome sul foglio e che dovranno cominciare a scrivere solo dopo aver terminato di ascoltare le istruzioni per la compilazione
- illustrare con chiarezza le caratteristiche delle domande e le modalità di registrazione delle risposte esatte
- indicare le modalità da seguire per modificare una risposta già data
- informare gli allievi delle eventuali penalizzazioni in caso di risposte errate
- comunicare il tempo concesso per la prova
- richiamare gli allievi all'ordine per predisporsi un lavoro che eviti qualsivoglia distrazione.

Ogni prova di verifica virgola dopo la fase di somministrazione e della compilazione degli allievi, implica una raccolta è una correzione da parte dell'insegnante che terminerà con una valutazione finale e con l'attribuzione di un punteggio, giudizio, voto. La correzione delle prove strutturate implica un'operazione di riscontro dell'esattezza o meno delle risposte date da ciascun allievo ad ogni quesito, un'operazione semplice piuttosto rapida che è possibile effettuare sia il computer o, attraverso un programma per la registrazione e lo spoglio dei dati, si chiama manualmente attraverso una serie di griglie. Il punteggio complessivo di ogni test sarà ottenuto dall'insegnante sommando i punteggi delle varie sezioni. I punteggi assegnati immediatamente dopo la correzione della prova vengono definiti PUNTEGGI GREZZI, indicando che per arrivare al punteggio finale è necessario compiere ulteriori elaborazioni e confronti con gli esiti conseguiti in altre prove dagli stessi allievi (confronti diacronici) o da altri allievi alle stesse prove (confronti sincronici). Per valutare l'apprendimento degli studenti i criteri normalmente utilizzati sono 3 e da questi derivano 3 diverse tipologie di valutazione:

1) **VALUTAZIONE CRITERIALE** → consiste nel comparare la prestazione dell'allievo con quella attesa. Estasi basa su un confronto tra l'apprendimento conseguito dagli studenti, attraverso la prova, ed un criterio standard stabilito a priori dall'insegnante negli obiettivi didattici;
2) **VALUTAZIONE NORMATIVA** → consiste nel comparare la prestazione di un singolo allievo con quella di un gruppo di riferimento che può essere costituito dall'intera classe, gli studenti dello stesso grado che frequentano l'istituto o da un campione rappresentativo regionale, nazionale, internazionale;
3) **VALUTAZIONE DI PROGRESSO** → Consiste nel confrontare il rendimento di un allievo con le sue prestazioni iniziali.

Negli ultimi anni sono state mosse diverse accuse alle prove oggettive, tra cui:

- rischiano di impoverire la comunicazione interpersonale insegnante-allievo e quindi di spersonalizzare il rapporto educativo;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- sono indicate per accertare un sapere di tipo nozionistico e non sono indicate per valutare un apprendimento più critico e consapevole;
- sono troppo soggetta alla casualità.

PROVE SEMISTRUTTURATE → Si collocano a metà tra i due poli opposti rappresentati dalle proprie tradizionali e da quelle oggettive. Presentano stimoli chiusi risposte aperte, limitate da vincoli prescrittivi che permettono di stabilire con precisione dei criteri di correzione. I limiti o vincoli nella risposta possono essere diversi: il numero di righe consentite, la qualità e la quantità dei dati informativi, l'ordine di preselezione degli stessi, ecc. Le prove semistrutturate sono quelle che meglio consentono all'insegnante di verificare nell'allievo i cosiddetti processi intellettuali superiori, come per esempio la comprensione e la produzione del linguaggio orale e scritto, la capacità di integrare il sapere con il saper fare, le capacità linguistico-espressive, ecc. Esse sono caratterizzate da uno stimolo chiuso e da una risposta aperta, per cui richiedono allievo di formulare una risposta organizzando le proprie conoscenze e utilizzando le sue capacità di analisi, sintesi e valutazione. Le prove semistrutturate comprendono le domande strutturate, i saggi brevi, le prove di sintesi le relazioni, il report di ricerca, la riflessione parlata, ecc. In questo contesto si prenderanno in esame i formati più rappresentativi dell'intera categoria e quelli maggiormente in uso in ambito scolastico:

- **DOMANDE STRUTTURATE** → consiste in una serie di domande scritte, ciascuna articolata in aree tematiche disciplinari o interdisciplinari connesse ai contenuti specifici di apprendimento, alle quali l'allievo è tenuto a rispondere per iscritto dopo aver preso atto dei vincoli formali della prova. Le domande strutturate sono uno strumento di verifica estremamente versatile che può essere utilizzato in molteplici situazioni di insegnamento-apprendimento. Dal momento che le risposte sono aperte, per evitare errori di interpretazione da parte degli allievi, l'insegnante dovrà formulare le domande in modo chiaro, semplice e univocamente interpretabile.

- **SAGGI BREVI** → Sono delle composizioni che si presentano in forma scritta in cui l'allievo dimostra di essere in grado di impiegare le conoscenze e le competenze raggiunte in determinati ambiti disciplinari per la soluzione di una determinata problematica. Sono uno strumento flessibile, a stimolo prevalentemente chiuso e a risposta aperta. Indicano una ricerca o un'indagine scritta su un particolare problema, evento o personaggio. Nonostante la sua somiglianza con il tema, il saggio breve è diverso perché è caratterizzato da un'accentuata chiusura degli stimoli e da una limitata apertura delle risposte appunto il saggio consente di sottoporre a controllo gran parte degli obiettivi che il tema si propone di verificare, ma che non riesce a fare in maniera affidabile. Esso è più prescrittivo del tema, ma più flessibile delle domande strutturate virgola in quanto, pur mettendo il soggetto nella condizione di dover scegliere tra concetti e termini, sulla base della pertinenza con l'argomento trattato, lascia maggiori possibilità di argomentazione e riflessione. In base agli obiettivi di verifica è possibile distinguere diverse aree di contenuto del saggio, tra cui: proprietà del linguaggio, efficacia linguistica, focalizzazione del problema, qualità delle informazioni, rigore logico, impalcatura teorica, originalità della trattazione, ecc. Il saggio breve non può essere improvvisato, ma dovrà contenere una serie di stimoli tra loro integrati e dovrà specificare il contesto di riferimento.

- **RIASSUNTI** → Sono uno strumento valutativo di estremo valore, utile soprattutto per la comprensione della lettura e della scrittura il riassunto consiste nella riscrittura di un testo in forma condensata e ha un rilevante valore formativo, poiché consente di valutare la capacità di lettura virgola di scrittura e di sintesi dell'allievo. La capacità di sintesi consiste nell'abilità del

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

soggetto di esprimere brevemente, con efficacia e utilizzando una propria forma linguistica, i concetti e le informazioni più rappresentative di un brano letto, senza alterarne senso e significato. Diverse sono le modalità di scrittura e di espressività riconducibili al riassunto e rientrano in questa categoria di prove la quarta di copertina, la nota riassuntiva, la sintesi di un dossier, l'abstract.

- **RAPPORTI DI RICERCA** → Sono dei tassi al contempo descrittivi e argomentativi attraverso cui il lettore può ricostruire tutte le fasi più importanti di un lavoro svolto da solo o in equipe.

- **COLLOQUIO STRUTTURATO** → è l'espressione più diffusa della comunicazione scolastica che si attua attraverso il canale verbale orale. Esso viene impiegato per diverse finalità, tra cui: rilevare le conoscenze dell'allievo, verificare la sua capacità di ragionamento, cogliere il suo punto di vista, conoscere le strategie e i processi logici che utilizza nei processi di analisi e nella soluzione di determinati problemi, determinare il grado di flessibilità cognitiva e la capacità di impiego delle conoscenze in suo possesso, ecc. A differenza di tutte le altre prove, il colloquio è sempre caratterizzato da un'interazione diretta tra docenti e allievi, che avviene prevalentemente attraverso i gesti e le parole. Esso è considerato uno strumento valutativo di scarsa validità e attendibilità, che crescono con l'aumentare del livello di strutturazione degli stimoli e delle modalità di codifica degli esiti processuali della conversazione. Nella strutturazione del colloquio è necessario che l'insegnante definisca gli obiettivi che intende verificare e che predisponga una griglia di registrazione della qualità delle risposte per consentire un'immediata lettura delle stesse.

- **COLLOQUIO LIBERO o SEMISTRUTTURATO** → Allo scopo di indagare non le singole conoscenze dell'allievo, ma le sue capacità descrittive, narrative argomentative e di ragionamento. Consiste in un libero scambio di opinioni su determinate questioni. Una forma di colloquio semi strutturato è il RICORDO LIBERO → consiste nel far leggere all'allievo un testo e nel verificare successivamente, attraverso un colloquio aperto, la sua capacità rielaborati. Per la conduzione del colloquio è bene chiarire il tema, l'argomento e gli obiettivi generali.

- **RIFLESSIONE PARLATA** → È una tecnica diagnostica volta a conoscere le modalità di ragionamento che l'anno impiega per risolvere un qualsiasi problema. Attraverso la riflessione parlata all'insegnante può indagare il modo in cui l'allievo reagisce di fronte a situazioni problematiche, usa e verifica schemi concettuali, elabora strategie, organizza conoscenze, cerca soluzioni. Si tratta di una prova semi strutturata virgola in quanto le sollecitazioni iniziali servono come stimoli successivi per risolvere e condurre la prova.

I BIAS VALUTATIVI → l'efficacia dell'approccio didattico non può prescindere dalla valutazione dei suoi risultati, per questo esistono una serie di fattori che producono una distorsione della valutazione che occorre conoscere per evitarli. La valutazione è infatti una componente che risente della soggettività di chi la compie e che per sua natura ricopre un ruolo fondamentale nella motivazione degli utenti. Il background di ogni docente influenza inevitabilmente il suo operato virgola in quanto l'essere umano tende ad effettuare un raffronto tra la situazione che necessita di una valutazione e le situazioni che gli si sono presentate nel passato, valutando per analogia, opzionati post concerti ma ovviamente ogni situazione educativa è differente. Con l'espressione BIAS VALUTATIVI ci si riferisce a quegli errori di giudizio dovuti a dinamiche psicologiche che esistevano all'interno del contesto in cui il docente opera. Si tratta di distorsioni della valutazione indotte da un pregiudizio del soggetto che valuta. Di seguito si riportano i più frequenti:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

1) **BIAS di CONFERMA** → è radicato in quei soggetti che hanno un forte bisogno di essere d'accordo con gli altri. Le valutazioni affette da questo tipo di bias possono risultare poco chiara a chi viene valutato, soprattutto perché non comprende le basi su cui la valutazione si fonda.

2) **BIAS DI GENERE** → tendenza del docente ad alterare la valutazione di un alunno in base al suo sesso, seguendo il pregiudizio secondo cui le ragazze sono più portate all'apprendimento delle discipline letterarie, mentre i ragazzi riescono meglio nelle discipline scientifiche. Un docente convinto di ciò tenderà, a parità di prestazione, a sopravvalutare un ragazzo in matematica piuttosto che una ragazza e tutto ciò avviene in maniera inconscia.

3) **FALLACIA DI GABLER** → La tendenza a dare rilevanza al passato porta a condizionare il proprio giudizio nel presente, quindi, gli studenti valutati sempre positivamente nell'arco della loro carriera scolastica, tenderanno ad essere ancora valutati positivamente, malgrado a volte le loro prestazioni non siano eccellenti e viceversa.

4) **BIAS dello STATUS-QUO** → È una distorsione valutativa dovuta alla resistenza al cambiamento da parte dell'essere umano. E infatti, per rimanere fedeli alle proprie routine e alle proprie convinzioni, porta generale delle situazioni didattiche molto simili tra loro e alla poca propensione all'innovazione. Da qui l'uso delle classiche lezioni frontali, le interrogazioni stereotipate in cui è poco chiaro cosa si intende valutare e le esercitazioni volte all'addestramento piuttosto che l'acquisizione di competenza.

5) **BIAS della SOMIGLIANZA** → è legato alla tendenza del docente con forte autostima a sopravvalutare gli allievi che hanno delle caratteristiche analoghe a lui, mentre l'errore per contrasto è un bias del docente con bassa autostima legato alla tendenza a premiare gli allievi che presentano delle caratteristiche lui carenti o del tutto assenti.

6) **BIAS della NEGATIVITA'** → è quel **difetto dovuto all'attenzione rivolta verso elementi negativi virgola che vengono considerati spesso come quelli più importanti e profondi**. In seguito a questa distorsione si tende a dare maggior peso agli errori commessi dall'alunno, non soffermandosi sui successi che ha raggiunto e sulle competenze acquisite.

7) **BIAS di PROIEZIONE** → **porta a proiettare sugli altri le proprie convinzioni**.

8) **BIAS dell'ANCORAGGIO** → **porta il docente a confrontare un insieme limitato di elementi, infatti, egli si fissa su una determinata situazione e tende a confrontarla con tutto il resto**.

9) **BIAS dell'INDULGENZA** → **porta i docenti che si ritengono molto comprensivi in valutazioni eccessivamente elastiche ed elargiscono delle generose valutazioni**, al contrario i docenti poco flessibili, generano l'effetto di severità, ossia una sottovalutazione delle prestazioni degli studenti.

10) **EFFETTO di CONTRASTO** → è quel bias che si presenta quando **un docente valuta un alunno sottoposto a verifica subito dopo un compagno che ha effettuato una prestazione brillante e positivamente valutata**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

11) **EFFETTO ALONE** → si ha quando **il docente tende a trasferire in altri contesti un giudizio, per esempio quando tende a giudicare negativamente un alunno che si presenta una verifica in modo poco curato o che utilizza un linguaggio semplice**.

12) **EFFETTO STEREOTIPIA** → è la situazione in cui **l'opinione dell'insegnante su un allievo risulta difficilmente modificabile e finisce con l'influenzare anche la valutazione sull'apprendimento**.

13) **ERRORE di TENDENZA CENTRALE** → è quel bias che **consiste nell'ostinazione da parte dei docenti utilizzare soltanto la parte centrale della scala della valutazione, quindi, nel caso di votazione in decimi si tende ad utilizzare i voti che vanno dal 3 all'8**.

CAPITOLO 13 – LA PROGETTAZIONE DEL CURRICULO

La **scuola italiana** ha sempre conosciuto i **PROGRAMMI**, **cioè le prescrizioni ministeriali sui contenuti e sulle metodologie dell'insegnamento**. Negli **anni '70** il compito della programmazione didattica assunse una dimensione collegiale ad opera della **LEGGE N. 517/1977** **che però era valida solo per la scuola dell'obbligo del tempo** (cioè ELEMENTARI + MEDIE). Allora nell'**orario di lavoro vigeva per gli insegnanti l'obbligo delle 20 ore mensili di programmazione** (ART. 88, C. 1, c. D.P.R. N. 417/1974) → esse furono finalizzata alla progettazione di percorsi disciplinari ed interdisciplinari flessibili e creativi pur all'interno dei prescrittivi programmi ministeriali.
Per la **SCUOLA MATERNA STATALE**, nata nel **1968** con la **LEGGE N. 444**, **era stata scelta la diversa impostazione degli ORIENTAMENTI, attenti non solo alle esigenze della tenera età dei bambini ma anche alla libertà e alla responsabilità degli educatori nel costruire scelte didattiche particolari**.
La **RIFORMA COSTITUZIONALE del 2001** introdusse nell'ordinamento italiano il principio di **SUSSIDIARIETA'**, **la cui applicazione ha montato il sistema delle autonomie territoriali, ha comportato il decentramento amministrativo e ha dato rilievo costituzionale all'autonomia scolastica**. Per comprendere **il PASSAGGIO dai PROGRAMMI alle INDICAZIONI è necessario fare alcune premesse**.
L'ART. 33 della COSTITUZIONE obbliga lo stato ad emanare per legge le NORME GENERALI SULL'ISTRUZIONE. La successiva RIFORMA COSTITUZIONALE (LEGGE COST. N. 3/2001) ha introdotto il PRINCIPIO di SUSSIDARIETA', derivato dal TRATTATO di MAASTRICHT, declinandolo sia come **SUSSIDIARIETA' VERTICALE** (stato e regione riconoscono l'autonomia scolastica) sia come **SUSSIDIARIETA' ORIZZONTALE**, in quanto il primo anno educativo e della famiglia mentre la responsabilità educativa della scuola e di natura sussidiaria. La RIFORMA COSTITUZIONALE del 2001 ha RISCRITTO l'ART. 117 COST. Nel nuovo riparto delle competenze fra stato e regioni, è stata attribuita allo stato la competenza esclusiva sulle norme generali sull'istruzione, istituendo la competenza concorrente sull'istruzione e salvaguardando l'autonomia delle istituzioni scolastiche.
La successiva **RIFORMA della SCUOLA** (**LEGGE 28 MARZO 2003, N. 53, C.D. RIFORMA MORATTI**) **si limitava ad impartire le norme generali sull'istruzione**, abbandonando la tradizionale logica dello Stato detentore originario di tutti i poteri e ridisegnando un ruolo e funzioni dello Stato, delle regioni e degli altri enti territoriali nel governo, **nella gestione nell'organizzazione del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione**. Ne derivò il **superamento dell'emanazione gerarchica** dei **programmi ministeriali**, **con l'accentuazione della collegialità dei docenti delle scuole autonoma nell'elaborazione del piano d'istituto e nel dialogo con famiglie, studenti, istituzioni e formazioni sociali del territorio**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

AUTONOMIA E CURRICOLI

Conoscenze, abilità e competenze → prima di iniziare a parlare di curriculum importante ricordare i concetti di conoscenza, abilità e competenza.
La **CONOSCENZA** può essere definita come **il POSSESSO di DATI di FATTO, NOZIONI, IDEE e CONCETTI acquisiti con lo studio, la ricerca, l'osservazione e l'esperienza**. Si tratta di un corpo di informazioni di cui si comprende il significato. L'**ABILITA'** si definisce come **l'USO CONSAPEVOLE delle PROPRIE CONOSCENZE**. L'abilità consiste nel saper mettere in pratica quanto si conosce per risolvere un compito comune.
La **COMPETENZA** si distingue dall'abilità e può essere definita come **il REQUISITO che permette di SVOLGERE un COMPITO o una RICHIESTA piuttosto ARTICOLATA e COMPLESSA**. Per riuscire a svolgere un compito complesso oltre alle conoscenze e alle abilità sono necessarie ATTITUDINI, MOTIVAZIONI, EMOZIONI, RELAZIONI SOCIALI. Questi fattori si ricombinano con le conoscenze e le abilità per formare le competenze. L'acquisizione di una competenza è un processo lento che percorre l'intero arco della vita.
L'**ART. 1 C. 2** del **D.P.R. 275/1999** **REGOLAMENTO dell'AUTONOMIA SCOLASTICA** afferma che l'**AUTONOMIA** delle istituzioni scolastiche si sostanzia **nella PROGETTAZIONE e nella REALIZZAZIONE di INTERVENTI di EDUCAZIONE, FORMAZIONE e ISTRUZIONE mirati allo SVILUPPO della PERSONA UMANA**. Di conseguenza, l'**AUTONOMIA SCOLASTICA** **è lo STRUMENTO che hanno a disposizione le SCUOLE per GARANTIRE il SUCCESSO FORMATIVO degli STUDENTI**. L'AUTONOMIA, dunque, deve essere lo strumento per rendere la scuola realmente efficace, ossia capace di formare uno studente.

L'autonomia come capacità di progettazione curriculare → l'**AUTONOMIA** delle **SINGOLE SCUOLE** **viene definita in un documento chiamato** **PIANO TRIENNALE dell'OFFERTA FORMATIVA** (**PTOF**). Come specificato nell'ART. 3 del D.P.R. 275/1999 il **PTOF** **è il DOCUMENTO FONDAMENTALE COSTITUTIVO dell'IDENTITA' CULTURALE e PROGETTUALE delle ISTITUZIONI SCOLASTICHE ed ESPLICITA la PROGETTAZIONE CURRICULARE della scuola**. Esistono dei VINCOLI ben precisi che delimitano la possibilità della scuola di progettare curriculi → **l'ART. 8 C. 1 del D.P.R. 275/1999** esplicita questi **VINCOLI** e, in particolare, **stabilisce che il MINISTERO della PUBBLICA ISTRUZIONE definisce per i diversi tipi e indirizzi di studio**:

a) gli obiettivi generali del processo formativo
b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni
c) le discipline le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo Monte ore annuale
d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curriculi comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservate alle istituzioni scolastiche
e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculo.

In altre parole, dal **MINISTERO** vengono fissati quegli **OBIETTIVI** **da raggiungere alla fine di ogni percorso formativo, che garantiscono un'OMOGENEITA' dei RISULTATI**. Si tratta di un nucleo imprescindibile e irrinunciabile agli obiettivi, alcuni più generali (obiettivi formativi), altri più specifici (obiettivi di apprendimento). L'insieme di queste discipline queste attività costituiscono il **CURRICULO**, in particolare, **corrispondono a quella parte comune a tutte le scuole a livello nazionale**. Di ciascuna disciplina viene anche stabilito il monte ore annuale che sarà variabile a seconda dell'ordine, del grado e del tipo di scuola considerata. Inoltre, il **curriculo complessivo obbligatorio** **è costituito da una quota nazionale che viene fissata dal ministero e da una quota che spetta alle istituzioni scolastiche**, tuttavia, per evitare che le modifiche operate nel curriculum possano operare alcune discipline, il ministero fissa anche dei limiti temporali per realizzare delle

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

compensazioni tra materie nella quota nazionale. In particolare, nel COMMA 2 dell'ART. 8 del D.P.R. 275/1999 si afferma che nel **PIANO TRIENNALE dell'OFFERTA FORMATIVA** **le scuole devono inserire il curricolo obbligatorio che hanno elaborato per i propri alunni**. Questo curricolo è composto da:

- una quota definita a livello nazionale
- una quota riservata alle scuole che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte.

La QUOTA delle SCUOLE deve essere determinata compensando il monte ore di discipline secondo le regole stabilite dal Ministero.

L'autonomia come capacità di integrare il curriculo con il territorio → il **COMMA 3 dell'ART. 8 del D.P.R. 275/1999** motiva la scelta di voler **realizzare un curricolo in parte definito centralmente dal ministero e in parte localmente dalla scuola**. Di conseguenza, la **QUOTA NAZIONALE** serve a far sì che il **sistema di istruzione sia uniforme e a preservarlo da derive localistiche e da un'eccessiva frammentarietà, garantendo un'omogeneità che è utile anche per mettere a confronto i risultati di apprendimento ottenuti nelle varie zone del paese o in varie tipologie di istituti**. Essa rende maggiormente possibile una comparazione oggettiva, perché basata su parametri e caratteristiche condivise. Bisogna però essere consapevoli che la scuola non può essere completamente avulsa dal contesto in cui vive, per questo la quota nazionale deve individuarne le caratteristiche e rilevarne i bisogni per essere riconosciuta come istituzione che fornisce un contributo irrinunciabile alla crescita culturale, sociale ed economica del territorio in cui opera. Pertanto, **l'AUTONOMIA SCOLASTICA** **permette alla scuola di modulare quella quota di sua competenza sui bisogni del territorio**. Emerge quindi un'altra finalità dell'autonomia, ossia quella di legare la scuola al territorio in cui opera. **La quota del curricolo spettante alle istituzioni scolastiche viene definita** **QUOTA dell'AUTONOMIA**. La **RIFORMA del SISTEMA di ISTRUZIONE** è stata varata con la **LEGGE N. 53 del 2003**. Nell'ART. 2, C. 1, LETT. L) della suddetta legge appare un aspetto interessante relativo ai curricoli che nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche devono contenere un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale e devono prevedere una quota, riservata alle regioni, la relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali. In altre parole, si prevede che nella **QUOTA dell'AUTONOMIA** **possano intervenire anche le REGIONI**. Il decreto attuativo della riforma per il secondo ciclo è il **D.LGS 226/2005** che, all'ART. 27, C. 1, LETT. C) ha previsto **l'incremento fino al 20% della quota dei piani di studio rimessa alle istituzioni scolastiche, nell'ambito degli indirizzi definiti dalle regioni e innalzato la quota dell'autonomia per la sola scuola secondaria di secondo grado al 20%**. Inoltre, veniva specificato che **le regioni possono intervenire sulla quota dell'autonomia formulando particolari indirizzi per le istituzioni scolastiche, in modo che il curriculo possa essere adattato alle caratteristiche territoriali**. In altre parole, le regioni, avendo un quadro complessivo delle realtà culturali, economiche e produttive del luogo, possono formulare indirizzi alle scuole, in modo che queste possano adattare il curricolo a tali realtà. In tutti i casi si devono garantire gli obiettivi formativi generali che sono indicati nel **PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE e PROFESSIONALE** (**PECUP**) dello studente in uscita dal percorso di studi. Questa **QUOTA dell'AUTONOMIA** **viene ribadita con** il **D.M. 28.12.2005**, **uno dei decreti attuativi** del **D.LGS 226/2005**, in cui si legge che **la quota onoraria nazionale è obbligatoria, riservata la realizzazione del nucleo fondamentale dei piani di studio, omogeneo su base nazionale, è pari all'80% del monte ore annuale delle singole attività e discipline obbligatorie e si fissa al 20% del totale la quota oraria riservata alle singole istituzioni scolastiche** e da essere determinata nell'ambito degli indirizzi definiti dalle regioni. Inoltre, stabilisce che il decremento orario di ciascuna disciplina e attività non

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

può essere comunque superiore al 20% del relativo monte orario annuale. La **RIFORMA MORATTI** del **SECONDO CICLO**, prevista con il **D.LGS 226/2005** **non è mai entrata in vigore**, tuttavia, il **MINISTRO FIORONI** emanò il **D.M. 47/2006** **nel quale si chiariva che la quota di autonomia del 20% prevista dal D.M. 28.12.2005 era da intendersi per tutte le situazioni scolastiche del secondo ciclo**. Con una successiva nota del 22 GIUGNO 2006 il ministro chiarì che la **QUOTA dell'AUTONOMIA** prevista dal **D.M. 47/2006** **era da riferirsi a tutte le scuole di ogni ordine e grado**. Di conseguenza, la **QUOTA di AUTONOMIA del 20%** **viene applicata anche alla SCUOLA dell'INFANZIA e al PRIMO CICLO**, cioè alla scuola primaria e secondaria di primo grado. Successivamente, i regolamenti del **RIORDINO GELMINI**, emanati con **D.P.R. 87/2010** (ora D.LGS 61/2017), **88/2010 e 89/2010**, **hanno MODIFICATO in modo piuttosto articolato le QUOTE dell'AUTONOMIA riservate alle SOLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE del 2 CICLO, ossia i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali**.

L'autonomia come capacità di delineare percorsi di apprendimento → alla **scuola** spetta il **compito di tracciare il percorso che condurrà lo studente al raggiungimento di questi obiettivi e di creare i percorsi di apprendimento che ritiene più efficaci per far raggiungere questi obiettivi**. Su questi percorsi, la **scuola** **può agire in due distinti modi**:

1) **elaborando percorsi che si muovono tra gli obiettivi specifici di apprendimento di ogni singola disciplina e che mettano in evidenza gli aspetti pregnanti ed essenziali di questi obiettivi di apprendimento**, anche in relazione alle esigenze che emergono dal territorio e alle risorse che il territorio mette a disposizione. Inoltre, lavorando su questi obiettivi specifici di apprendimento, le scuole possono individuare percorsi formativi che sono personalizzati, cioè rivolti a ciascun alunno avendo presente i suoi particolari stili cognitivi, le sue inclinazioni e il suo background familiare;
2) **modificando una quota di questo curricolo, costituito da disciplina, in modo da inserire in esso nuove discipline o in modo da dare maggior spazio ad alcune materie, orientandosi sempre con le caratteristiche del territorio, degli studenti e delle famiglie**. In questo caso, si tratta di un intervento di carattere più generale che modifica la struttura di un curricolo di uno specifico segmento di istruzione e che può interessare tutti gli alunni che frequentano quel segmento di istruzione all'interno dell'istituzione scolastica.

I criteri per definire la quota riservata alle istituzioni scolastiche → il **COMMA 4 dell'ART. 8 del D.P.R. 275/1999** **indica una via operativa per determinare il curricolo, tenendo conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate**, delle necessità di garantire efficacia azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Volendo ampliare l'ambito di criteri per definire la quota di autonomia, è possibile affermare che essa può essere determinata da:

1) **RICHIESTE degli ALUNNI e delle FAMIGLIE** → in particolare, le **famiglie** **possono avvertire un bisogno di formazione per i loro figli e possono promuovere questa esigenza presso l'istituzione scolastica**. Si ricordi che l'**ART. 30 della COSTITUZIONE** afferma che i **genitori esercitano, nel compiere scelte educative per i loro figli, un loro diritto e assolvono ad un loro dovere**. Inoltre, gli stessi studenti possono formulare proposte per arricchire e modificare il curricolo poiché hanno il diritto di esprimere le loro potenzialità e di realizzare le loro aspirazioni. A tal fine, la personalizzazione del curricolo può essere uno strumento efficace. Anche in questo caso si tratta di un diritto costituzionale, infatti, l'ART. 3 della COSTITUZIONE sancisce il DIRITTO del PIENO SVILUPPO della PERSONA UMANA;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

2) **ISTANZE rilevate sul TERRITORIO**, che emergono dalle realtà culturali, produttive, economiche e sociali → **queste realtà possono essere messe a disposizione della scuola, per arricchire il curricolo dell'alunno e per renderlo più conforme alla natura e le caratteristiche dell'ambiente socio-culturale in cui agisce**. La scuola può mettere le sue competenze al servizio del territorio affinché quest'ultimo possa crescere dal punto di vista civile, sociale e culturale. Da un punto di vista formale, la scuola mette a disposizione le sue risorse professionali, finanziarie, strutturali e strumentali attraverso il Piano dell'Offerta Formativa che al suo interno contiene i curricoli;
3) **ISTANZE provenienti dagli ENTI LOCALI** → un ruolo importante viene giocato anche dalle **amministrazioni locali**, come comune e provincia, **che hanno un quadro complessivo della realtà territoriale che possono promuovere particolari iniziative in campo sociale e culturale o possono attuare specifici interventi per contrastare criticità che si determinano sul territorio**. La scuola, nel formulare il proprio curricolo, deve tenere conto anche di questo aspetto;
4) **OSSERVAZIONI formulate dai DOCENTI** → i **docenti** **elaborano collegialmente il Piano dell'Offerta Formativa, raccogliendo tutte le istanze che sono adeguatamente motivate**. Tuttavia, **anche in prima persona**, i **docenti** **possono formulare le proprie proposte che, talvolta, nascono da iniziative promosse dal dirigente scolastico e in altri casi sono una risposta diretta a bisogni che rilevano direttamente negli studenti e nelle famiglie, ma che non vengono espressi esplicitamente da questi ultimi**. Si ritorna così al concetto di **PERSONALIZZAZIONE del PERCORSO FORMATIVO** di ogni studente, che si attua **attraverso la didattica laboratoriale, specifici progetti, attraverso particolari esperienze di alternanza scuola-lavoro o stage o tirocini**. Dei casi specifici di personalizzazione sono rappresentati dagli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e dagli alunni che bisogni educativi speciali;
5) **BISOGNI di INDIVIDUALIZZAZIONE di ALUNNI DISABILI** → **nei curricoli devono essere garantiti percorsi individualizzati pari alunni disabili** nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo (ART. 4 C. 2 LETT. C del D.P.R. 275/1999);
6) **NECESSITA' di FORNIRE ORIENTAMENTO agli STUDENTI nei loro PERCORSI FORMATIVI** → è opportuno che **la quota destinata all'autonomia assolva anche a funzioni di orientamento che sono imprescindibili e devono essere svolte obbligatoriamente dalla scuola**, ai sensi dell'ART. 4, C. 3 del D.P.R. 275/1999.

Il curricolo nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo → gli attuali ordinamenti della **SCUOLA dell'INFANZIA** e del **PRIMO CICLO** sono il frutto della **REVISIONE dell'ASSETTO ORDINAMENTALE, ORGANIZZATIVO e DIDATTICO della SCUOLA dell'INFANZIA e del PRIMO CICLO di ISTRUZIONE**, operata con **D.P.R. 89/2009**. Di seguito vengono riportate le **INDICAZIONI NAZIONALI** che hanno avuto un percorso complesso e tre successive stesure nel corso di 10 anni:

1) Le **INDICAZIONI NAZIONALI per i PIANI PERSONALIZZATI delle ATTIVITA' EDUCATIVE del 2004** → la legge istitutiva dell'autonomia scolastica (n. 59/1997) nonché la riforma costituzionale del 2001 stabilirono le coordinate la formulazione della legge N. 53/2003 (RIFORMA MORATTI). Ad essa seguì l'emanazione del D.LGS. N. 59/2004, al quale furono allegate le INDICAZIONI NAZIONALI per i PIANI PERSONALIZZATI delle ATTIVITA' EDUCATIVE nelle SCUOLE dell'INFANZIA, nella SCUOLA PRIMARIA e nella SCUOLA SECONDARIA di 1 GRADO. Inoltre, era allegato il PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE e PROFESSIONALE dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (PECUP). Fin dalla loro pubblicazione le INDICAZIONI NAZIONALI del 2004 apparvero ai più TROPPO STRUTTURATE e STRUTTURANTI.

2) Le **INDICAZIONI per il CURRICOLO del 2007** → nel **2006**, con il cambio di governo, furono varate **NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI**, denominate INDICAZIONI PER IL CURRICOLO nel **D.M. 31**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

LUGLIO 2007, da affiancare a quelle del 2004. Le NUOVE INDICAZIONI erano **PIU' APERTE e MENO CONDIZIONANTI**. La **STRUTTURAZIONE dei CURRICOLI era VERTICALE**. Era mancante il PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE e PROFESSIONALE dello studente alla FINE del 1 CICLO di ISTRUZIONE (PECUP). **Dal 2007 al 2012 coesistettero entrambe le INDICAZIONI**, anche se era chiaro che all'interno delle SCUOLE PREVALESSERO quelle del 2007. Nell'**A.S. 2011/12** il MINISTERO avviò una RILEVAZIONE NAZIONALE per RACCOGLIERE PARERI e SUGGERIMENTI finalizzati alla FORMULAZIONE di un TESTO DEFINITIVO → da qui il **MINISTERO REVISIONO' le INDICAZIONI**.

3) Le **INDICAZIONI DEFINITIVE 2012** → con il **DECRETO del 16 NOVEMBRE 2012**, N. 254, il **MINISTRO PROFUMO** **licenziò il REGOLAMENTO RECANTE INDICAZIONI NAZIONALE per il CURRICOLO della SCUOLA dell'INFANZIA e del PRIMO CICLO d'ISTRUZIONE**, a norma dell'ART. 1, COMMA 4, del DECRETO del PRESIDENTE della REPUBBLICA 20 MARZO 2009, N. 89. Le **INDICAZIONI del 2004 e del 2007** furono **ABOLITE** e il NUOVO TESTO fu mandato alle scuole del PRIMO CICLO con l'indicazione di applicarle gradualmente a partire dallo stesso A.S. 2012/13.

INDICAZIONI NAZIONALI del 2012 – PRIMA PARTE COMUNE: CULTURA, SCUOLA, PERSONA

Con il **DECRETO del 16 NOVEMBRE 2012**, N. 254 sono state **APPROVATE le NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI per la SCUOLA dell'INFANZIA e del PRIMO CICLO d'ISTRUZIONE**. Il TESTO è STRUTTURATO su 3 PARTI COMUNI, seguite dalle INDICAZIONI per la SCUOLA dell'INFANZIA e per la SCUOLA del PRIMO CICLO.

LA SCUOLA NEL NUOVO SCENARIO → **la mutevolezza e la discontinuità della società in cui la scuola è immersa**, impongono alla SCUOLA il compito di **PROMUOVERE la CAPACITA' degli STUDENTI di DARE SENSO alla VARIETA' delle loro ESPERIENZE**, al fine di **RIDURRE la FRAMMENTAZIONE e il carattere EPISODICO che rischiano di caratterizzare la VITA dei BAMBINI e degli ADOLESCENTI**. La **SCUOLA**, **come LUOGO dei DIRITTI di OGNUNO e delle REGOLE CONDIVISE, deve RISPONDERE ad un'EMERGENZA EDUCATIVA**. La SCUOLA opera per GARANTIRE il RISPETTO delle DIFFERENZE di TUTTI e dell'IDENTITA' di CIASCUNO → la DIFFERENZA è una QUALITA' che appartiene a TUTTI gli INDIVIDUI.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

PARTI COMUNI	
I- CULTURA, SCUOLA, PERSONA La scuola nel nuovo scenario Centralità della persona Per una nuova cittadinanza Per un nuovo umanesimo II- FINALITÀ GENERALI Scuola, Costituzione, Europa Profilo dello studente III- L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO Dalle Indicazioni al curricolo Aree disciplinari e discipline Continuità ed unitarietà del curricolo Traguardi per lo sviluppo delle competenze Obiettivi di apprendimento Valutazione Certificazione delle competenze Una scuola di tutti e di ciascuno Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza	
LA SCUOLA DELL'INFANZIA	LA SCUOLA DEL PRIMO CICLO
I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento I campi di esperienza Il sé e l'altro Il corpo e il movimento Immagini, suoni, colori I discorsi e le parole Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria La conoscenza del mondo	Il senso dell'esperienza educativa L'alfabetizzazione culturale di base Cittadinanza e Costituzione L'ambiente di apprendimento Italiano Lingua inglese e seconda lingua comunitaria Storia Geografia Matematica Scienze Musica Arte e immagine Educazione fisica Tecnologia

CENTRALITA' della PERSONA → il principio alla **BASE** delle **INDICAZIONI** è la **CENTRALITA' della PERSONA**, da cui discende **l'esigenza della PERSONALIZZAZIONE delle METODOLOGIE e dei CONTENUTI per il raggiungimento delle COMPETENZE**. La centralità della persona può diventare il fulcro della scuola solo in un ambiente fondato sulla dimensione di gruppo e capace di valorizzare l'importanza di legami cooperativi. La scuola deve essere un luogo accogliente, in cui gli alunni possono apprendere anche modalità costruttive di gestione e superamento dei conflitti. Il **GRUPPO** è **l'UNICO AMBIENTE SOCIALE** entro cui può **realizzarsi in modo pieno la PERSONALITA' di CIASCUN INDIVIDUO**.

PER UNA NUOVA CITTADINANZA → **insegnare le regole del vivere e del convivere e per la scuola un compito ancora oggi più pressante rispetto al passato**, perché molti sono i casi in cui le famiglie incontrano difficoltà nello svolgere il loro ruolo educativo. La **SCUOLA** **ricerca** **l'ALLEANZA EDUCATIVA con i GENITORI**, **aprendosi alle famiglie e al territorio circostante, utilizzando gli strumenti forniti dall'autonomia scolastica**. Dal momento che la **SCUOLA** è una **COMUNITA' EDUCANTE**, **genera una diffusa CONVIVIALITA' RELAZIONALE**, condividendo quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. Il **SISTEMA EDUCATIVO deve FORMARE CITTADINI in grado di partecipare attivamente alla costruzione di collettività più ampie e composite**.

IL NUOVO UMANESIMO → secondo l'idea del NUOVO UMANESIMO, **OGNI INDIVIDUO**, inserito nella collettività d'individui, **è posto al CENTRO dell'UNIVERSO, come SOGGETTO RESPONSABILE e**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

CONSAPEVOLE del fatto che OGNI SUA AZIONE genera CONSEGUENZE. Il DOCUMENTO aggiunge, in relazione a questo tema, l'indicazione di altri **2 STRUMENTI** attraverso cui realizzarlo:

1) La **PROMOZIONE di ALCUNI SAPERI INDISPENSABILI** per la costruzione di un nuovo umanesimo, soprattutto la **CAPACITA' di COGLIERE gli ASPETTI ESSENZIALI dei PROBLEMI**, capire quali siano le IMPLICAZIONI dei possibili sviluppi delle SCIENZE e delle TECNOLOGIE per la CONDIZIONE UMANA, ecc;
2) La **PROMOZIONE dell'IDEA secondo cui i GRANDI PROBLEMI dell'UMANITA'** possono essere affrontati e risolti **sia attraverso la COOPERAZIONE tra le NAZIONI sia attraverso la COLLABORAZIONE fra le DISCIPLINE e le CULTURE**.

LA SECONDA PARTE COMUNE: FINALITA' GENERALI

SCUOLA, COSTITUZIONE, EUROPA → Come **FINALITA' GENERALI** le **INDICAZIONI del 2012 individuano lo SVILUPPO ARMONICO e INTEGRALE della PERSONA, all'INTERNO dei PRINCIPI della COSTITUZIONE ITALIANA e della TRADIZIONE CULTURALE EUROPEA, nella PROMOZIONE della CONOSCENZA e nel RISPETTO e nella VALORIZZAZIONE delle DIVERSITA' INDIVIDUALI, con il COINVOLGIMENTO ATTIVO degli STUDENTI e delle FAMIGLIE**. Le **INDICAZIONI** ribadiscono le **NORME GENERALI che lo STATO detta alle ISTITUZIONI SCOLASTICHE**, nel rispetto dell'autonomia, **per GARANTIRE a TUTTI i CITTADINI PARI condizioni d'ACCESSO all'ISTRUZIONE e un SERVIZIO di QUALITA'**:

- Gli obiettivi generali del processo formativo
- Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli studenti
- Le discipline di insegnamento e gli orari obbligatori
- Gli standard relativi alla qualità del servizio
- I sistemi di valutazione e controllo del servizio stesso.

L'orizzonte di riferimento è il **quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente così come definite dal PARLAMENTO EUROPEO e dal CONSIGLIO dell'UNIONE EUROPEA nella RACCOMANDAZIONE del 18 DICEMBRE 2006**. **Quest'ultima** è stata successivamente **SOSTITUITA** dalla **RACCOMANDAZIONE del CONSIGLIO del 22 MAGGIO 2018** che modifica, in parte, l'assetto delle competenze presenti nel documento del 2006. Le **COMPETENZE CHIAVE definite dall'UNIONE EUROPEA elencate nel documento del 2018 sono**:

1) **COMPETENZA ALFABETICA FUNZIONALE**
2) **COMPETENZA MULTILINGUISTICA**
3) **COMPETENZA MATEMATICA e COMPETENZA IN SCIENZE, TECNOLOGIE e INGEGNERIA**
4) **COMPETENZA DIGITALE**
5) **COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE e CAPACITA' di IMPARARE AD IMPARARE**
6) **COMPETENZA in MATERIA di CITTADINANZA**
7) **COMPETENZA IMPENDITORIALE**
8) **COMPETENZA in MATERIA di CONSAPEVOLEZZA ed ESPRESSIONE CULTURALI.**

IL PROFILO delle COMPETENZE dello STUDENTE al TERMINE del PRIMO CICLO d'ISTRUZIONE → Le **INDICAZIONI del 2012**, **propongono questo profilo collocandolo alla fine della parte dedicata alle finalità generali**. Si tratta di un test in cui vengono **DESCRITTE le COMPETENZE COMPORTAMENTALI e COGNITIVE attese nello STUDENTE**. Lo studente, al TERMINE del PRIMO CICLO, attraverso gli

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

APPRENDIMENTI sviluppati a SCUOLA, lo STUDIO PERSONALE, le ESPERIENZE EDUCATIVE vissute in FAMIGLIA e nella COMUNITA', è in grado di iniziare ad affrontare in AUTONOMIA le situazioni di vita tipiche della propria età, esprimendo la propria PERSONALITA'.

LA TERZA PARTE COMUNE: L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO

Questa sezione del documento è dedicata alla **DEFINIZIONE degli ELEMENTI CRUCIALI che le COMUNITA' SCOLASTICHE devono tenere ben presenti nell'azione di COSTRUZIONE del CURRICOLO**.

DALLE INDICAZIONI AL CURRICOLO → in questa parte viene ribadita la natura e il rapporto del curricolo con la cornice di riferimento, costituita dalle indicazioni nazionali, e si individuano i compiti che nascono dalla costruzione del curricolo, in particolare:

- Le **INDICAZIONI NAZIONALI** sono un **TESTO APERTO che deve essere assunto e CONTESTUALIZZATO dalla COMUNITA' PROFESSIONALE**, chiamata a definire la propria progettazione curricolare;
- La **PROGETTAZIONE CURRICOLARE** si realizza attraverso **SCELTE SPECIFICHE relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione, scelte che devono essere compiute nel rispetto della valorizzazione e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche**, ma in coerenza con i traguardi formativi previsti dalle indicazioni, con il profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, con gli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina;
- Il processo di costruzione del curricolo è la via attraverso cui occorre sviluppare la **RICERCA e l'INNOVAZIONE EDUCATIVA**;
- **OGNI SCUOLA definisce il CURRICOLO e lo rende pubblico attraverso** il **PTOF**.

AREE DISCIPLINARI e DISCIPLINE → le **INDICAZIONI del 2007** avevano adottato il **raggruppamento delle discipline di insegnamento** in **3 AREE**:

1) **LINGUISTICO-ARTISTICO-ESPRESSIVA** (lingua e linguaggi non verbali: musica, arte-immagine, corpo-movimento-sport);
2) **STORICO-GEOGRAFICA**;
3) **MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA**.

La **SCELTA** **derivava dalla concezione pedagogica** che, alla fine degli anni '90, **aveva portato alla SCUOLA di BASE** della **RIFORMA BERLINGUER-DE MAURO** → ovvero, una **SCUOLA MEDIA DEPOTENZIATA** della **SECONDARIETA'**, **finalizzata ad essere fase conclusiva della scuola primaria**.
Al contrario, le **INDICAZIONI del 2004** affermavano la **SECONDARIETA' di I GRADO**.
Le **INDICAZIONI del 2012** si collocano in una **posizione intermedia**:

- **RIPRISTINANO la DECLINAZIONE delle SINGOLE DISCIPLINE, ABBANDONANDO il LORO ACCORPAMENTO in AREE**;
- Chiede che il **CURRICOLO sia impostato secondo i caratteri dell'UNITARIETA' e della CONTINUITA'**.

Per questa ragione, il **PERCORSO CURRICOLARE** dovrebbe essere elaborato **UNITARIAMENTE**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

CONTINUITA' ED UNITARIETA' DEL CURRICOLO → si ribadisce l'importanza di costruire un **CURRICOLO UNITARIO** per **TUTTO il PRIMO CICLO**. La GENERALIZZAZIONE degli ISTITUTI COMPRENSIVI consente la PROGETTAZIONE di un UNICO CURRICOLO VERTICALE, facilitando la CONTINUITA' con il SECONDO CICLO del SISTEMA di ISTRUZIONE e FORMAZIONE.

TRAGUARDI per lo SVILUPPO delle COMPETENZE → i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria sono individuati in relazione alle discipline e sono prescrittivi per garantire l'unità nazionale del sistema scolastico, la qualità del servizio e una parità nell'accesso all'istruzione. **Spetta alle scuole la responsabilità di organizzarsi la libertà di scegliere l'itinerario più opportuno per raggiungerli**. Rispetto alle INDICAZIONI del 2007 si nota la **maggiore attenzione alla valenza formativa delle discipline e una maggiore accuratezza nella presentazione degli obiettivi di apprendimento, che sono scanditi su 3 PERIODI**:

- Al termine della classe terza della scuola primaria
- al termine della classe quinta della scuola primaria
- al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado.

È invece rimasta **INVARIATA** **la scansione dei TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE**, riferiti al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO → questi ultimi **INDIVIDUANO CAMPI del SAPERE, CONOSCENZE e ABILITA' ritenuti INDISPENSABILI al fine di RAGGIUNGERE i TRAGUARDI per lo SVILUPPO delle COMPETENZE**. Essi sono funzionali ai primi e devono essere scelti, in fase di progettazione didattica, con attenzione al contesto, alle condizioni didattiche organizzative della scuola e della classe, all'esigenza di realizzare forme di insegnamento ricche ed efficaci. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e sono definiti in relazione a periodi lunghi (5 anni nella scuola primaria).

VALUTAZIONE → la sezione dedicata a quest'ultima è delineata su **3 LIVELLI**:

1) degli **ALUNNI** → **le indicazioni delineano le linee fondamentali dell'azione valutativa delle scuole e il riferimento legislativo**, un tempo costituito dal regolamento per la valutazione, emanato con D.P.R. N. 122/2009, è stato SOSTITUITO dal **1° SETTEMBRE 2017** dal **D.LGS N. 62/2017**;
2) **AUTOVALUTAZIONE d'ISTITUTO** → come **riflessione sull'ORGANIZZAZIONE EDUCATIVA e DIDATTICA della SCUOLA**;
3) **VALUTAZIONE dell'INTERO SISTEMA SCOLASTICO** → **affidata al SISTEMA NAZIONALE di VALUTAZIONE**.

CERTIFICAZIONE delle COMPETENZE → spetta all'**AUTONOMIA DIDATTICA** delle **SCUOLE** **progettare percorsi per la PROMOZIONE, la RILEVAZIONE e la VALUTAZIONE delle COMPETENZE**. Particolare attenzione va posta a come ciascuno studente gestisce le proprie risorse per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidiana propone. A seguito di una **REGOLARE OSSERVAZIONE, DOCUMENTAZIONE e VALUTAZIONE delle COMPETENZE** è possibile la loro **CERTIFICAZIONE**, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

UNA SCUOLA CHE INCLUDE → le **INDICAZIONI** esprimono **l'ADESIONE ad un MODELLO di SCUOLA COERENTE con i PRINCIPI dell'INCLUSIONE delle PERSONE e dell'INTEGRAZIONE delle CULTURE**. Per realizzare tale modello di scuola individua come **OBIETTIVI**:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Il **CONSOLIDAMENTO di PRATICHE INCLUSIVE** nei confronti di BAMBINI e RAGAZZI di CITTADINANZA NON ITALIANA;
- La **PREVENZIONE e il RECUPERO della DISPERSIONE SCOLASTICA** e del FALLIMENTO FORMATIVO PRECOCE;
- L'**ATTIVAZIONE di STRATEGIE efficaci** per rispondere ai BAMBINI con DISABILITA' o BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI.

COMUNITA' EDUCATIVA, COMUNITA' PROFESSIONALE, CITTADINANZA → la **SCUOLA** è definita come una **COMUNITA' in cui COOPERANO STUDENTI, DOCENTI e GENITORI**. Al suo interno, assume particolare rilievo la **COMUNITA' PROFESSIONALE dei DOCENTI** che si impegna a **COSTRUIRE un PROGETTO di SCUOLA partendo dalle INDICAZIONI NAZIONALI**.

LE INDICAZIONI NAZIONALI 2012 PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

Nelle **INDICAZIONI del 2012** **pochi sono i concetti che cambiano rispetto a quelli espressi nel documento del 2007**. In particolare, significativa è la **NUOVA DEFINIZIONE** che si assegna alla **SCUOLA dell'INFANZIA** che si presenta come un **AMBIENTE tipicamente PROTETTIVO, capace di ACCOGLIERE e PROMUOVERE le POTENZIALITA' di TUTTI i BAMBINI tra i 3 e i 6 anni, avendo il compito di far EVOLVERE queste DISPONIBILITA' attraverso la CURA degli AMBIENTI, l'ORGANIZZAZIONE delle SITUAZIONI di APPRENDIMENTO, la GESTIONE INTENZIONALE di una GIORNATA EDUCATIVA**. Completamente **NUOVO** è il **PARAGRAFO** relativo ai **DOCENTI e alle LORO PROFESSIONALITA'** **definite in termini di MOTIVAZIONE, di ATTENZIONE all'INFANZIA, di ORGANIZZAZIONE dell'AMBIENTE EDUCATIVO**, ecc. Viene, inoltre, specificato che il **CURRICOLO** della **SCUOLA dell'INFANZIA** **NON coincide SOLO con l'ORGANIZZAZIONE delle ATTIVITA' DIDATTICHE che si realizzano negli AMBIENTI COMUNI** (es: laboratori), **MA anche in MOMENTI di CURA e di APPRENDIMENTO che svolgono la FUNZIONE di REGOLARE i RITMI della GIORNATA**. Viene sottolineata anche l'IMPORTANZA del **RUOLO degli INSEGNANTI** nella **FUNZIONE di MEDIAZIONE**, **di FACILITAZIONE e di STIMOLAZIONE alla RICERCA**, **RIFLESSIONE e al CONFRONTO**. Cambia anche la PREMESSA alla DESCRIZIONE dei CAMPI di ESPERIENZA, dove, nel riferimento all'organizzazione del curricolo, si sottolinea di porre al CENTRO del PROGETTO EDUCATIVO della SCUOLA dell'INFANZIA le AZIONI, la CORPOREITA', la PERCEZIONE. Il CAMPO viene definito come LUOGO della OPERATIVITA' e anche come CONTESTO EDUCATIVO e STIMOLANTE nel DARE SIGNIFICATO alle ESPERIENZE dei BAMBINI. In questa premessa viene anche sottolineata la CONTINUITA' con la SCUOLA PRIMARIA dove dovranno trovare EVOLUZIONE i LINGUAGGI e i SAPERI.

I CAMPI DI ESPERIENZA → in relazione a questi ultimi, nel nuovo documento, si insiste sulla **VALORIZZAZIONE della LINGUA in TUTTE le SUE FUNZIONI e FORME** e come **STRUMENTO BASILARE** per la **COMUNICAZIONE**, la **CONOSCENZA**, l'ESPRESSIONE del PENSIERO in DISCORSI e PAROLE. Importante è il **RIFERIMENTO DIRETTO** alla **LINGUA MATERNA** **espressione dell'IDENTITA' e anche la VALORIZZAZIONE dell'INCONTRO con ALTRE LINGUE, PATRIMONIO ed ESPRESSIONE di DIVERSI MONDI e CULTURE**.
Viene, inoltre, sottolineata l'importanza dell'INCONTRO POSITIVO tra LETTERATURA e SCRITTURA che dovranno trovare il proprio COMPIMENTO nella SCUOLA PRIMARIA.

IL PROFILO delle COMPETENZE al TERMINE della SCUOLA → il documento si conclude con il **PROFILO del BAMBINO all'età di 6 ANNI** **in termini di IDENTITA', AUTONOMIA, COMPETENZA e CITTADINANZA**. Le **COMPETENZE** che vengono richieste sono:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- conoscere, gestire ed esprimere le emozioni;
- avere un rapporto positivo con la propria corporeità;
- essere consapevoli dei propri desideri e delle proprie paure;
- sviluppare un'intelligenza empatica percependo i propri stati d'animo e avvertendo quelli degli altri;
- consolidare la propria autostima;
- utilizzare gli errori per la conoscenza;
- sviluppare la curiosità e il desiderio di sperimentare per conoscere;
- rispettare regole di comportamento evitando conflitti;
- porre domande, cogliere diversi punti di vista, riflettere, confrontarsi sui significati e i valori;
- saper raccontare, narrare, descrivere situazioni e vissuti, usando in modo appropriato la lingua italiana e la pluralità dei linguaggi;
- padroneggia abilità di tipo logico;
- interiorizzare le coordinate spazio-temporali e sapersi orientare nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media e delle tecnologie;
- formulare ipotesi e ricercare soluzioni a situazioni problematiche;
- essere attento alle consegne portando a termine i compiti assegnati;
- conoscere processi e documentarli;
- esprimersi in modo personale, con creatività e partecipazione;
- essere sensibile alla pluralità di culture, lingue ed esperienze.

LE INDICAZIONI NAZIONALI per la SCUOLA PRIMARIA e per la SECONDARIA di PRIMO GRADO → sono costituite da **2 SEZIONI**:

1) la prima è dedicata alla **DEFINIZIONE delle CARATTERISTICHE di questo SEGMENTO del SISTEMA d'ISTRUZIONE**;
2) la seconda è dedicata solo alle D**ISCIPLINE, presentate in una SEZIONE UNICA per la SCUOLA PRIMARIA e SECONDARIA di PRIMO GRADO, attraverso alcune indicazioni didattico-metodologiche**.

La **SEZIONE INTRODUTTIVA** **definisce CARATTERISTICHE e COMPITI di QUESTO SEGMENTO SCOLASTICO**. Il punto di partenza è l'assunto che i **2 SEGMENTI di SCUOLA** vanno **UNITARIAMENTE a costituire il PRIMO CICLO dell'ISTRUZIONE**, in cui si pongono le BASI e si ACQUISISCONO gradualmente le COMPETENZE INDISPENSABILI per CONTINUARE ad APPREDERE a SCUOLA e lungo l'INTERO ARCO della VITA. Da qui deriva la **SCELTA** del **CURRICOLO VERTICALE**, costituito **dall'AUTONOMIA SCOLASTICA** **all'INTERNO del quadro di riferimento offerto dalle INDICAZIONI**.

IL SENSO dell'ESPERIENZA EDUCATIVA → si parte dal presupposto tale per cui l'**APPRENDIMENTO è un PROCESSO in cui l'ALUNNO ha un APPROCCIO ATTIVO**: dunque la **SCUOLA**, per perseguire i suoi scopi, **deve essere capace di FORNIRE OCCASIONI CONTINUE per la CONQUISTA dell'AUTONOMIA e della CONSAPEVOLEZZA di SÉ da parte dell'ALUNNO, per lo SVILUPPO e la SODDISFAZIONE di CURIOSITA'**. Nel quotidiano dell'ESPERIENZA DIDATTICA, attraverso la riflessione guidata dai docenti sui comportamenti di gruppo, inoltre, gli **ALUNNI sono STIMOLATI a RIFLETTERE sul TEMA della DIGNITA' della PERSONA e sul RISPETTO reciproco**, imparando ad individuare gli atteggiamenti che violano la dignità propria e altrui. È, inoltre, ribadita la necessità della COOPERAZIONE con le FAMIGLIE.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

L'ALAFABETIZZAZIONE CULTURALE DI BASE → si definiscono i **CONTENUTI** e l'ORIZZONTE dell'**ALFABETIZZAZIONE CULTURALE di BASE** **che è la FINALITA' del PRIMO CICLO di ISTRUZIONE**. L'**ALFABETIZZAZIONE CULTURALE**, dunque, **non può che essere anche ALFABETIZZAZIONE SOCIALE e può essere costruita SOLO con il CONCORSO dei LINGUAGGI e dei SAPERI di TUTTE le DISCIPLINE**.

CITTADINANZA e COSTITUZIONE → la CITTADINANZA va intesa come **CITTADINANZA ATTIVA**, infatti, **presuppone la FORMAZIONE di FUTURI CITTADINI che siano CONSAPEVOLI, RESPONSABILI e CAPACI di AGIRE nella SOCIETA' COMPLESSA di cui facciamo parte**. Di questa CITTADINANZA si pongono le BASI attraverso la **PROMOZIONE di ESPERIENZE SIGNIFICATIVE che consentano a ciascuno di IMPARARE a PRENDERSI CURA di SÉ STESSI, degli ALTRI e dell'AMBIENTE**. Gli OBIETTIVI irrinunciabili sono:

- la costruzione del senso di legalità
- lo sviluppo di un'etica della responsabilità.

Questi OBIETTIVI vanno perseguiti anche nelle ESPERIENZE QUOTIDIANE; tra l'altro l'ART. 1, CO. 3 del D.LGS. 62/2017 prevede che la VALUTAZIONE del COMPORTAMENTO si riferisca allo SVILUPPO delle COMPETENZE di CITTADINANZA. La **SCUOLA** del **PRIMO CICLO** **include nel PROPRIO CURRICOLO la PRIMA CONOSCENZA della COSTITUZIONE della REPUBBLICA ITALIANA**. Gli allievi imparano a RICONOSCERE e RISPETTARE i VALORI sanciti e tutelati della CITTADINANZA e la DISTINZIONE tra DIVERSI COMPITI. Parte integrante dei DIRITTI COSTITUZIONALI è l'**ARTICOLO 21** che sancisce il **DIRITTO alla PAROLA**, il cui ESERCIZIO va TUTELATO ed INCORAGGIATO in OGNI CONTESTO SCOLASTICO e in CIASCUN ALUNNO.

L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO → tradizionalmente quest'ultimo **coincide con lo SPAZIO FISICO dell'AULA**. Nelle **INDICAZIONI NAZIONALI** è inteso come **SPAZIO d'AZIONE**, caratterizzato dal **POLICENTRISMO**. Il **PROCESSO FORMATIVO** **abbandona** la **LOGICA dell'INSEGNAMENTO** (TEACHING CENTERED) **a favore dell'APPRENDIMENTO** (LEARNING CENTERED) → l'**INSEGNANTE** **è un FACILITATORE che GUIDA l'ALLIEVO a RICONOSCERE con CONSAPEVOLEZZA e a RIDEFINIRE in modo RIFLESSIVO le sue COMPETENZE**. L'ACQUISIZIONE dei SAPERI richiede la FLESSIBILITA' degli SPAZI, a partire dall'AULA SCOLASTICA e continuando con la DISPONIBILITA' di LUOGHI ATTREZZATI. Particolare importanza assume, inoltre, la BIBLIOTECA SCOLASTICA, anche in prospettiva MULTIMEDIALE, da intendersi come LUOGO PRIVILEGIATO per la LETTURA e la SCOPERTA di una PLURALITA' di LIBRI e di TESTI che sostiene lo STUDIO AUTONOMO e l'APPRENDIMENTO CONTINUO. A questo scopo, risulta efficace l'uso delle NUOVE TECNOLOGIE che permettono agli ALUNNI di OPERARE INSIEME per costruire NUOVE CONOSCENZE.

LE DISCIPLINE → successivamente le **INDICAZIONI del 2012** passano ai **CURRICOLI delle DISCIPLINE** (italiano, lingua inglese + seconda lingua straniera, storia, geografia, matematica, scienze, musica, arte e immagine, educazione fisica, tecnologia). Per **OGNI DISCIPLINA**, gli **OBIETTIVI** di **APPRENDIMENTO** sono scanditi:

- **al termine della classe terza della scuola primaria**
- **al termine della classe quinta della scuola primaria**
- **al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado.**

I traguardi per lo SVILUPPO delle COMPETENZE sono enunciati in relazione a due momenti:

- il termine della scuola primaria

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- il termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado.

INDICAZIONI NAZIONALI e NUOVI SCENARI (2018)

Con la **NOTA PROT. AOODGOSV n. 3645** del **01/03/2018** viene trasmesso nelle scuole il **DOCUMENTO di LAVORO** intitolato **INDICAZIONI NAZIONALI e NUOVI SCENARI**, un **AGGIORNAMENTO del documento del 2012**. Nella sua parte centrale il nuovo documento **presenta gli STRUMENTI CULTURALI, le ABILITA' e le COMPETENZE di BASE che permettono di ESERCITARE la CITTADINANZA ATTIVA**. Le **LINGUE** sono lo **STRUMENTO CHIAVE per la COMUNICAZIONE**, consentendo di **PREVENIRE e CONTRASTARE FENOMENI di MARGINALITA' CULTURALE, di ANALFABETISMO di RITORNO e di ESCLUSIONE**. La **STORIA** è utile perché rappresenta lo **STRUMENTO per INDAGARE e COMPRENDERE come l'UMANITA'**, nel tempo e nello spazio, **abbia affrontato e risolto i problemi di convivenza, di organizzazione sociale, ecc, aiutandoci a COMPRENDERE la COMPLESSITA' della REALTA' ATTUALE**. A ciò si affianca **GEOGRAFIA**, definita come la **CERNIERA tra le DISCIPLINE UMANISTICHE e SCIENTIFICHE**. La **MATEMATICA** può essere utile per SPIEGARE FENOMENI e TENDENZE della NATURA, del MONDO e della SOCIETA'. A essa si affianca il **PENSIERO COMPUTAZIONALE** che è inteso come un **PROCESSO MENTALE che consente di RISOLVERE PROBLEMI di VARIA NATURA seguendo METODI e STRUMENTI SPECIFICI**. Le **SCIENZE NATURALI** aiutano a maturare il PENSIERO SCIENTIFICO, cioè uno STRUMENTO NECESSARIO per LEGGERE la REALTA' in MODO RAZIONALE. Le **DISCIPLINE ARTISTICHE** sono fondamentali per fruire in MODO CONSAPEVOLE dei BENI ARTISTICI, AMBIENTALI e CULTURALI, riconoscendone il VALORE per l'IDENTITA' SOCIALE e CULTURALE e comprendendone la necessità della SALVAGUARDIA e della TUTELA. Infine, l'**EDUCAZIONE FISICA** pone l'ATTENZIONE sulla CONOSCENZA e il RISPETTO del PROPRIO CORPO, sulla CONOSCENZA del SUO FUNZIONAMENTO per PRESERVARLO al meglio e sulla necessità di CONDURRE uno STILE di VITA CORRETTO.

LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO ZEROSEI

Tra i DECRETI ATTUATIVI delle L. 107/2015 vi è il **DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017, N. 65,** relativo all'**ISTRUZIONE del SISTEMA INTEGRATO di EDUCAZIONE e di ISTRUZIONE dalla NASCITA fino a 6 ANNI**. L'**OBIETTIVO** è quello di **INTRODURRE una VISIONE UNITARIA del PERCORSO FORMATIVO per BAMBINI**. I **SERVIZI dell'INFANZIA** si articolano in:

- **NIDI e MICRONIDI** → accolgono **BAMBINI/E tra i 3 e i 36 MESI** (3 ANNI), gestiti da ENTI LOCALI, ENTI PUBBLICI/SOGGETTI PRIVATI;
- **SEZIONI PRIMAVERA** → accolgono **BAMBINI/E tra 24 e 36 MESI** (da 2 a 3 ANNI), gestiti da ENTI LOCALI, ENTI PUBBLICI/SOGGETTI PRIVATI o STATO;
- **SERVIZI INTEGRATIVI** → **operano in modo FLESSIBILE e DIVERSIFICATO, secondo i BISOGNI dei BAMBINI e delle FAMIGLIE**.

La **SCUOLA dell'INFANZIA** **accoglie i BAMBINI/E di ETA' compresa tra i 3 e i 6 ANNI ed ha un ASSETTO ORDINAMENTALE di NATURA NAZIONALE** (D.LGS 59/2004 e D.LGS 89/2009). **L'ART. 10 del D.LGS 65/2017** prevede l'**ISTITUZIONE di una COMMISSIONE per il SISTEMA INTEGRATO di EDUCAZIONE e di ISTRUZIONE, che svolga COMPITI CONSULTIVI e PROPOSITIVI e che sia formata da ESPERTI in materia di EDUCAZIONE e di ISTRUZIONE dei BAMBINI/E da 0 a 6 ANNI**. La COMMISSIONE, presieduta dal DIRIGENTE TECNICO GIANCARLO CERINI, aveva il compito di proporre al MINISTRO le LINEE GUIDA PEDAGOGICHE per il SISTEMA INTEGRATO di EDUCAZIONE e di ISTRUZIONE. Con il **DECRETO MINISTERIALE 334 del 22/11/2021** vengono adottate le **LINEE GUIDA PEDAGOGICHE** per il **SISTEMA INTEGRATO di EDUCAZIONE e di ISTRUZIONE** → dal

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

momento che il segmento formativo interessato dall'intervento normativo è quello destinato ai bambini da zero a sei anni di età, le LINEE vengono anche definite LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO.

LA PROGETTAZIONE DEL CURRICOLO NELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE DEL SECONDO CICLO

L'OBBLIGO DI ISTRUZIONE → l'**ART. 1, C. 622** della **LEGGE 296/2006** (**FINANZIARIA 2007**) introduce **l'OBBLIGO DI ISTRUZIONE per almeno 10 ANNI**. Ai sensi dell'ART. 1 C. 622 viene emanato il REGOLAMENTO ATTUATIVO dell'OBBLIGO, ossia il **D.M. 139/2007**. Da un punto di vista **NORMATIVO** si stabilisce che:

- L'**ISTRUZIONE** **deve essere impartita per almeno 10 ANNI, quindi a termine di solito con il raggiungimento del 16esimo anno d'età**;
- L'**ISTRUZIONE** è **OBBLIGATORIA** e **deve essere FINALIZZATA al CONSEGUIMENTO di un TITOLO di SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE o di una QUALIFICA PROFESSIONALE di durata almeno TRIENNALE entro il 18esimo anno d'età**. Con il conseguimento di uno di questi titoli, si assolve anche il diritto-dovere all'istruzione alla formazione previsto dalla LEGGE 53/2003 (RIFORMA MORATTI) e dal successivo D.LGS 76/2005.

L'ACCESSO al MONDO del LAVORO **è consentito al 16esimo anno d'età**. Inoltre, l'**OBBLIGO di ISTRUZIONE** può essere conseguito:

- Nel **SISTEMA di ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE di competenza del MINISTERO dell'ISTRUZIONE** (licei, istituti tecnici e professionali);
- Nel **SISTEMA di ISTRUZIONE e FORMAZIONE PROFESSIONALE di competenza delle REGIONI**;
- Attraverso **l'APPRENDISTATO che può avere inizio con il compimento del 15esimo anno d'età**.

L'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire l'acquisizione di saperi e competenze che devono essere comuni ai curriculi relativi ai primi due anni del sistema di istruzione secondaria superiore. In questo modo, si fissa definitivamente un''equivalenza formativa dei vari percorsi di istruzione e formazione. Il **DOCUMENTO TECNICO** allegato al **REGOLAMENTO ATTUATIVO dell'OBBLIGO**, ossia il **D.M. 139/2007**, **provvede ad INDIVIDUARE SAPERI e COMPETENZE COMUNI a tutti i percorsi che portano all'assolvimento dell'obbligo**. Il **D.M. 139/2007** prevede un apposito **DECRETO per l'ADOZIONE di un MODELLO di CERTIFICAZIONE e l'emanazione di LINEE GUIDA per l'INNALZAMENTO dell'OBBLIGO**.

NORMATIVA relativa all'INNALZAMENTO d'ETA' dell'OBBLIGO di ISTRUZIONE

Figura 13.1 Schema gerarchico della normativa riguardante l'innalzamento d'età dell'obbligo di istruzione.

IL DOCUMENTO DELLA COMMISSIONE ALULLI → la **COMMISSIONE** **incaricata di delineare gli ASPETTI ORDINAMENTALI, DIDATTICI e METODOLOGICI dell'INNALZAMENTO dell'OBBLIGO**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

SCOLASTICO è presieduta dal **prof GIORGIO ALULLI**, **presidente dell'ISFOL** (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori). I lavori della commissione si concludono il 3 MARZO 2007 con la consegna di un documento denominato **INDICAZIONI sulle MODALITA' dell'INNALZAMENTO dell'OBBLIGO di ISTRUZIONE**, suddiviso in **2 PARTI**:

1) **Una prima parte di carattere ORGANIZZATIVO contiene le LINEE GUIDA per AVVIARE e SOSTENERE l'INNALZAMENTO dell'OBBLIGO di ISTRUZIONE**, le quali illustrano le azioni di ACCOMPAGNAMENTO e le MODALITA' di SPERIMENTAZIONE dell'INNALZAMENTO dell'OBBLIGO SCOLASTICO;
2) **Una seconda parte di carattere PEDAGOGICO e DIDATTICO-METODOLOGICO, in cui vengono illustrate le COMPETENZE CHIAVE per la CITTADINANZA ATTIVA da ACQUISIRE al TERMINE dei 10 ANNI di ISTRUZIONE OBBLIGATORIA**.

LE AZIONI PER SOSTENERE l'INNALZAMENTO dell'OBBLIGO → le principali **AZIONI** che possono contribuire **all'INNALZAMENTO dell'OBBLIGO** sono:

1) **AZIONI di FORMAZIONE dei DOCENTI** → **il PERSONALE DOCENTE deve iniziare a pensare non più in termini di programmi da svolgere, ma di COMPETENZE da far MATURARE negli ALUNNI**.
2) **LOTTA alla DISPERSIONE** → quest'ultima deve essere operata **coinvolgendo soprattutto i soggetti a rischio dispersione in attività significative di carattere laboratoriale**.
3) **CONTINUITA' VERTICALE TRA GRADI DI ISTRUZIONE** → il cambio di segmento di formazione e **il passaggio da un contesto scolastico differente generano spesso difficoltà nell'autunno e possono comprometterne il percorso di studi**. Per questo, si reputa essenziale **stabilire opportune azioni di continuità tra la scuola secondaria di primo grado e il vasto panorama dei licei, degli istituti tecnici e dei professionali**.
4) **CERTIFICAZIONE delle COMPETENZE** → **al termine del percorso di obbligo di istruzione deve essere prevista una valutazione degli obiettivi di apprendimento per ciascun alunno**, che porti ad un accertamento delle competenze e ad una certificazione.

Molte di queste osservazioni verranno recepite nelle **LINEE GUIDA per l'ASSOLVIMENTO dell'OBBLIGO**, pubblicate in data **27 DICEMBRE 2007**.

GLI ASSI CULTURALI E LE COMPETENZE CHIAVE → la seconda parte del documento si ispira alla **RACCOMANDAZIONE del 18 DICEMBRE 2006** sulle **8 COMPETENZE CHIAVE per l'APPRENDIMENTO PERMANENTE**. L'**OBIETTIVO** è il **CONSEGUIMENTO**, al termine dell'obbligo di istruzione, **di QUESTE COMPETENZE**. Le **8 COMPETENZE CHIAVE** possono essere **DIVISE** → vi si riconoscono COMPETENZE strettamente DISCIPLINARI, come il COMUNICARE nella MADRE LINGUA, il COMUNICARE in una LINGUA STRANIERA, ecc. Per **COMPETENZA DISCIPLINARE** si intende una **COMPETENZA il cui AMBITO d'AZIONE può essere INCLUSO quasi completamente all'interno di UNA delle DISCIPLINE CARATTERISTICHE del CURRICOLO della SCUOLA PRIMARIA e SECONDARIA**. Sul lato opposto esistono COMPETENZE TRASVERSALI, come IMPARARE AD IMPARARE, lo SPIRITO d'INIZIATIVA ed IMPREDITORIALITA' e la COMPETENZA DIGITALE. Una COMPETENZA TRASVERSALE è tale da avere il suo AMBITO d'AZIONE su un AMPIO SPETTRO di DISCIPLINE presenti nel curricolo, di conseguenza non può essere ricondotta ad una disciplina prevalente. Ad esempio, le COMPETENZE DIGITALI sono UTILI in TUTTE le DISCIPLINE, in quanto in ciascuna materia si può declinare in modo efficace e congeniale l'uso delle nuove tecnologie. Esistono, poi, **COMPETENZE** che in parte possono essere **COMPRESE in un CERTO AMBITO DISCIPLINARE**, ma al contempo denotano anche forti aspetti di

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

interdisciplinarità. Ad esempio, le **COMPETENZE CIVICHE e SOCIALI** sono **INTERDISCIPLINARI se si tiene conto della capacità di RAPPORTARSI e di INTERAGIRE con gli ALTRI.**

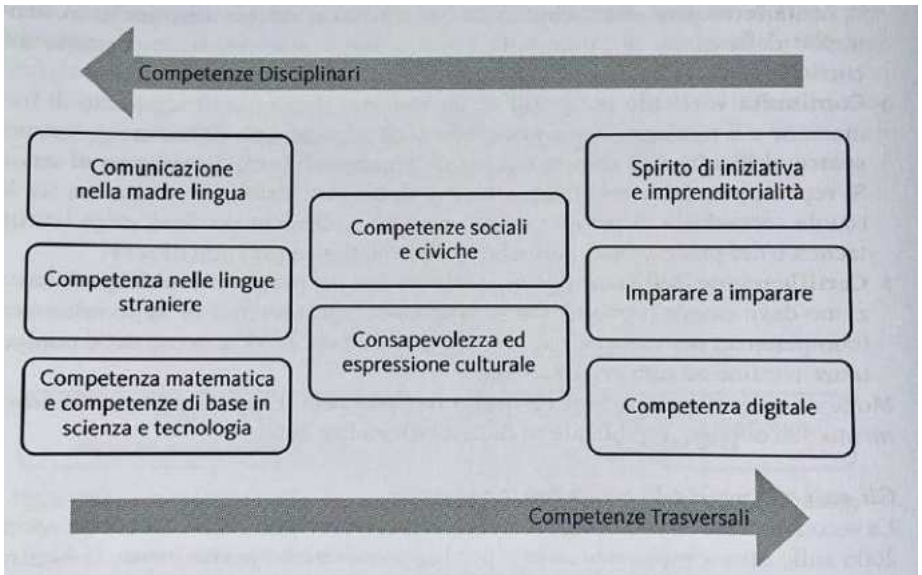


Figura 13.2 Le otto competenze chiave con caratteristiche disciplinari e trasversali.

La **COMMISSIONE** decide di **INDIVIDUARE 4 ASSI CULTURALI di impronta strettamente DISCIPLINARE e 7 COMPETENZE CHIAVE di CITTADINANZA, di carattere INTERDISCIPLINARE e TRASVERSALE**. In particolare, risultano:

4 ASSI CULTURALI STRATEGICI

1. L'asse dei linguaggi
2. L'asse matematico
3. L'asse scientifico-tecnologico
4. L'asse storico-sociale

7 COMPETENZE CHIAVE per la CITTADINANZA ATTIVA

1. Imparare ad imparare
2. Progettare
3. Comunicare
4. collaborare e partecipare
5. risolvere problemi
6. individuare collegamenti e relazioni
7. acquisire e interpretare l'informazione.

La **RELAZIONE** tra gli **ASSI CULTURALI** e le **COMPETENZE CHIAVE TRASVERSALI è ben specificata nel documento, infatti, si afferma che l'APPROFONDIMENTO degli ASSI CULTURALI fornisce la BASE CONTENUTISTICA e METODOLOGICA per lo SVILUPPO delle COMPETENZE TRASVERSALI**. Sul **LORO INTRECCIO sì COSTRUISCONO le COMPETENZE CHIAVE per la CITTADINANZA ATTIVA**.
Il documento illustra prima i **4 ASSI CULTURALI** e, successivamente, affronta la definizione delle **7 COMPETENZE CHIAVE** riferibili a **3 AMBITI** → Il **1° AMBITO** riguarda la **COSTRUZIONE del SE'**; il **2°**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

riguarda la **COSTRUZIONE di CORRETTE** e **SIGNIFICATIVE RELAZIONI con gli ALTRI**; il **3°** riguarda, infine, le modalità di un corretto e produttivo **RAPPORTO con la REALTA' NATURALE e SOCIALE**.

IL DOCUMENTO TECNICO ALLEGATO AL D.M. 139/2007 → Il **D.M. 139/2007** viene pubblicato il **22 AGOSTO 2007**. A questo D.M. viene allegato il **DOCUMENTO TECNICO** che illustra **ASSI CULTURALI e COMPETENZE CHIAVE di CITTADINANZA**. Inoltre, l'**ART. 4, C. 3, del D.M. 139/2007** prevede che il **MINISTRO adotti un MODELLO di CERTIFICAZIONE dei SAPERI e delle COMPETENZE ACQUISITE nell'ASSOLVIMENTO dell'OBBLIGO, sentita la CONFERENZA PERMANENTE per i RAPPORTI tra lo STATO, le REGIONI e le PROVINCE AUTONOME di TRENTO e di BOLZANO**. Il **DOCUMENTO TECNICO** allegato al D.M. 139/2007 parte dalle **COMPETENZE CHIAVE della RACCOMANDAZIONE EUROPEA del 18 DICEMBRE 2006 per delineare gli ASSI CULTURALI**.

GLI ASSI CULTURALI → i **SAPERI** da possedere all'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono organizzati secondo **4 ASSI CULTURALI**: **l'ASSE dei LINGUAGGI, l'ASSE MATEMATICO, l'ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO e l'ASSE STORICO-SOCIALE**. Attraverso questi assi i DOCENTI possono COSTRUIRE dei PERCORSI di APPRENDIMENTO in modo da poter ORIENTARE i GIOVANI verso l'ACQUISIZIONE delle COMPETENZE CHIAVE di CITTADINANZA, necessarie per inserirsi con successo nella futura via lavorativa. I SAPERI degli ASSI CULTURALI sono articolati in CONOSCENZE e ABILITA', secondo l'impianto che caratterizza il QUADRO COMUNE EUROPEO dei TITOLI e delle QUALIFICHE (EQF).

LE COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA → sono **8**, una in più rispetto al documento della COMMISSIONE ALLULLI. Si tratta della **COMPETENZA "AGIRE in modo AUTONOMO e RESPONSABILE"**, che si potrebbe far risalire all'ambito della **relazione con gli altri**. Inoltre, si noti come la competenza comunicare sia suddivisa in una competenza relativa a un messaggio in ingresso verso l'individuo (la comprensione di questi messaggi) ed una competenza relativa a messaggi in uscita (rappresentare messaggi in varie forme). Infine, la competenza di carattere metacognitivo imparare ad imparare e ripresa in pieno dalle competenze della raccomandazione del 2006.

IL MODELLO DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Il **D.M. 9/2010** adotta il **MODELLO di CERTIFICAZIONE** previsto dall'**ART. 4, C. 3, del D.M. 139/2007**. Questo MODELLO è **DIVERSO da quello previsto dalla COMMISSIONE ALLULLI**, in quanto **certifica in modo diretto le COMPETENZE CARATTERISTICHE dei 4 ASSI CULTURALI**. La **maturazione** delle **8 competenze chiave di cittadinanza** **non viene certificata direttamente nel modello adottato, infatti, quest'ultime vengono semplicemente elencate**. Il **LIVELLO di RAGGIUNGIMENTO** delle **COMPETENZE** può essere **BASE** (B), **INTERMEDIO** (I) o **AVANZATO** (A) **e può essere assegnato per le COMPETENZE di OGNUNO dei 3 AMBITI dell'ASSE dei LINGUAGGI, dell'ASSE MATEMATICO, SCIENTIFICO-TECNOLOGICO e STORICO-SOCIALE**. Il **LIVELLO di ACQUISIZIONE** delle **COMPETENZE** nei VARI ASSI **viene reso COERENTE dai VARI CONSIGLI di CLASSE con le VOTAZIONI NUMERICHE conseguite dall'ALUNNO nelle DISCIPLINE OGGETTO di OGNI ASSE** (ART. 1, C. 3, del D.M. 9/2010). Di conseguenza, la **VALUTAZIONE** in corrispondenza dell'ASSOLVIMENTO dell'OBBLIGO **si trasforma in una VALUTAZIONE che un'impostazione DISCIPLINARE**. Il **MODELLO di CERTIFICAZIONE** adottato nel **2010**, in sostituzione di quello del 2006, **pone l'accento sulla parte DISCIPLINARE delle COMPETENZE CHIAVE EUROPEE ed EVITA di VALUTARE DIRETTAMENTE ed in MODO ESPLICITO**. Uno dei motivi principali per cui si è deciso di passare da un modello di certificazione trasversale ad un modello di certificazione disciplinare risiede nel FORTE IMPIANTO DISCIPLINARE che CARATTERIZZA la SCUOLA SECONDARIA ITALIANA, infatti, le DISCIPLINE sono l'OSSATURA

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dell'ORGANIZZAZIONE, della DIDATTICA e della VALUTAZIONE. Per questo motivo, per un consiglio di classe, sarebbe risultato un compito un ambiguo insidioso quello di valutare le competenze trasversali e interdisciplinari estrapolando la valutazione dalle valutazioni numeriche espresse nella valutazione finale dell'anno scolastico. Tuttavia, ricordiamo che il MODELLO di CERTIFICAZIONE adottato da OGNI PAESE MEMBRO dovrebbe essere piuttosto CONFORME alle COMPETENZE CHIAVE della RACCOMANDAZIONE del 2006 e dovrebbe risultare INTELLEGIBILE passando attraverso i VARI SISTEMI di ISTRUZIONE EUROPEI. Il modello adottato perde virgola in parte, questa caratteristica, infatti, le competenze chiave europee sono state recepite da tutte le legislazioni scolastiche dei paesi membri. Nel modello di certificazione adottato resta comunque la possibilità di intuire una valutazione delle competenze chiave di cittadinanza, soprattutto alla luce di quanto era stato sancito nel precedente documento della COMMISSIONE ALLULLI. In questo documento si asserisce che le DISCIPLINE e le COMPETENZE CHIAVE di CITTADINANZA costituiscono la TRAMA del PROCESSO di INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO. Di conseguenza, i 2 OGGETTI di APPRENDIMENTO, ovvero DISCIPLINA e COMPETENZA, si INTRECCIANO l'UNO PERPEDICOLARMENTE all'ALTRO.

LE INDICAZIONI NAZIONALI PER I LICEI

QUADRO NORMATIVO → la **LEGGE 133/2008 all'ART. 64, C. 3**, riporta un **PIANO PROGRAMMATICO di INTERVENTI** volti ad una maggiore **RAZIONALIZZAZIONE dell'UTILIZZO delle RISORSE UMANE e STRUMENTALI disponibili, al fine di conferire una MAGGIORE EFFICACIA ed EFFICIENZA al SISTEMA SCOLASTICO**. I PUNTI del PIANO PROGRAMMATICO sono ESPLICITATI all'ART. 64, C. 4 e un PUNTO SPECIFICO prevede la RIDEFINIZIONE dei CURRICOLI vigenti nei DIVERSI ORDINI di SCUOLA. In base a questo punto viene emanato il REGOLAMENTO per il RIORDINO dei LICEI, ossia il D.P.R. 89 del 15 MARZO 2010 → il REGOLAMENTO delinea il SISTEMA dei LICEI (classico, artistico, scientifico, linguistico, musicale e coreutico, scienze umane). Inoltre, il REGOLAMENTO riporta alcuni ALLEGATI e il più significativo, da un punto di vista pedagogico e didattico, è l'ALLEGATO A → illustra il **PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE e PROFESSIONALE** (**PECUP**) dello STUDENTE in USCITA da un PERCORSO LICEALE. Ai sensi dell'ART. 13, C. 10 del REGOLAMENTO, il 7 OTTOBRE 2010 con il D.I. 211 vengono emanate le INDICAZIONI NAZIONALI degli OBIETTIVI SPECIFICI di APPRENDIMENTO per i LICEI → sono la declinazione del PECUP.

PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE e PROFESSIONALE dello STUDENTE → i **PERCORSI LICEALI forniscono allo STUDENTE le CONOSCENZE, le ABILITA' e le COMPETENZE che gli permettono di proseguire in modo EFFICACE i SUOI STUDI o di inserirsi in modo COERENTE nella VITA SOCIALE e nel MONDO del LAVORO**. Al **TERMINE del PERCORSO LICEALE**, lo **STUDENTE** deve aver raggiunto **ALCUNI RISULTATI di APPRENDIMENTO**. Questi RISULTATI di APPRENDIMENTO (**RdA**) si possono distinguere in:

- sviluppo di conoscenze e abilità
- maturazione di competenze
- acquisizione di strumenti.

Inoltre, in base alla loro generalità, i **RISULTATI di APPRENDIMENTO** possono essere divisi in:

- **RdA COMUNI** → vengono **RAGGIUNTI alla FINE di QUALSIASI PERCORSO LICEALE**. Vengono **suddivisi in 5 AREE**, ovvero: **METODOLOGICA**, **LOGICO-ARGOMENTATIVA**, **LINGUISTICA** e **COMUNICATIVA**, **STORICO-UMANISTICA**, **SCIENTIFICA**, **MATEMATICA** e **TECNOLOGICA**. Questi **RISULTATI** possono essere **sia di CARATTERE TRASVERSALE sia di CARATTERE DISCIPLINARE**. In particolare, i **RISULTATI** presenti **nell'AREA METODOLOGICA e LOGICO-ARGOMENTATIVA** sono **TUTTI di CARATTERE TRASVERSALE e riguardano TUTTE le DISCIPLINE**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **RdA SPECIFICI** → relativi ai SINGOLI PERCORSI LICEALI.

Come evidenziato anche nelle **INDICAZIONI NAZIONALI per i LICEI**, da un punto di vista didattico, **i DOCENTI e le ISTITUZIONI SCOLASTICHE possono perseguire RISULTATI di APPRENDIMENTO attraverso lo STRUMENTO dell'AUTONOMIA che permette la PROGETTAZIONE dell'OFFERTA FORMATIVA**. In particolare, le **ISTITUZIONI SCOLASTICHE** **possono avvalersi di NUOVI MEZZI messi a disposizione dal REGOLAMENTO**, ovvero:

- La **PROGETTAZIONE di UNITA' DIDATTICHE**, che può essere il punto di partenza per le competenze trasversali;
- L'**ISTITUZIONE del COMITATO SCIENTIFICO** che FORMULA PROPOSTE DIDATTICHE anche in base alle REALTA' TERRITORIALI;
- L'**UTILIZZO** della **QUOTA di AUTONOMIA** per MODIFICARE i PIANI di STUDIO.

Dopo aver esposto i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali, l'**ALLEGATO A** espone **i RISULTATI di APPRENDIMENTO SPECIFICI** per ciascun percorso liceale. Questi risultati hanno un taglio DISCIPLINARE, in particolare, sono relativi alle DISCIPLINE di INDIRIZZO, caratteristiche del percorso liceale. Quindi, il **PECUP** ed è composto dai **RISULTATI di APPRENDIMENTO COMUNI**, a loro volta **suddivisi in 5 aree**, e dai **RISULTATI di APPRENDIMENTO SPECIFICI** dei **SINGOLI PERCORSI LICEALI**.

LA STRUTTURA delle INDICAZIONI → **sono strutturate in base ai PERCORSI LICEALI e alle DISCIPLINE**. Per **CIASCUN PERCORSO LICEALE** sono prese in considerazione le **DISCIPLINE** previste nel quadro orario. Per **OGNI MATERIA** sono elaborate delle **LINEE GENERALI atte a DESCRIVERE le COMPETENZE attese alla FINE del PERCORSO di STUDI della SINGOLA DISCIPLINA**. Inoltre, il **PERCORSO di STUDI di CIASCUNA DISCIPLINA è SUDDIVISO in 3 PERIODI**:

1) Il **PRIMO BIENNIO**, che coincide con l'ultimo periodo di istruzione obbligatoria;
2) Il **SECONDO BIENNIO**;
3) L'**ULTIMO ANNO**.

Per ciascuno di questi 3 PERIODI, sono elaborati degli **OBIETTIVI SPECIFICI di APPRENDIMENTO** (**OSA**). Gli **OSA** costituiscono **ciò che gli STUDENTI devono SAPERE e SAPER FARE al TERMINE di un CERTO PERIODO o CICLO di ISTRUZIONE**, espressi in termini di conoscenze e abilità. Essi uniscono tutti gli aspetti in gioco nella maturazione delle competenze presentate nelle linee generali. Pertanto, secondo un approccio descrittivo e discorsivo, questi **OBIETTIVI SPECIFICI di APPRENDIMENTO**, **riportano una serie di conoscenze e di abilità che costruiscono le competenze da raggiungere alla fine del percorso disciplinare**. In particolare, si evidenziano **3 ASPETTI importanti**:

- Gli **OBIETTIVI SPECIFICI di APPRENDIMENTO** del **PRIMO BIENNIO** di CIASCUNA DISCIPLINA sono **COERENTI con le COMPETENZE da maturare al TERMINE dell'OBBLIGO di ISTRUZIONE nei 4 ASSI CULTURALI previsti dal D.M. 139/2007**. OGNI OBIETTIVO di APPRENDIMENTO apporta un particolare CONTRIBUTO ad una o più COMPETENZE presenti nei quattro assi culturali virgola in modo da ricomporre il profilo dello studente alla fine dell'obbligo di istruzione.
- Gli **OBIETTIVI SPECIFICI di APPRENDIMENTO** di **TUTTI i PERCORSI LICEALI** **devono ricomporre la parte comune di competenze prevista alla fine dell'obbligo**, ne consegue una particolare uniformità dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado nel primo biennio. Questi percorsi si allineano agli obiettivi da conseguire alla fine della scuola dell'obbligo, pur mantenendo delle peculiarità caratteristiche di ogni percorso, necessarie per il conseguimento degli studi specifici nel secondo biennio e nell'ultimo anno.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Il maggiore raccordo esistente nel **PRIMO BIENNIO** tra i **VARI INDIRIZZI di ISTRUZIONE SECONDARIA di SECONDO GRADO** garantisce anche una maggiore **FLESSIBILITA'**, **nella possibilità di operare passaggi di indirizzo nel primo biennio, anche se l'esito positivo di questi passaggi non è mai da considerarsi scontato**.

IL VALORE ESPISTEMIOLOGICO delle DISCIPLINE e le COMPETENZE TRASVERSALI → la **STRUTTURA** delle **INDICAZIONI NAZIONALI** è costruita intorno alle DISCIPLINE, per cui, **nella PARTE INTRODUTTIVA si sottolinea l'IMPORTANZA delle DISCIPLINE e le loro CARATTERISTICHE FORMATIVE**. Infatti, **OGNI DISCIPLINA apporta al PROFILO dello STUDENTE alcuni importanti CONTRIBUTI FORMATIVI che sono ESCLUSIVI di alcune discipline**. Pertanto, ogni disciplina apre allo studente un punto di vista originale rispetto all'approccio alla conoscenza in quanto ogni materia ha un suo metodo di indagine. Il documento sottolinea come **nella didattica talvolta si ponga particolare enfasi sulle competenze trasversali che, se considerate con superficialità, finiscono con il risultare astratte e inducono a trascurare l'apprendimento di contenuti essenziali delle singole discipline**. Di conseguenza, la declinazione degli obiettivi specifici di apprendimento per singole discipline vuole favorire soprattutto una didattica che mette in evidenza il valore formativo delle discipline stesse. Una maggiore enfasi posta sulle discipline non significa che lo studente non debba maturare importanti competenze trasversali, infatti, la cosa fondamentale è che queste competenze vengano maturate attraverso le discipline e non attraverso artificiosi percorsi formativi che si rivelerebbero sviliti e svalutati per le loro strutture opinabili. Ad esempio, le competenze metacognitive possono essere maturate attraverso i metodi di studio acquisiti dallo studente in ciascun ambito disciplinare, infatti, uno studente competente riesce ad elaborare strategie cognitive che lo favoriscano in ciascuna disciplina oggetto di studio, apprendendo come si impara ad imparare. Le **competenze relazionali** **nascono da occasioni di confronto promosse e stimolate dalle discipline stesse, infatti, in questo caso il docente deve favorire una didattica per gruppi virgola che promuova le relazioni e il confronto tra gli studenti**. Le competenze attitudinali possono essere nuovamente favorite dalle impostazioni didattica che il docente vuole attuare. Riassumendo si può dunque affermare che le competenze trasversali possono essere maturate in modo indiretto partendo dalle competenze previste per ciascuna disciplina. Nelle **INDICAZIONI** **viene espressamente sottolineato come questo approccio disciplinare, rispetto ad un approccio trasversale, sia in perfetto accordo con la CERTIFICAZIONE delle COMPETENZE a conclusione della scuola dell'obbligo** (D.M. 139/2007 e D.M. 9/2010). Il modello di certificazione adottato, infatti, riporta il conseguimento delle competenze disciplinari maturate all'interno dei quattro assi culturali e non delle competenze chiave di cittadinanza di carattere trasversale. In relazione alle **COMPETENZE TRASVERSALI**, **il documento si sofferma su 2 CASI specifici**:

1) Le **COMPETENZE delle TIC** (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) → **dalle INDICAZIONI emerge che i contenuti delle TIC sono affrontati principalmente nelle attività legate alla matematica**, anche se, i contenuti e le abilità acquisite abbracciano e si riversano in tutte le discipline e aiutano lo studente nei suoi lavori e nei suoi approfondimenti;
2) L'**INSEGNAMENTO di CITTADINANZA e COSTITUZIONE** (introdotto con l'ART. 1 della LEGGE 169/08) → **interviene principalmente nel percorso scolastico in ambito disciplinare virgola in quanto è curato dal docente di storia, filosofia o di diritto**. Tuttavia, ogni disciplina ha occasione di richiamare il senso civico degli studenti, dando la possibilità di affrontare particolari argomenti. Per questo motivo, tutte le discipline, in modo trasversale, possono concorrere alla formazione sociale civica dello studente. Inoltre, la comunità scolastica è chiamata a sperimentare direttamente la convivenza civile.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

I CRITERI COSTITUTIVI delle INDICAZIONI → le **INDICAZIONI** **sono state formulate sulla base di ALCUNI CRITERI COSTITUTIVI**:

- Le **INDICAZIONI** non **presentano** una serie di contenuti enciclopedici e prescrittivi, ma **NUCLEI FONDANTI e IDEE CHIARE relativi a ciascuna disciplina**, **che gli studenti devono fare propri**. Intorno a questi nuclei e a queste idee, le istituzioni scolastiche sono chiamate a costruire curricoli e percorsi di apprendimento possono cogliere i bisogni dei singoli discenti e dei gruppi classe.
- Il volere individuare le **IDEE CHIAVE** di ogni disciplina, evitando di elencare una serie di nozioni astratte e decontestualizzate, apre la strada ad un **APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO** da parte degli studenti. **Si rifiuta ogni logica di apprendimento mnemonico e meccanico**, che serve solo a fissare una serie di conoscenze inetti e difficili da richiamare in contesti pratici punto la conoscenza non va trasmessa, bensì l'apprendimento deve essere una scoperta continua.
- Volutamente, nelle **INDICAZIONI** **NON** **viene fatto alcun RIFERIMENTO ad una SPECIFICA METODOLOGIA DIDATTICA**. La SCELTA è lasciata ai COLLEGI dei DOCENTI e ai SINGOLI INSEGNANTI. L'idea di fondo è quella di porre dei traguardi da raggiungere, ma di lasciare al lavoro dei docenti singolarmente o collegialmente, la scelta del percorso che porti al raggiungimento dei traguardi punto da questo lavoro di progettazione didattica possono anche nascere collegamenti e percorsi che si snodano attraverso più discipline e configurano l'UNITARIETA' del SAPERE.
- La **STRUTTURA** delle **INDICAZIONI** per **OGNI SINGOLA DISCIPLINA** **prevede delle COMPETENZE IN USCITA e degli OBIETTIVI SPECIFICI di APPRENDIMENTO**. Non vi è una specifica scissione dell'obiettivo in contenuto e abilità, tantomeno viene proposto un elenco tassonomico di contenuti e abilità. Si è preferito fornire un percorso unitario di obiettivi di apprendimento che si snodano in modo fluido e continuo.
- La **CURA** della **RICCHEZZA ESPRESSIVA** nella **LINGUA MADRE** è un **obiettivo trasversale che deve essere conseguito in tutte le discipline**, infatti, ogni docente deve curare la precisione e la ricchezza espressiva dello studente in relazione all'articolo specifico della propria materia.

Come prevede il REGOLAMENTO per il RIORDINO dei LICEI (ART. 12, C. 2), le **INDICAZIONI NAZIONALI** vengono **PERIODICAMENTE RIVISTE**, per essere AGGIORNATE alle ESIGENZE della SOCIETA' CONTEMPORANEA, in CONTINUA EVOLUZIONE.

LE LINEE GUIDA PER GLI ISTITUTI PROFESSIONALI e gli ISTITUTI TECNICI

QUADRO NORMATIVO → nel **PIANO PROGRAMMATICO** previsto dall'**ART. 64, C. 3** della **LEGGE 133/2008** si prevede anche il **RIORDINO degli ISTITUTI TECNICI e PROFESSIONALI**. Di conseguenza, vengono emanati:

- Il **REGOLAMENTO per il RIORDINO degli ISTITUTI PROFESSIONALI**, ossia il **D.P.R. 87 DEL 15 MARZO 2010**;
- Il **REGOLAMENTO per il RIORDINO degli ISTITUTI TECNICI**, ossia il **D.P.R. 88 del 15 MARZO 2010**.

Il **D.P.R. 87/2010** delinea il **SISTEMA degli ISTITUTI PROFESSIONALI**, suddiviso in **2 SETTORI**: 1) il **SETTORE dei SERVIZI** e 2) il **SETTORE INDUSTRIA e ARTIGIANATO**. Ciascun settore è diviso in PIU' INDIRIZZI. A loro volta, gli **INDIRIZZI** **possono SUDDIVIDERSI in ARTICOLAZIONI**. Alcune di esse sono molto specifiche e vengono dette OPZIONI. L'**ALLEGATO A** al REGOLAMENTO **riporta il PECUP dello studente a CONCLUSIONE del PERCORSO di ISTRUZIONE PROFESSIONALE**. Il **D.P.R. 88/2010** delinea il **SISTEMA degli ISTITUTI TECNICI**, **suddiviso in 2 SETTORI**: il **SETTORE ECONOMICO** e il **SETTORE**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

TECNOLOGICO. Anche in questo caso, vi è la presenza di **MOLTEPLICI INDIRIZZI che, a loro volta, si possono suddividere in ARTICOLAZIONI ed OPZIONI**. L'**ALLEGATO A** al REGOLAMENTO riporta il **PECUP** dello studente **a CONCLUSIONE del PERCORSO di ISTRUZIONE PROFESSIONALE**. Ai sensi dell'ART. 8, C. 6 del REGOLAMENTO dei PROFESSIONALI, viene emanata la DIRETTIVA MINISTERIALE 65/2010 che riporta le LINEE GUIDA per il PASSAGGIO al NUOVO ORDINAMENTO (**guarda schema pag. 521**). Queste **LINEE** **presentano le SCELTE ORGANIZZATIVE, l'impronta METODOLOGICA-DIDATTICA e l'APPROCCIO PEDAGOGICO che possono risultare efficaci nel contesto di un istituto professionale**. Le LINEE GUIDA **tracciano l'IDENTITA' degli ISTITUTI PROFESSIONALI**, proponendo un CURRICOLO che prevede due componenti principali, ossia un'AREA di ISTRUZIONE GENERALE e un'AREA di INDIRIZZO. Nell'ALLEGATO A delle LINEE GUIDA, sono presentati i RISULTATI di APPRENDIMENTO per OGNI DISCIPLINA, solo del primo biennio. I RISULTATI di APPRENDIMENTO per il SECONDO BIENNIO e per l'ULTIMO ANNO saranno emanati con ALTRE DIRETTIVE nel 2012. Per gli ISTITUTI TECNICI, l'ART. 8, C. 3 del REGOLAMENTO prevede l'emanazione delle LINEE GUIDA per il PASSAGGIO al NUOVO ORDINAMENTO, oggetto della DIRETTIVA MINISTERIALE 57/2010. Le LINEE GUIDA tracciano l'IDENTITA' degli ISTITUTI TECNICI, secondo uno SCHEMA ANALOGO a quello dei professionali. Ma anche in questo caso i RISULTATI di APPRENDIMENTO sono illustrati nell'ALLEGATO A per ciascuna disciplina.

IL PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE E PROFESSIONALE DELLO STUDENTE → **questo profilo** in uscita da un istituto professionale e da un istituto tecnico si compone di **2 ASPETTI** complementari e fondamentali. Ad una **prima parte** del profilo contribuiscono **gli insegnamenti afferenti all'AREA di ISTRUZIONE GENERALE**, che sono comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali o tecnici. Questi insegnamenti contribuiscono a fornire agli studenti una solida preparazione di base, che si delinea attraverso lo sviluppo delle competenze incluse nei quattro assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione. Una **seconda parte** del profilo viene **composta dagli insegnamenti afferenti all'AREA di INDIRIZZO**, che mirano a far acquisire agli studenti competenze specifiche del percorso di studi intrapreso. Questi insegnamenti contribuiscono a determinare competenze spendibili in vari contesti della vita lavorativa e produttiva. Anche per gli istituti professionali semplici, il PECUP dello studente si esprime in termini di **RISULTATI di APPRENDIMENTO** → **sono riferibili a COMPETENZE che lo studente deve maturare al termine del suo percorso di studi**. Al conseguimento di questi risultati di apprendimento contribuiscono sia gli insegnamenti di istruzione generale sia quelli di indirizzo. In particolare, il **PECUP** **comprende due tipologie di risultati di apprendimento**:

- I **RISULTATI di APPRENDIMENTO COMUNI** a tutti i percorsi;
- I **RISULTATI di APPRENDIMENTO SPECIFICI del SETTORE** che sono poi declinati ulteriormente in COMPETENZE SPECIFICHE di CIASCUN INDIRIZZO e ARTICOLAZIONE.

Tra i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi vi sono sia competenze trasversali sia competenza disciplinari, riferite agli insegnamenti di istruzione generale.

LA STRUTTURA delle LINEE GUIDA → Le **LINEE GUIDA** emanate con le **DIRETTIVE MINISTERIALI 65 e 57 del 2010 sono strutturate in base ai percorsi degli istituti professionali e tecnici e in base alle discipline**. Per ciascun percorso, sono prese in considerazione le discipline previste nel quadro orario, sia quelle relative all'area di istruzione generale sia quelle relative all'area di indirizzo. Per ogni disciplina sono individuati:

- I **RISULTATI di APPRENDIMENTO** definiti in termini di **COMPETENZE attese alla fine del percorso di studi della singola disciplina**;
- Le **COMPETENZE** **da conseguire alla fine dell'obbligo che si possono ricondurre a competenze da acquisire nell'ambito della disciplina alla fine del primo biennio**;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- I **CONTENUTI e le ABILITA'**, riferibili al primo biennio, che **permettono al docente una progettazione didattica e che sono mirate al conseguimento delle competenze indicate per la fine del primo biennio, in prospettiva per i risultati di apprendimento della fine del percorso quinquennale**.

Di conseguenza, si determina un quadro di risultati di apprendimento, declinato in termini di competenze, conoscenze e abilità allora che si ricollega in modo coerente con:

- L'**EQF**, il **QUADRO COMUNE EUROPEO delle QUALIFICHE**, all'interno del quale si collocano anche i percorsi di istruzione professionale e tecnica
- Gli ASSI CULTURALI e le COMPETENZE Fare in coincidenza con l'obbligo.

MENTI D'OPERA, PROFESSIONALITA' E LABORATORIALITA' → le **LINEE GUIDA** propongono **3 RIFERIMENTI PROGETTUALI** per articolare **l'OFFERTA FORMATIVA dei TECNICI e dei PROFESSIONALI**, ovvero: **MENTI D'OPERA**, **PROFESSIONALITA'** e **LABORATORIALITA'**. **Per entrambe** le tipologie di istituti si usa il termine di **SCUOLE dell'INNOVAZIONE**, **mettendo in evidenza la loro importanza strategica in relazione al continuo rinnovamento del sistema scolastico e alla continua evoluzione della società contemporanea**. La sintesi delle due parole **MENTE** e **OPERA** vuole evidenziare la **VALORIZZAZIONE di QUALSIASI STILE di APPRENDIMENTO**. Lo **STILE** di **APPRENDIMENTO** di un discente **può ricondursi a 3 particolari orientamenti**: l'**APPRENDENTE UDITIVO** **preferisce l'ASCOLTO**, riesci a concentrarsi sulle parole del docente e apprende con facilità anche leggendo testi scritti; l'**APPRENDENTE VISIVO** **predilige gli SCHEMI**, le immagini ai filmati, apprendendo con facilità quando l'informazione gli viene proposta in un formato analogico, piuttosto che simbolico; infine, l'**APPRENDENTE CINESTETICO** è colui che **apprende soprattutto dall'OPERARE**, dal praticare, dall'esperienza diretta. Dietro ognuna di queste modalità di apprendere si cela una mente che in tutti i casi può essere valorizzata al meglio con opportune strategie didattiche. La **MENTE d'OPERA** è una **MENTE facilmente predisposta a RAGGIUNGERE RISULTATI COGNITIVI importanti mediante l'ESPERIENZA e la PRATICA**. La **PROFESSIONALITA'** è quel **BAGAGLIO di CONOSCENZE, ABILITA' e COMPETENZE altamente TECNICHE e SPECIALISTICHE che individuano un'INTERA COMUNITA' PROFESSIONALE che si IDENTIFICA per LINGUAGGI, PRATICHE e VALORI CONDIVISI.** La **LABORATORIALITA'** è un **ASSE fondamentale per la DIDATTICA dei TECNICI e dei PROFESSIONALI.** Il **LABORATORIO** è la **SINTESI della FINALITA' DIDATTICA e della METODOLOGIA** (imparare a lavorare + imparare lavorando).

LA SCUOLA DELL'INCLUSIONE E DELLA PERSONALIZZAZIONE → la molteplicità di percorsi di istruzione secondaria unita alla varietà dei percorsi di istruzione e formazione professionale virgola è concepita nell'ottica di offrire un'ampia possibilità di formazione, che possa andare incontro agli stili di apprendimento e alle attitudini di tutti gli studenti. La **SCUOLA** deve fare in modo che **NESSUNO resti ESCLUSO**, divenendo dunque **INCLUSIVA**. A tal fine, si possono prevedere **PERCORSI INDIVIDUALIZZATI**, che declinano gli obiettivi di apprendimento del gruppo sulle capacità e sulle potenzialità che ciascun individuo esprime. Di conseguenza, il concetto di **INCLUSIONE** è strettamente connesso a quello di **INDIVIDUALIZZAZIONE/PERSONALIZZAZIONE** → quest'ultima vuole mettere **in evidenza le POTENZIALITA' di CIASCUN INDIVIDUO**, le caratteristiche per le quali ciascuno può eccellere in un campo o in un ambito all'interno di una società.
L'**INCLUSIONE** e la **PERSONALIZZAZIONE** riguardano in particolar modo gli **ISTITUTI TECNICI e PROFESSIONALI** per diversi motivi:

- Per l'**AMPIA OFFERTA FORMATIVA** **che si articola in numerosi percorsi di studio differenti, che possono valorizzare le attitudini di tutti**;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Per le **MODALITA'** di **SPERIMENTARE NUOVE STRATEGIE DIDATTICHE** e **NUOVI APPROCCI PEDAGOGICI** **che vanno oltre la lezione frontale, investendo tutti gli stili cognitivi degli alunni**.

Nelle **LINEE GUIDA per i TECNICI e i PROFESSIONALI**, a differenza delle INDICAZIONI NAZIONALI per i LICEI in cui **NON** **viene proposta ALCUNA METODOLOGIA DIDATTICA per gli STUDENTI, vengono individuate STRADE PREFERENZIALI su cui DELINEARE la PRASSI DIDATTICA**. In particolare, si fa riferimento alla **DIDATTICA PER COMPETENZE**, alla **DIDATTICA LABORATORIALE** e alla **DIDATTICA PER PROGETTI**.

La **DIDATTICA PER COMPETENZE** **monitora i PROGRESSI fatti e individua NUOVE STRATEGIE da ADOTTARE in TUTTI gli AMBITI dell'EDUCAZIONE e della FORMAZIONE nella prospettiva di un SISTEMA di APPRENDIMENTO PERMANENTE**. Di conseguenza, in questo tipo di didattica sono importanti:

- Le **METODOLOGIE e le STRATEGIE** da attuare per far **MATURARE le COMPETENZE**;
- Le **MODALITA' di VALUTAZIONE** utilizzate per **RILEVARE le COMPETENZE**.

Le **CARATTERISTICHE** principali della **DIDATTICA PER COMPETENZE** sono:

1) **Il COMPITO e il LAVORO di GRUPPO** → la **COMPETENZA** **si sviluppa attraverso lo SVOLGIMENTO dei COMPITI, attraverso la RISOLUZIONE di una PROBLEMATICA CONCRETA**. È proprio attraverso QUESTE MODALITA' che si sviluppa il SAPERE e il SAPER FARE. Inoltre, è importante che QUESTI COMPITI siano assegnati a GRUPPI di STUDENTI in modo da FAVORIRE l'INTERAZIONE e il CONFRONTO;
2) **L'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO** → la **COMPETENZA MATURA** **solo quando le CONOSCENZE e le ABILITA' sono state acquistate in MODO PROFONDO e PERMANENTE, come STRUMENTI ELASTICI e ADATTABILI**. Inoltre, è importante che lo studente riesca a DARE un SIGNIFICATO alle ABILITA' e alle CONOSCENZE, passando da un APPRENDIMENTO MECCANICO ad un APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO (adattabile e flessibile).
3) **L'AMBIENTE di APPRENDIMENTO** → per far in modo che **lo studente ASSOCI un SIGNIFICATO alle ABILITA' e alle CONOSCENZE**, **il DOCENTE deve impostare la PROPRIA DIDATTICA attraverso COMPITI da svolgere in GRUPPO**. In questo modo, si determina un AMBIENTE di APPRENDIMENTO che NON è SOLO un LUOGO FISICO, MA è anche un INSIEME di RELAZIONI e di INTERAZIONI che si stabiliscono tra DOCENTE e STUDENTE e tra gli STUDENTI STESSI.
4) **La DIDATTICA LABORATORIALE** → il **LABORATORIO** **NON deve essere inteso come un LUOGO FISICO, MA come un APPROCCIO alla CONOSCENZA operato attraverso il FARE e attraverso la COLLABORAZIONE TRA PARI**. La **DIDATTICA LABORATORIALE** **crea un CONTESTO in cui lo STUDENTE può APPRENDERE e il DOCENTE può OSSERVARE ATTEGGIAMENTI, COMPORTAMENTI, MODI di RISOLVERE i PROBLEMI**, ecc.
5) **COLLEGAMENTI tra DISCIPLINE** → la **COMPETENZA** **propone allo STUDENTE PROBLEMI e COMPITI che egli è chiamato ad ASSUMERE in MODO RESPONSABILE**.

La **PEDAGOGIA del PROGETTO** viene citate nelle **LINEE GUIDE dei TECNICI e dei PROFESSIONALI** → si tratta di un **MODO di APPROCCIARE l'ATTIVITA' DIDATTICA basato sui PROGETTI**. Per **PROGETTO** si intende un **COMPITO che si può delineare come la RISOLUZIONE di un PROBLEMA o come la REALIZZAZIONE di un PRODOTTO**. L'aspetto essenziale del progetto è che il compito assegnato agli studenti ha anche IMPLICAZIONI ESTERNE alla SCUOLA, in quanto COINVOLGE SOGGETTI ESTERNI e può SVILUPPARE COMPETENZE direttamente spendibili nella VITA LAVORATIVA, per questo, un'altra caratteristica importante è rappresentata dal LAVORO di

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

GRUPPO, che aiuta a far maturare competenze sociali e relazionali. Di conseguenza, il **PROGETTO risulta collegato con la VITA COMUNE**, assumendo una sua necessità pratica e un suo significato agli occhi degli studenti. Il progetto può essere legato anche ad una pratica di tirocinio, di stage, di alternanza scuola-lavoro, di impresa simulata. Inoltre, il **PROGETTO aiuta a far crescere la MOTIVAZIONE degli studenti, aiuta ad ASSEGNARE alle COSE STUDIATE dei SIGNIFICATI**. La **MOTIVAZIONE ESTRINSECA** (per esempio la lode o il voto dell'insegnante) **viene ACCRESCIUTA da COMPITI INTRINSECAMENTE MOTIVANTI**, che generanno interesse spontaneo per quello che si studia. Per la **REALIZZAZIONE del PROGETTO sono previste 2 FASI**: la **PRIMA** è relativa alla **PROGETTAZIONE e consiste nella CODIFICA di una STRATEGIA di COMPITI da SVOLGERE e nella SUDDIVISIONE di QUESTI COMPITI**; la **SECONDA prevede un PERIODO di MONITORAGGIO dell'ANDAMENTO del PROGETTO**.

La **DIDATTICA LABORATORIALE è uno dei PUNTI CHIAVE delle LINEE GUIDA dei TECNICI e dei PROFESSIONALI**. Il **LABORATORIO**, come già detto, **NON è PER FORZA un LUOGO FISICO, MA è anche una METODOLOGIA DIDATTICA**. Alla BASE di QUESTA VISIONE vi sono ALCUNI ASPETTI fondamentali:

- **TUTTE le DISCIPLINE** possono essere **OGGETTO di DIDATTICA LABORATORIALE** (es: la preparazione di un giornale di classe);
- La **DIDATTICA LABORATORIALE è INCENTRATA sullo STUDENTE, che non è un SOGGETTO PASSIVO, MA PARTECIPA ATTIVAMENTE alle DINAMICHE della CLASSE**;
- Attraverso il **LABORATORIO**, **il SAPERE ASTRATTO riesce ad essere CONTESTUALIZZATO nella REALTA' ed assume quella CARATTERISTICA PRATICA** che è ESSENZIALE in un PERCORSO di ISTRUZIONE TECNICA e PROFESSIONALE;
- Gli **STUDENTI risultano maggiormente COINVOLTI da un punto di vista EMOTIVO**;
- La **DIDATTICA LABORATORIALE prevede un USO CONSAPEVOLE e COSTANTE delle NUOVE TECNOLOGIE**;
- La **DIDATTICA LABORATORIALE rimanda a molteplici APPROCCI PEDAGOGICI, per esempio il LEARNING BY DOING di DEWEY è stato pensato per i BAMBINI della SCUOLA dell'INFANZIA o della PRIMARIA**. Tuttavia, l'APPRENDERE FACENDO può essere TRASLATO in un contesto di ALUNNI PIU' GRANDI, come quelli della SCUOLA SECONDARIA, che nell'ESPERIENZA sul CAMPO e nell'AZIONE in PRIMA PERSONA trovano il LORO CANALE PREFERENZIALE per l'APPRENDIMENTO. L'ACCANTONAMENTO dell'ATTEGGIAMENTO PASSIVO dell'ALUNNO richiama le SCUOLE NUOVE e l'ATTIVISMO + l'APPRENDIMENTO per SCOPERTA di BRUNER.

LA TRASVERSALITA' della DIDATTICA → nelle **INDICAZIONI NAZIONALI per i LICEI**, le **DISCIPLINE** sono considerate **l'ASSE PORTANTE dell'APPRENDIMENTO degli STUDENTI**. Gli **ASPETTI TRASVERSALI vengono LASCIATI alla PROGETTAZIONE SPECIFICA dei DOCENTI**. Al contrario, nelle **LINEE GUIDA per i TECNICI e i PROFESSIONALI sono ESPLICITAMENTE trattati ALCUNI ASPETTI TRASVERSALI della DIDATTICA**, in particolare, si parla dell'INSEGNAMENTO della CITTADINANZA e COSTITUZIONE, della FORMAZIONE alla SICUREZZA, delle SCIENZE INTEGRATE. In relazione a quest'ultimo aspetto, nei **LICEI assume particolare importanza l'UNITARIETA' del SAPERE**, infatti, questa caratteristica viene sottolineata più volte negli OBIETTIVI SPECIFICI di APPRENDIMENTO. Nei TECNICI e nei PROFESSIONALI si parla anche di UNITARIETA' del SAPERE SCIENTIFICO e TECNOLOGICO.

LA REVISIONE DEI PERCORSI DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE PREVISTA DALLA L. 107/2015 (BUONA SCUOLA)

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

IL DECRETO che REVISIONA l'ISTRUZIONE PROFESSIONALE → la **LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107** (cosiddetta BUONA SCUOLA) prevede all'ART. 1 commi 180 e 181, lettera d), la **REVISIONE dei PERCORSI dell'ISTRUZIONE PROFESSIONALI** nel rispetto dell'ART. 117 della COSTITUZIONE e il loro ACCORDO con i PERCORSI dell'ISTRUZIONE e FORMAZIONE PROFESSIONALE. Di conseguenza, fu emanato il **DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017, N. 61** che, agli ART. 13 e 14, prevede il **PROGRESSIVO SUPERAMENTO degli INDIRIZZI e delle ARTICOLAZIONI previste dal DECRETO del PRESIDENTE della REPUBBLICA 15 MARZO 2010, N. 87**. In particolare, quest'ultimo decreto viene **COMPLETAMENTE ABROGATO a partire dall'anno scolastico 2022/2023**. In base al **D.LGS. 61/2017**, i **PERCORSI d'ISTRUZIONE PROFESSIONALE** sono organizzati in **11 INDIRIZZI DISTINTI** (ART. 4) → ciascuno di essi prevede una **STRUTTURA ARTICOLATA in un PRIMO BIENNIO ed in un SUCCESSIVO TRIENNIO**. **In ciascuno di QUESTI DUE PERIODI** sono previsti **INSEGNAMENTI di ISTRUZIONE GENERALE**, comuni a tutti gli indirizzi, e **INSEGNAMENTI di INDIRIZZO**. **Un'INNOVAZIONE METODOLOGICA** importante consiste nel **RAGGRUPPARE gli INSEGNAMENTI** negli ASSI CULTURALI già previsti dal D.M. 139/2007, con cui si dà attuazione all'ART. 1, C. 622 dalla LEGGE 296/2006 relativa al NUOVO OBBLIGO di ISTRUZIONE.

IL PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE e PROFESSIONALE → l'**ALLEGATO A** al **D.LGS. 61/2017** riporta il **PECUP** **dello studente a conclusione del percorso di istruzione professionale**. Il PECUP è specificato in termini di **RISULTATI di APPRENDIMENTO che rappresentano le COMPETENZE che lo STUDENTE deve aver MATURATO in USCITA dal PERCORSO di STUDI**. In particolare, l'**ALLEGATO A contiene i RISULTATI di APPRENDIEMENTO COMUNI a TUTTI i PERCORSI dell'ISTRUZIONE PROFESSIONALE**. Tuttavia, per i **RISULTATI di APPRENDIMENTO** sussiste la seguente differenza:

1) **ALCUNI RISULTATI di APPRENDIMENTO sono ESPLICITAMENTE collocabili all'INTERNO di UNO o PIU' SPECIFICI ASSI CULTURALI**;
2) **ALTRI RISULTATI di APPRENDIMENTO sono da considerarsi TRASVERSALI e riferibili a TUTTI gli ASSI e a TUTTE le DISCIPLINE**.

Ai sensi dell'**ART. 3, COMMA 3**, del **DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017, N. 61**, viene emanato il **DECRETO INTERMINISTERIALE 24 MAGGIO 2018, N. 92**. Si tratta di un **REGOLAMENTO che disciplina i PROFILI di USCITA degli INDIRIZZI di STUDIO dei PERCORSI di ISTRUZIONE PROFESSIONALE**. All'ART. 3 c. 3 si stabilisce che il PECUP è integrato con dei PROFILI di USCITA associati a SPECIFICI RISULTATI di APPRENDIMENTO. I **RISULTATI di APPRENDIMENTO** **sono espressi in termini di COMPETENZE, composte da ABILITA' MINIME e CONOSCENZE ESSENZIALI**.
L'**ART. 4, C. 4** del **DECRETO INTERMINISTERIALE 24 MAGGIO 2018, N. 92** **prevede l'emanazione delle linee guida che devono modulare i risultati di apprendimento presenti nel decreto**. Gli ALLEGATI A, B e C alle LINEE GUIDA riprendono le COMPETENZE indicate negli ALLEGATI 1 e 2 del DECRETO INTERMINISTERIALE 24 MAGGIO 2018, N. 92 e individuano dei RISULTATI di APPRENDIMENTO INTERMEDI da conseguire progressivamente nel PRIMO BIENNIO e nel 3, 4 e 5 ANNO del PERCORSO di STUDI. In altre parole, si tratta di un RISULTATO di APPRENDIMENTO che si ARRICCHISCE PROGRESSIVAMENTE durante il PERCORSO di STUDI fino ad arrivare alle COMPETENZE previste dal DECRETO INTERMINISTERIALE citato sopra.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

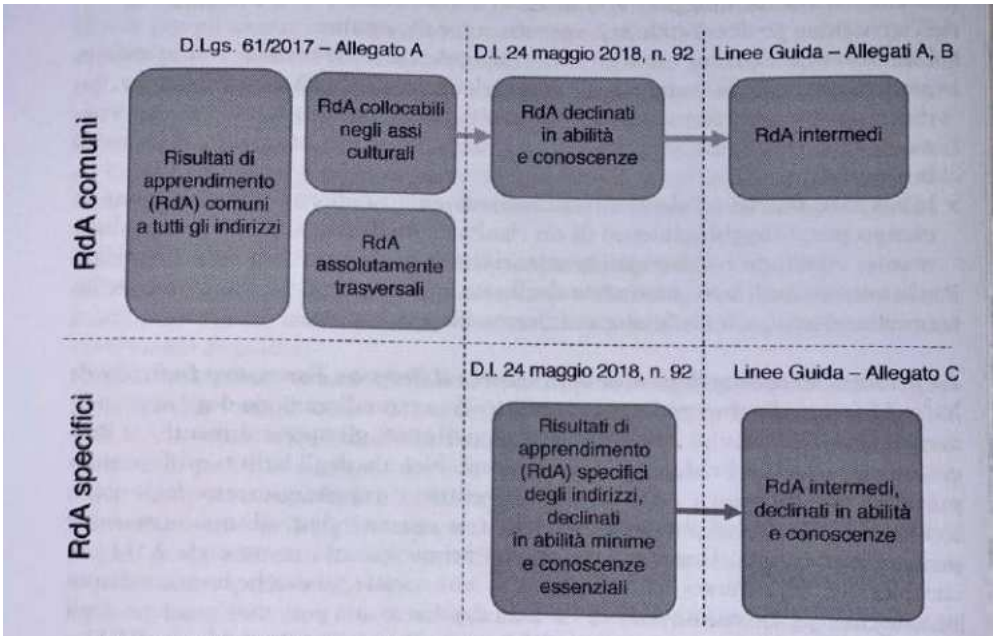


Figura 13.8 Risultati di apprendimento (competenze) così come costruiti nella normativa che riordina l'istruzione professionale

Per esprimere i **RISULTATI di APPRENDIMENTO INTERMEDI** (competenze intermedie) **è stato utilizzato l'approccio già implementato** nel **QUADRO NAZIONALE delle QUALIFICAZIONI** (**QNQ**), con cui è stato introdotto il **DISPOSITIVO NAZIONALE** per **REFERENZIARE le QUALIFICAZIONI ITALIANE** all'**EQF** (**QUADRO EUROPEO delle QUALIFICHE**). Il **QNQ** **si basa su una SERIE di DESCRITTORI di RISULTATI di APPRENDIMENTO espressi in TERMINI di COMPETENZE**. Le **COMPETENZE** **sono ARTICOLATE in CONOSCENZE e ABILITA', ma anche in termini di AUTONOMIA e RESPONSABILITA' con cui si adoperano CONOSCENZE e ABILITA'**. Per i **RISULTATI di APPRENDIMENTO dell'AREA GENERALE** **si parte dalla DESCRIZIONE delle COMPETENZE in USCITA**. In particolare, diminuendo progressivamente il livello di autonomia e responsabilità si riescono a delineare i risultati di apprendimento intermedi, riferiti al primo biennio e al terzo, quarto e quinto anno.

Per i **RISULTATI di APPRENDIMENTO INTERMEDI** nelle AREE di INDIRIZZO è stato adoperato lo **STESSO METODO**, **introducendo progressivamente MAGGIORI LIVELLI di AUTONOMIA e RESPONSABILITA', fino a raggiungere le COMPETENZE in USCITA** previste dal **D.I. 24 MAGGIO 2018, N. 92.** In particolare, vista la natura specifica dell'istruzione professionale si è operato come di seguito:

- L'**AUTONOMIA** **esprime i margini di INDIPENDENZA delle ATTIVITA' e si manifesta gradualmente nella progressiva INDIPENDENZA dell'ATTIVITA' di SUPERVISIONE**, garantendo la conformità dei risultati e la corretta applicazione delle procedure previste;
- La **RESPONSABILITA'** **è l'ELEMENTO DECISIONALE che un allievo applica e mette in campo per il RAGGIUNGIMENTO di un RISULTATO**.

LA PERSONALIZZAZIONE degli APPRENDIMENTI e il PROGETTO FORMATIVO INDIVIDUALE → nelle **LINEE GUIDA** emerge il concetto di **PERSONALIZZAZIONE degli APPRENDIMENTI**. Lo **STRUMENTO PRINCIPALE per PERSONALIZZARE gli APPRENDIMENTI** è il **PROGETTO FORMATIVO INDIVIDUALE** (**P.F.I.**). Il **PRIMO BIENNIO degli ISTITUTI PROFESSIONALI** presenta una **STRUTTURA UNITARIA** **per consentire il RAGGIUNGIMENTO degli OBIETTIVI FONDAMENTALI dell'OBBLIGO dell'ISTRUZIONE e creare le BASI di una FORMAZIONE PROFESSIONALIZZANTE**. Il QUADRO

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

ORARIO del PRIMO BIENNIO comprende 2.112 ORE complessive, all'interno delle quali le ISTITUZIONI SCOLASTICHE hanno a disposizione **264 ORE** da destinare alla **PERSONALIZZAZIONE degli APPRENDIMENTI** e alla **REALIZZAZIONE del PROGETTO FORMATIVO INDIVIDUALE** (P.F.I.).
Il **PROGETTO FORMATIVO INDIVIDUALE** ha le seguenti **FINALITA'** rispetto all'ALUNNO:

- Rispondere alle sue esigenze formative
- valorizzare le sue potenzialità
- recuperare le sue eventuali carenze riscontrate.

Ciò si può realizzare:

- modulando le metodologie e le strategie didattiche
- Realizzando azioni di orientamento
- dando luogo ad esperienze laboratoriali di varia tipologia, sia nelle strutture scolastiche sia in contesti operativi.

Per realizzare la **PERSONALIZZAZIONE**, le **SCUOLE** **possono SUPERARE la STRUTTURA usuale della RIPARTIZIONE INSEGNAMENTO/QUADRO ORARIO SETTIMANALE/MONTE ORE ANNUALE, con un'ARTICOLAZIONE FLESSIBILE e PERSONALIZZATA dei PERCORSI utilizzando TUTTI gli STRUMENTI INNOVATIVI che hanno a disposizione**: la RIMODULAZIONE dei QUADRI ORARI, la VARIAZIONE dell'ORGANIZZAZIONE ORARIA in DIVERSI PERIODI dell'ANNO, la PROGETTAZIONE per UNITA' di APPRENDIMENTO (UDA). Il **P.F.I.** **NON si riferisce ad ATTIVITA' DIDATTICHE tese al raggiungimento dei TRAGUARDI MINIMI FORMATIVI, come avviene per SOGGETTI in DIFFICOLTA'.** Si tratta di uno **STRUMENTO di PERSONALIZZAZIONE per lo STUDENTE, poiché mira a far EMERGERE i SUOI TALENTI e le SUE VOCAZIONI**. E in tal senso, si tratta di uno strumento che supera anche qualsiasi documento finalizzato alla definizione di modalità didattiche personalizzate per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES). Si nota, infine, che il **P.F.I.** **è uno STRUMENTO creato PER lo STUDENTE ed è uno STRUMENTO DELLO STUDENTE, cioè uno STRUMENTO DIDATTICO che lo STUDENTE USA per ESERCITARE la PROPRIA SCELTA EDUCATIVA**.

IL PARADIGMA METODOLOGICO degli ISTITUTI PROFESSIONALI → nelle **LINEE GUIDA**, gli **ISTITUTI PROFESSIONALI** sono definiti come le **SCUOLE TERRITORIALI dell'INNOVAZIONE, aperte e concepite come dei LABORATORI di RICERCA, di SPERIMENTAZIONE e ORIGINALITA' DIDATTICA**.
Negli **ISTITUTI PROFESSIONALI** è fondamentale **riuscire ad INTEGRARE i CONTESTI di APPRENDIMENTO FORMALI con ALTRI CONTESTI di APPRENDIMENTO**.
L'IDENTITA' PROFESSIONALE va ritrovata **VALORIZZANDO la DIMENSIONE CULTURALE ed EDUCATIVA del LAVORO**: se da una parte lo STUDENTE deve LAVORARE per IMPARARE quei CONCETTI PRATICI e per SVILUPPARE le ABILITA' NECESSARIE; dall'altra parte è importante IMPARARE A LAVORARE, cioè SVILUPPARE una CULTURA del LAVORO.

CAPITOLO 14 – APPRENDIMENTO E TECNOLOGIE DIGITALI

NUOVE TECNOLOGIE per la DIDATTICA e RISORSE DIGITALI per l'APPRENDIMENTO → la diffusione delle nuove tecnologie in ambito didattico ha modificato molti aspetti della vita quotidiana e della società. In particolare, il **SISTEMA EDUCATIVO** **ha accolto le NUOVE TECNOLOGIE e le ha utilizzate in diverse attività, dall'organizzazione amministrativa alla didattica vera e propria**. Un primo passo importante è stato quello di **dotare le scuole di laboratori di informatica e multimediali che hanno modificato in parte l'approccio alla didattica**. Vi è però da sottolineare che **la sola presenza**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

di laboratori non ha operato la vera rivoluzione metodologico-didattica che alcuni sociologi e pedagogisti si attendevano, infatti, l'uso del computer e di Internet in laboratorio si è affacciato nel lavoro dei docenti solo parzialmente, in quanto la presenza di un laboratorio a scuola non pone in modo preponderante all'insegnante il problema di usare le nuove tecnologie a scopo didattico.

Affinché la **rivoluzione didattica potesse compiersi** realmente, era necessario che le nuove tecnologie si spostassero dal laboratorio fin dentro l'aula. Ciò è avvenuto grazie alla **LIM**, cioè la **LAVAGNA INTERATTIVA MULTIMEDIALE**, **una periferica di input, cioè un dispositivo capace di immettere informazioni nel computer**. Questa periferica è caratterizzata da una superficie molto estesa (**tipicamente 170 cm di larghezza 140 cm di altezza**), **viene collegata, attraverso un cavo USB, ad un computer** (un netbook o un laptop). Ultimamente il computer portatile viene sostituito da un dispositivo all-in-one (cioè uno schermo tattile con computer incorporato e fissato alla parete); spesso il cavo USB può fungere anche da alimentazione corrente elettrica per la lavagna. La **LIM**, di solito, **viene fissata ad una delle pareti dell'aula**. Il set-up tecnologico è completato da un **PROIETTORE**, **collocato poco sopra la lavagna**. Anche il **proiettore** **è collegato al pc, di solito con un cavo VGA**. **Tra la LIM e il PROIETTORE NON c'è ALCUN CAVO di COLLEGAMENTO**. Il computer produce un'immagine che viene inviata al proiettore che, successivamente, proietta sulla superficie della LIM l'immagine ricevuta dal computer. **Per OGNI MODELLO di LIM si DISTINGUONO DUE APPLICATIVI principali**:

- il **SOFTWARE** di **GESTIONE** della **LIM** → è un **SOFTWARE** **che contiene i DRIVER necessari al SISTEMA OPERATIVO per far FUNZIONARE la PERIFERICA LIM e che mette a disposizione dell'utente una SERIE di FUNZIONALITA' di BASE che permettono di CONNETTERE, DISCONNETTERE e AGGIORNARE il PROFILO della LAVAGNA**.
- Il **SOFTWARE AUTORE** della **LIM** → è un **SOFTWARE** **che RICORDA i SOFTWARE di PRESENTAZIONE, come POWERPOINT di MICROSOFT, consentendo al DOCENTE di PREPARARE i LEARNING OBJECTS, cioè i MODULI DIDATTICI INTERATTIVI e MULTIMEDIALI da utilizzare in CLASSE**. Spesso questo SOFTWARE contiene anche una RACCOLTA di IMMAGINI e FILE MULTIEDIALI utili per SCOPI DIDATTICI.

Tutti questi aspetti rendono evidenti i **VANTAGGI** di una **LIM** rispetto alla TRADIZIONALE LAVAGNA di ARDESIA. Inoltre, attraverso la **LIM** **il DOCENTE si LIBERA della PRESENZA del COMPUTER e INTERAGISCE con lo SCHERMO**. Di conseguenza, da 2 CENTRI di ATTENZIONE (computer e schermo) se ne OTTIENE UNO SOLO (lavagna). Gli **ALUNNI** **risultano MENO DISORIENTATI e PIU' CONCENTRATI sui CONTENUTI della LEZIONE**. In questo modo, la LIM diventa un PUNTO NEVRALGICO intorno a cui si svolge una LEZIONE PARTECIPATA e LABORATORIALE.

PROSPETTIVE DIDATTICO-METODOLOGICHE della LIM → la **LIM** **predispone la CLASSE ad una DIDATTICA che sia**:

- **PARTECIPATA** → **il DOCENTE invita in prima persona gli ALUNNI a PARTECIPARE alla LEZIONE, RINUNCIANDO alla CLASSICA LEZIONE FRONTALE e assumendo anche il ruolo di tutor**;
- **COLLABORATIVA** → **gli ALUNNI possono LAVORARE con i CONTENUTI MULTIMEDIALI e INTERATTIVI proposti sulla LIM anche in PICCOLI GRUPPI**;
- **ESPERIENZIALE/LABORATORIALE** → **gli STUDENTI vengono posti di fronte a SITUAZIONI PRATICHE e APPRENDONO attraverso PROVE e IPOTESI**.

I LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS) → è una **PIATTAFORMA INTERATTIVA a scopo DIDATTICO**, **sviluppata in un LINGUAGGIO di PROGRAMMAZIONE SPECIFICO per il WEB che può servirsi anche di un database per la gestione degli utenti e dei contenuti**. La **CODIFICA** **che permette**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

di SVILUPPARE le PAGINE WEB DINAMICHE della PIATTAFORMA è già predisposta, pertanto, l'AMMINISTRATORE che la gestisce NON deve PREOCCUPARSI di ASPETTI TECNICI, relativi ai LINGUAGGI di PROGRAMMAZIONE, MA deve curarsi di ORGANIZZARE i CONTENUTI e di PERSONALIZZARE l'ASPETTO GRAFICO della PIATTAFORMA. L'AMMINISTRATORE della PIATTAFORMA può ASSOCIARE gli UTENTI ai CORSI e REGOLARE le MODALITA' di ACCESSO degli stessi. La **PIATTAFORMA** **può contemplare la POSSIBILITA' di ATTIVARE DIVERSE TIPOLOGIE di UTENTI, tra cui**: l'**AMMINISTRATORE** (cioè l'UTENTE a cui è permessa ciascuna operazione), il **DOCENTE** (cioè l'UTENTE che può CREARE e/o CARICARE CONTENUTI, LEARNING OBJECTS e gestire corsi on-line), lo **STUDENTE** (cioè l'UTENTE che può COMMENTARE, VISUALIZZARE e INTERAGIRE con i CONTENUTI), l'**OSPITE** (cioè l'UTENTE che può semplicemente PRENDERE VISIONE dei CONTENUTI). Un sistema di **LMS** (**LEARNING MANAGEMENT SYSTEM**) **che consente l'INTERAZIONE tra DOCENTI e STUDENTI in un AMBIENTE DIDATTICO risponde alla LOGICA COSTRUTTIVISTA, secondo cui gli ALUNNI dovrebbero COSTRUIRE la LORO CONOSCENZA attraverso il CONFRONTO e il DIALOGO con i loro COMPAGNI di CLASSE**. L'**INTERAZIONE degli STUDENTI** **con i CONTENUTI e con i PROPRI COMPAGNI può avvenire attraverso i seguenti STRUMENTI**:

- Il **FORUM di DISCUSSIONE** → in cui **gli ALUNNI si CONFRONTANO scrivendo MESSAGGI e intervenendo in discussioni impostate su un ARGOMENTO SPECIFICO**;
- Il **WIKI** → cioè **un DOCUMENTO alla cui stesura possono PARTECIPARE sia gli STUDENTI sia i DOCENTI, ampliando i contenuti, correggendoli, riorganizzandoli, creando un IPERTESTO VIVO che può essere MODIFICATO**;
- Il **BLOG** → una sorta di **DIARIO delle OPERAZIONI in cui gli STUDENTI e il DOCENTE tengono MEMORIA del LAVORO SVOLTO e SCRIVONO CONSIDERAZIONI e RIFLESSIONI su quanto appreso**;
- La **CHAT-LINE** → cioè uno **SCAMBIO di INFORMAZIONI di tipo SINCRONO che avviene attraverso la DIGITAZIONE**;
- La **VIDEOCONFERENZA** → cioè uno **SCAMBIO SINCRONO di INFORMAZIONI che NON avviene sulla PIATTAFORM, ma attraverso TRASMISSIONI VIDEO e AUDIO**;
- **STRUMENTI e REPOSITORY di CONDIVISIONE di MATERIALI** → in cui **TUTTI gli ISCRITTI alla PIATTAFORMA possono lasciare i PRODOTTI che hanno ELABORATO e SCARICARE i PRODOTTI realizzati da altri.**

Nella **PIATTAFORMA COSTRUTTIVISTA** **il DOCENTE funge da TUTOR e gli STUDENTI hanno la POSSIBILITA' di SCEGLIERE i LORO PERCORSI di APPRENDIMENTO e di PREFISSARE gli OBIETTIVI che intendono raggiungere**. Un esempio di **LMS** è la piattaforma **MOODLE**.

I LEARNING OBJECT → sono **MODULI DIDATTICI** **caratterizzati dall'INTERATTIVITA'** e la **MULTIMEDIALITA'**. Inoltre, il **LEARNING OBJECT** **presenta anche altre CARATTERISTICHE**:

- **È un'UNITA' DIDATTICA di APPRENDIMENTO AUTO-CONCLUSIVA, COERENTE e COMPLETA**, infatti, è costituita da CONTENUTI ESSENZIALI, PICCOLI APPROFONDIMENTI e VERIFICHE;
- **È un OGGETTO CHIUSO e RIGIDAMENTE STRUTTURATO, infatti, NON è concepito per essere ARRICCHITO da ALTRI CONTENUTI**.

Interessante è, dunque, la definizione di **LEARNING OBJECT** data dai due studiosi **HEINS** e **HIMES**, secondo cui quest'ultimo **è un'UNITA' di CONTENUTO COMPLETA dal punto di vista DIDATTICO, centrata su un OBIETTIVO di APPRENDIMENTO e che si propone di INSEGNARE un CONCETTO SPECIFICO**. Di conseguenza, il **LEARNING OBJECT** è pensato per l'**AUTOAPPRENDIMENTO**, **in un contesto di E-LEARNING e di FORMAZIONE A DISTANZA, piuttosto che inteso come oggetto alla base di una didattica collaborativa**. La situazione tipica in cui viene usato il **LEARNING OBJECT** **è**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

quella di un SINGOLO UTENTE che INTERAGISCE con un LEARNING OBJECT in un contesto fisico in cui ci sono altri utenti che lavorano con altri computer. Quella del **LEARNING OBJECT è una logica di AUTOISTRUZIONE o di ISTRUZIONE basata sul COMPUTER** (CBT, Computer Based Training). Lo studioso GIOVANNI BIONDI propone per il LEARNING OBJECT la metafora dei MATTONCINI LEGO → sottolineando come **DISTINTI LEARNING OBJECT possano essere COMBINATI TRA DI LORO, per via delle CARATTERISTICHE di MODULARITA'**, a formare percorsi di apprendimento che sono molteplici e diversi l'uno dall'altro. Per questo motivo, questi contenuti digitali sono spesso organizzati su piattaforme di e-learning, che permettono di combinarli secondo una visione di costruzione della conoscenza, in base a piccoli contenuti molecolari che possono essere combinati tra loro ma che hanno forme rigide e predefinite di interazione con l'utente.
Spesso i **LEARNING OBJECTS** sono **ORGANIZZATI in REPOSITORY, cioè delle DIRECTORY in cui sono ORDINANTI in base a dei CRITERI che ne rendono più FACILE la loro RICERCA**. Non sempre questi REPOSITORY danno l'impressione di essere LUOGHI in cui la CONOSCENZA viene ORGANIZZATA in modo EFFICACE e COMPLETO, soprattutto secondo una LOGICA che può essere fruibile in un CONTESTO SCOLASTICO. Infatti, **dal momento che l'AMBIENTE di APPRENDIMENTO creato in una CLASSE deve FAVORIRE l'INTERAZIONE tra gli STUDENTI e tra STUDENTI e DOCENTE, l'ORGANIZZAZIONE della CONOSCENZA in TANTI PICCOLI CONTENUTI, RIGIDI nella loro STRUTTURA, NON risponde all'esigenza di creare ATTIVITA' PERSONALIZZATE**. Esistono **DIVERSI SOFTWARE di LEARNING OBJECT**, alcuni sono di carattere più generale e altri sono orientati verso specifiche discipline. In base alle caratteristiche del software autore scelto, si possono creare contenuti digitali che hanno un maggiore o minor grado di interattività. Innanzitutto, i contenuti digitali possono essere realizzati con un comune software di presentazione, come Microsoft PowerPoint. In particolare, un software più specifico è **EXELEARNING**, che ha il **VANTAGGIO di essere LIBERAMENTE FRUIBILE**. Un altro software libero è **GEOGEBRA**, che permette di **CREARE CONTENUTI DIGITALI con un forte grado di interattività per le discipline scientifico-matematiche**. Infine, con la LIM viene sempre fornito un software autore per la creazione di learning object.

IL DIGITAL ASSET → L'ingresso delle **LIM** nelle classi richiede che il concetto di **LEARNING OBJECT debba essere rivisto sotto una nuova prospettiva**. Infatti, il **LEARNING OBJECT** d**a adoperare sulla LIM deve essere un oggetto di apprendimento aperto, uno strumento flessibile, deve presentare delle unità di contenuto che possono essere arricchite e modificate durante le attività di apprendimento**. In particolare, il learning object **deve essere una risorsa digitale che può essere rielaborata e modificata sul tavolo di lavoro rappresentato dalla LIM**. La possibilità di rendere un learning object modificabile permette agli studenti di diventare essi stessi gli autori di unità di apprendimento e di governare al meglio il processo di comprensione dei contenuti, vi sviluppo delle abilità e di maturazione delle competenze. Di conseguenza, il learning object da usare per la LIM perde la sua connotazione di oggetto per l'autoapprendimento, rigido e chiuso, per assumere la forma di un insieme di spunti e di stimoli da fornire agli alunni, volti a generare motivazione utili per lavorare in gruppo. Si tratta della progressiva migrazione dal learning object al **DIGITAL ASSET** → questi ultimi possono essere intesi come **FRAMMENTI di CONTENUTO DIGITALI, come UNITA' BASILARI di INFORMAZIONE** che possono essere singolarmente modificate e successivamente assemblate a piacimento. La loro **FINALITA'** è **DARE FORMA ad un'UNITA' di APPRENDIMENTO (quindi un learning object) che sia PERSONALIZZATA e sia frutto di un LAVORO di RICERCA e di COSTRUZIONE della CONOSCENZA**. Per la REALIZZAZIONE di **DIGITAL ASSET assumono un valore importante le BANCHE DATI di IMMAGINI e di FILES MUSICALI, i MATERIALI MODIFICABILI messi a disposizione dai docenti sul web o in specifici gruppi e community**. Inoltre, è importante sottolineare che mentre un programma di presentazione, come PowerPoint, è orientato alla creazione di learning object, un SOFTWARE AUTORE di una LIM è maggiormente orientato verso

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

l'uso di DIGITAL ASSET. Infatti, un **CONTENUTO DIGITALE** **creato con un programma di presentazione può avere al suo interno delle animazioni o può prevedere semplici interazioni dell'utente che generano un certo evento o producono un certo effetto nella presentazione**, ma è difficile andare oltre questo livello di interattività; invece, il **SOFTWARE AUTORE della LIM** **permette di MUOVERE, ORIENTARE, NASCONDERE, RUOTARE, INGRANDIRE LIBERAMENTE tutti gli oggetti al suo interno, senza dover necessariamente programmare in modo rigido quali siano le animazioni e le interazioni previste**, permettendo di creare un vero e proprio tavolo di lavoro, su cui docente e studenti possono interagire senza particolari limitazioni.

LE RISORSE EDUCATIVE APERTE → negli ultimi anni è stata portata all'attenzione della comunità mondiale la questione relativa a **come si possano usare le nuove tecnologie per rendere APERTA e LIBERA la DIFFUSIONE della CONOSCENZA**. Una serie di considerazioni piuttosto immediate fa comprendere come questo obiettivo sia perseguibile, infatti:

- Le **NUOVE TECNOLOGIE** sono state **progressivamente introdotte nella scuola**;
- attraverso le **NUOVE TECNOLOGIE** è possibile **creare dei materiali che favoriscano l'apprendimento**;
- il **WEB** **si è diffuso in ogni paese e diventa accessibile da un numero sempre maggiore di individui**.

In questo contesto si inizia a parlare di **RISORSE EDUCATIVE APERTE**, delle quali si pensa di **promuovere l'uso e la produzione anche in Italia**. Questo obiettivo è espressamente indicato nell'**ALLEGATO al D.M. 781/2013**, in cui si afferma anche che le **RISORSE EDUCATIVE APERTE** (**OER**) assumono un **ruolo importante nel campo dei CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI**. Di conseguenza, negli ultimi anni, il dibattito sulle RISORSE DIGITALI per l'APPRENDIMENTO ha accantonato le discussioni sulle caratteristiche dei learning object e dei digital asset per convergere verso l'ambito più estese generale delle risorse educative aperte. Bisogna, inoltre, specificare che per **RISORSE EDUCATIVE** si intendono **TUTTE quelle RISORSE**, **reperibili sul WEB**, **che possono essere adoperate in CAMPO EDUCATIVO**. In particolare, le **OER** (**OPEN EDUCATIONAL RESOURCES**) possono essere **suddivise per TIPOLOGIA di RISORSA** in:

- Materiali e contenuti didattici;
- programmi e strumenti software per l'apprendimento;
- programmi e strumenti software per l'insegnamento;
- repository di learning object e di digital asset;
- corsi di formazione gratuiti.

In alternativa, è possibile suddividere le **OER** per **FINALITA' della RISORSA**:

- **risorse per l'apprendimento**, come corsi online, contenuti organizzati moduli, learning object, strumenti di software per supportare e valutare l'apprendimento, comunità di apprendimento online;
- **risorse di supporto per i docenti**, come strumenti software e materiali di supporto che permettono ai docenti di creare, adattare e usare le OER, strumenti per l'insegnamento, strumenti per la formazione dei docenti;
- **risorse per assicurare la qualità dell'educazione e per valorizzare le buone pratiche**.

L'aggettivo "**APERTE**" sta ad indicare che **l'USO della RISORSA NON comporta ALCUN COSTO per l'UTENTE**. In linea del tutto generale, si può affermare che questo aggettivo si riferisce ad **ALCUNE CARATTERISTICHE delle RISORSE che possono essere COPIATE, MODIFICATE e DISTRIBUITE sia in**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

versione ORIGINALE che MODIFICATA. Tuttavia, nonostante il termine APERTE indichi l'assenza di costi per l'utente, ciò non esclude che vi siano **ALTRI TIPI di CONDIZIONI d'USO da osservare per UTILIZZARE la RISORSA**. Ad esempio, una delle **LICENZE d'USO** che spesso accompagna le **RISORSE APERTE** è quella implementata da **CREATIVE COMMONS**, **un ENTE NON-PROFIT STATUNITENSE**. Un prodotto può essere dotato di una delle **4 TIPOLOGIE di LICENSE CREATIVE COMMONS**, oppure da una combinazione di esse. Queste licenze permettono di:

- copiare, distribuire, utilizzare la risorsa digitale o quelle da essa derivate, a patto che si mantenga l'indicazione dell'autore dell'opera;
- copiare, distribuire, utilizzare la risorsa originale o quelle da essa derivate, a patto che non sia fatto con scopi commerciali;
- copiare, distribuire, utilizzare la risorsa originale, senza poter derivare da essa altre opere;
- distribuire risorse derivate dall'originale solo se esse hanno lo stesso tipo di licenza dell'originale.

IL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO CON LA LIM

DIDATTICA TRADIZIONALE e DIDATTICA INNOVATIVA → la veloce diffusione della **LIM** nelle aule delle scuole italiane ha posto diversi interrogativi su **quale sia il vero vantaggio nell'impostare un'attività didattica basata sull'uso della lavagna interattiva piuttosto che degli strumenti tradizionali**. In tal senso, la **LIM** può essere usata in modo molto **TRADIZIONALE** oppure in modo **INNOVATIVO**. Bisogna specificare che con l'espressione **DIDATTICA TRADIZIONALE** si intende:

- **che sia improntato alla trasmissione di contenuti e abilità, dal docente all'alunno**, con la richiesta che quest'ultimo sappia riprodurre in modo piuttosto fedele i contenuti assimilati e sappia adoperare in modo alquanto pedissequo le abilità acquisite;
- **che, per la trasmissione dei contenuti, si affidi soprattutto al testo, al linguaggio scritto e parlato**. Spesso i contenuti hanno carattere formale e decontestualizzato, non presentano legami o vincoli estratti con situazioni reali e autentiche. Si tratta di una didattica standardizzata che presuppone la necessità di raggiungere tutti gli alunni con il medesimo canale comunicativo che è quello solitamente più usato;
- **di tipo sequenziale, dove i contenuti sono organizzati in un percorso lineare, in cui l'acquisizione di un certo contenuto è il requisito essenziale per passare all'acquisizione del successivo e così via**;
- nell'ambito della quale **l'alunno è in una situazione passiva, ascolta, recepisce, assimila, ma non partecipa attivamente al dialogo educativo**. Il docente è il centro e il fulcro dell'attività che viene svolta in classe. Il processo è maggiormente incentrato sull'insegnamento.

Al contrario, ci si aspetta che la **DIDATTICA INNOVATIVA** abbia i seguenti aspetti fondamentali:

- **sia orientata alla maturazione di competenze**, intese come la fusione sinergica di conoscenza di contenuti, di padronanza di abilità e di evidenza di atteggiamenti orientati a dotarsi di un pensiero critico e originale, ad interagire in modo proficuo con l'ambiente circostante, a scambiare esperienze e osservazioni con gli altri, al fine di moltiplicare le proprie occasioni di apprendimento;
- **usi**, per la presentazione dei contenuti e la maturazione delle competenze, **tutti i canali comunicativi che le tecnologie mettono a disposizione** come il testo, le immagini, i diagrammi e le mappe, le registrazioni audio, i filmati e le simulazioni interattive;
- **presenti percorsi di apprendimento reticolari e non sequenziali**, **in cui ciascuno studente segue un obiettivo e costruisce la propria conoscenza secondo i significati che riesce a creare e le motivazioni che è in grado di darsi**. Significati e motivazione si generano soprattutto quando gli

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

oggetti dell'apprendimento sono contestualizzati e si riferiscono a situazioni autentiche e problemi che si affrontano nella vita quotidiana;

- **sia impostata in modo che l'alunno partecipi attivamente alla lezione**, **interagisca con gli altri alunni e con il docente, crei significati, stimolando la propria curiosità, riuscendo ad essere motivato e producendo materiali.** Il processo è focalizzato sull'apprendimento dell'alunno, mentre il docente svolge il ruolo di tutor e supervisore.

QUATTRO DIVERSE IMPOSTAZIONI di ATTIVITA' DIDATTICA → È possibile distinguere **4 LIVELLI DIFFERENTI di USO della LIM**, che si allontanano sempre di più da una didattica tradizionale per approdare ad una didattica innovativa. Un **PRIMO MODO** di **UTILIZZARE la LIM** può essere quello di **USARE la SUA SUPERFICIE per SCRIVERE SOPRA con lo STILO, con un DITO o con QUALSIASI ALTRO PUNTATORE**. In alternativa, si può usare una PRESENTAZIONE, preparata soprattutto con informazioni testuali, che ha una struttura lineare e sequenziale. Il docente illustra contenuti scritti sulla LIM e li commenta, mentre gli alunni ascoltano e assimilano i contenuti. **Questo tipo di impostazione didattica non differisce molto dall'uso della tradizione lavagna di ardesia e dalla lettura di documenti e informazioni sui libri di testo, infatti, il veicolo maggiore di trasmissione dell'informazione è il testo, la struttura della lezione è sequenziale, gli studenti assumono un atteggiamento passivo**. **In questo tipo di lezione**, i **VANTAGGI** offerti dalla **LIM** sono **POCHI**. Sebbene una lezione strutturata in questo modo NON sfrutti tutte le potenzialità della LIM, da però la possibilità anche a un docente con scarse competenze digitali di utilizzare la lavagna interattiva, infatti, l'insegnante inizia ad usare strumenti digitali in modo naturale.
Un **SECONDO LIVELLO** più efficace di **UTILIZZO della LIM** s**i realizza quando si riescono a SFRUTTARE al meglio gli ASPETTI MULTIMEDIALI della LAVAGNA**. In questo caso il docente può adoperare non solo il testo nella sua lezione ma può sfruttare le potenzialità del computer per inserire immagini, mostrare filmati, accedere ad altre risorse presenti in internet che possono fungere da approfondimento. Il **DOCENTE** **accompagna la presentazione multimediale con delle sue osservazioni e svolge sempre un RUOLO CENTRALE**. Gli alunni assumono ancora un atteggiamento ricettivo e interagiscono poco tra di loro e con il docente. Tuttavia, i messaggi e le informazioni giungono al loro attraverso varie modalità di comunicazione e questo favorisce le loro comprensione e stimola maggiormente le loro attenzione. Si riesce a creare una **PERSONALIZZAZIONE dell'APPRENDIMENTO**. L'uso di collegamenti a risorse del web per approfondire degli argomenti inizia a delineare un percorso di apprendimento che ha una struttura meno sequenziale più reticolare. Il **PASSO SUCCESSIVO** si compie **associando alla LIM l'utilizzo di LEARNING OBJECT** e **coinvolgendo ATTIVAMENTE gli STUDENTI** nelle attività svolte con tali oggetti di apprendimento. Gli **STUDENTI** **sono coinvolti nelle ATTIVITA' che si svolgono sulla SUPERFICIE INTERATTIVA della LAVAGNA**, usando principalmente i **LEARNING OBJECT**. In questo caso si è in grado di fornire allo studente **un BREVE PERCORSO di APPRENDIMENTO COERENTE e UNITARIO e si permette di SPERIMENTARE direttamente e di CREARE la PROPRIA CONOSCENZA usando le FUNZIONALITA' INTERATTIVE del LEARNING OBJECT**. Inoltre, si riesce a VERIFICARE il LIVELLO di APPRENDIMENTO con le VERIFICHE e i TEST che spesso sono INCORPORATI nello stesso OGGETTO di APPRENDIMENTO. Di conseguenza, la SUPERFICIE INTERATTIVA della LAVAGNA diventa lo SCENARIO in cui UNO o PIU' ALUNNI INTERAGISCONO con gli OGGETTI di APPRENDIMENTO, sotto la supervisione del docente. In questo tipo di attività, gli **ALUNNI sono COINVOLTI in PRIMA PERSONA**, apprendono dall'esperienza diretta e dall'interazione con gli oggetti presenti sulla lavagna, la loro MOTIVAZIONE crash, poiché apprendono contenuti e maturano abilità mediante dei linguaggi che sono più familiari per loro.
Il **PASSO FINALE** che conduce ad un **LIVELLO PIU' AVANZATO dell'USO della LIM** si compie **SUPERANDO l'IMPOSTAZIONE fornita alla LEZIONE dai LEARNING OBJECT che sono OGGETTI**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

INTERATTIVI caratterizzati da una certa RIGIDITA'. I **LEARNING OBJECT**, **nati per REALIZZARE PERCORSI di APPRENDIMENTO su PIATTAFORME DIDATTICHE, NON sono OGGETTI APERTI e MODIFICABILI, infatti, il loro USO prevede una SERIE di FUNZIONALITA' LIMITATE** orientata all'apprendimento di concetti specifici, senza la possibilità di essere smontati a rimontati a piacimento. Al contrario, la **LIM** **prevede la POSSIBILITA' di CREARE un AMBIENTE INTERATTIVO** in cui testi e margini, file sonori, diagrammi, mappe, diciottenni, possono essere spostati, ruotati, ridimensionati, sovrapposti, combinati, modificati, smontati e riassemblati diversamente. Perciò, **l'ATTIVITA' DIDATTICA** **viene FONDATA sull'USO di ASSET DIGITALI i cui CONTENUTI possono essere MODIFICATI e completamente RIADATTATI dall'alunno o dal docente**.
La LIM diventa un TAVOLO di MONTAGGIO della CONOSCENZA.

LE CRITICITA' e i POSSIBILI SVILUPPI → consideriamo l'assetto di un'aula in cui è presente una **LIM** e in cui il docente applica metodologia di **APPRENDIMENTO COLLABORATIVO**. Gli studenti lavorano in coppia o in piccoli gruppi e la lavagna interattiva è il fulcro della didattica. Tuttavia, **BUONA PARTE della CLASSE NON INTERAGISCE DIRETTAMENTE con la LIM, MA OSSERVA i COMPAGNI che LAVORANO con OGGETTI MULTIMEDIALI e INTERATTIVI**. Supponiamo che la CLASSE sia SUDDIVISA in GRUPPI e che **CIASCUN GRUPPO debba PORTARE a TERMINE un COMPITO SPECIFICO, è IMPOSSIBILE che in AULA TUTTI i GRUPPI possano LAVORARE CONTEMPORANEAMENTE utilizzando il COMPUTER o ALTRI DISPOSITIVI TECNOLOGICI**. Un PERCORSO DIDATTICO del genere, dunque, NON permette agli STUDENTI di CONFRONTARSI durante la CREAZIONE dei PROPRI PRODOTTI e lo SVOLGIMENTO dei LAVORI di GRUPPO. Pertanto, è necessario pensare ad un NUOVO ASSETTO dell'AULA che possa FAVORIRE anche QUESTI ASPETTI. Le **CLASSI dotate di PARTICOLARI STRUMENTAZIONI che rendono POSSIBILI QUESTE FINALITA'** vengono definite **CLASSI 2.0**.

I LIBRI DIGITALI NELLA SCUOLA ITALIANA

IL D.L. 112/2008 e il D.M. 41/2009 → negli ultimi anni una serie di INTERVENTI NORMATIVI ha definito la **PROGRESSIVA MIGRAZIONE dai LIBRI CARTACEI a QUELLI in versione MISTA o**, direttamente, **a quelli in versione DIGITALE**. Un primo importante passo è stato compiuto con il D.L. 112/2008, conv. In **LEGGE 133/2008**, all'ART. 15, c. 1, il quale stabilisce che **gli ORGANI COMPETENTI individuano preferibilmente i LIBRI di TESTO DISPONIBILI, in tutto o in parte, nella RETE INTERNET**.
Nel **COMMA 2 dell'ART. 15** si ribadisce che i **LIBRI possono essere PRODOTTI in 3 VERSIONI**:

1) **A STAMPA**
2) **ON LINE SCARICABILE DA INTERNET**
3) **MISTA**.

Inoltre, lo **STESSO ARTICOLO**, afferma che a partire **dall'ANNO SCOLASTICO 2011/2012** il **COLLEGGIO dei DOCENTI** deve **ADOTTARE ESCLUSIVAMENTE LIBRI nelle ULTIME DUE VERSIONI** (cioè SCARICABILE e MISTA). **Questo LIMITE viene IMPOSTO SOLO sulle NUOVE VERSIONI**, invece, **i LIBRI già IN USO** in versione **CARTACEA** possono essere **CONFERMATI**. Nel **COMMA 3 dell'ART. 15** si stabilisce che con DECRETO MINISTERIALE **devono essere determinate**:

- Le **CARATTERISTICHE TECNICHE dei LIBRI nella versione A STAMPA**, anche al fine di contenerne il peso;
- Le **CARATTERISTICHE TECNOLOGICHE dei LIBRI nella versione SCARICABILE e MISTA**;
- Il **PREZZO dei LIBRI** della SCUOLA PRIMARIA e i TETTI di SPESA dell'INTERA DOTAZIONE LIBRARIA per la SCUOLA SECONDARIA di I e II GRADO.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

La **LEGGE 169/2008**, all'**ART. 5**, **stabiliva che i COLLEGI dei DOCENTI adottassero LIBRI per i quali l'EDITORE si era impegnato a MANTENERE INVARIATO il CONTENUTO nel QUINQUENNIO**, eccezion fatta per la pubblicazione di eventuali aggiornamenti da rendere separatamente disponibili. Di conseguenza, l'ADOZIONE dei LIBRI avviene nella SCUOLA PRIMARIA con CADENZA QUINQUENNALE e nella SCUOLA SECONDARIA di I e di II GRADO OGNI 6 ANNI. **Questo articolo è stato abrogato**.
Il DECRETO MINISTERIALE previsto dall'ART. 15, C. 3, D.L. 112/2008, conv. in L. 133/2008, è stato emanato l'8 APRILE 2009. Si tratta del D.M. 41/2009, i cui ALLEGATI FISSANO i PREZZI dei LIBRI SCOLASTICI della PRIMARIA e i TETTI di SPESA della SCUOLA SECONDARIA di I e II GRADO. Inoltre, il D.M. 41/2009, nell'ALLEGATO 1, fissa per i LIBRI di TESTO:

- I **CRITERI PEDAGOGICI** → riguardano il **CONTENUTO CONCETTUALE dei LIBRI di TESTO A STAMPA, ONLINE e MISTI**. In base ai criteri fissati nell'ALLEGATO, i LIBRI SCOLASTICI devono proporre CONTENUTI che siano PERTINENTI. Inoltre, il LIBRO di TESTO deve prevedere COLLEGAMENTI tra i VARI CONTENUTI, in modo da rendere SIGNIFICATIVO e ORGANICO l'APPRENDIMENTO. Ai collegamenti interni, si devono affiancare anche i COLLEGAMENTI ESTERNI con ALTRE DISCIPLINE, utili per sottolineare l'unitarietà del sapere e offrire agli studenti prospettive originali e stimolanti della conoscenza.
- Le **CARATTERISTICHE TECNICHE** dei **TESTI SCOLASTICI A STAMPA**
- Le **CARATTERISTICHE TECNOLOGICHE** per i LIBRI di TESTO nella versione **ONLINE e MISTA** → i LIBRI di questa tipologia devono adoperare con **EFFICACIA le DIVERSE FORME di LINGUAGGIO (VERBALE, ICONICO e MULTIMEDIALE)**. Il TESTO, le FIGURE e i FILE MULTIMEDIALI devono INTEGRARSI in MODO SINERGICO e FAVORIRE i DIFFERENTI STILI COGNITIVI degli ALUNNI.

I LIBRI di TESTO devono FAVORIRE la DIVERSIFICAZIONE dell'ATTIVITA' DIDATTICA ed EDUCATIVA, per questo, è utile che presentino **SCHEDE per il LAVORO INDIVIDUALE** e che propongano anche **ATTIVITA' da svolgere in MODO COOPERATIVO**. Inoltre, il **LIBRO di TESTO** **deve anche essere uno STRUMENTO per permettere all'ALLIEVO di PERSONALIZZARE la PROPRIA FORMAZIONE, in innescando in lui un PROCESSO di RICERCA e ACQUISIZIONE di DATI e INFORMAZIONI**. Il **LINGUAGGIO** del **LIBRO** **deve essere COERENTE con l'ETA' ANAGRAFICA e con il PROFILO CULTURALE degli ALUNNI ai quali viene proposto**. Per la **COMPRENSIONE** del **LINGUAGGIO PIU' TECNICO** della disciplina, **è possibile predisporre di un GLOSSARIO e un BREVE DIZIONARIO di TERMINI STRANIERI**.
Le **CARATTERISTICHE TECNICHE dei LIBRI A STAMPA** **fissano la grandezza del carattere per garantire la leggibilità del testo, il numero di pagine e le caratteristiche della copertina, per limitare il peso del volume, il tipo di carta, la qualità delle immagini e il formato del volume, per contenerne il costo**.
Nell'**ALLEGATO al D.M. 41/2009** si mette in evidenza come le **CARATTERISTICHE TECNICHE dei LIBRI** in versione **ON-LINE o MISTA** **siano in rapida evoluzione**. L'eventuale **formato digitale** adottato per il libro **deve essere tra i più diffusi sul mercato, leggibile con software facilmente reperibili e deve essere compatibile sui dispositivi hardware più diffusi**. Inoltre, per le case editrici è possibile creare un formato proprietario, cioè un formato specifico che la casa editrice ha adottato per i propri libri in formato digitale. Il **libro online scaricabile** **non deve limitarsi a proporre una semplice lettura di testi attraverso un dispositivo elettronico, ma deve essere interattivo**, deve fornire collegamenti ipertestuali ed approfondimenti presenti sul web, deve mettere a disposizione delle animazioni e deve avere carattere multimediale fornendo anche supporti audio, video e immagini. Oltre al link esterni, il testo deve presentare anche collegamenti interni, come un sommario navigabile che permetta il collegamento diretto ai contenuti corrispondenti. Lo studente deve poter interagire in modo dinamico con il testo, attraverso la possibilità di evidenziare parti oppure di inserire segnalibri e annotazioni. Infine, è fondamentale che i contenuti siano continuamente aggiornati.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

IL D.L. 179/2012 → con la **LEGGE 221/2012**, che ha convertito il D.L. 179/2012 le NORME che REGOLANO la STESURA, la **DIFFUSIONE e l'ADOZIONE dei LIBRI di TESTO hanno subito delle importanti VARIAZIONI**. L'esigenza di **MODIFICARE la NATURA e l'ORGANIZZAZIONE dei LIBRI di TESTO è nata dall'osservazione che molti di essi in FORMATO ELETTRONICO NON erano altro che DUPLICATI dei LIBRI in FORMATO CARTACEO**. Con il D.L. 179/2012, conv. in **LEGGE 221/2012**, si è stabilito il PRINCIPIO secondo cui un **LIBRO SCOLASTICO può essere prodotto in parte in FORMA CARTACEA e in parte in FORMA ELETTRONICA**. Tuttavia, i DUE FORMATI NON devono presentare una SOVRAPPOSIZIONE di ARGOMENTI e CONTENUTI. Alcuni di questi ultimi possono essere trattati nel libro cartaceo, perché sono più adatti ad un apprendimento attraverso la lettura di un testo tradizionale, invece, altri argomenti trovano una collocazione migliore in formato digitale, perché si prestano ad una maggiore interattività. In questo secondo caso si parla di **CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI** (**CDI**), concetto introdotto dal COMMA 1 dell'ART. 11 del D.L. 179/2012, conv. in **LEGGE 221/2012**, che ha MODIFICATO il COMMA 2 dell'ART. 15 del D.L. 112/2008, conv. in LEGGE 133/2008. Inoltre, **si è stabilito che il libro può essere elaborato anche in FORMATO ELETTRONICO**. In virtù di ciò, i **LIBRI di TESTO vengono CLASSIFICATI in**:

- **LIBRO in VERSIONE CARTACEA** accompagnato da CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI;
- **LIBRO in VERSIONE CARTACEA** e in **VERSIONE DIGITALE** accompagnato da CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI;
- **LIBRI in VERSIONE DIGITALE** con CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI.

Qualunque sia il formato del libro, esso deve sempre presentare dei contenuti digitali integrativi. Inoltre, il **NUOVO COMMA 2 dell'ART. 15** ha fissato al **2014-2015** l'anno scolastico a partire dal quale il **COLLEGIO dei DOCENTI** debba **ADOTTARE ESCLUSIVAMENTE LIBRI nella VERSIONE DIGITALE o MISTA**. Secondo il COMMA 3 dell'ART. 15 un DECRETO MINISTERIALE può determinare:

- Le **CARATTERISTICHE TECNICHE dei LIBRI di TESTO nella VERSIONE CARTACEA** → in particolare, in questo caso si punta ad **assicurare il contenimento del peso dei libri cartacei tenuto conto che alcuni contenuti devono essere necessariamente resi in formato digitale**;
- Le **CARATTERISTICHE TECNOLOGICHE dei LIBRI di TESTO nella VERSIONE DIGITALE** → **la versione del libro in formato digitale ha comunque il testo come veicolo principale di presentazione del contenuto e tale testo in formato digitale deve essere integrato in modo efficace con i contenuti digitali integrativi**;
- Il **PREZZO dei LIBRI** della **SCUOLA PRIMARIA** e i **TETTI di SPESA** della DOTAZIONE LIBRARIA per la SCUOLA SECONDARIA di I e II GRADO;
- I **CRITERI** per ottimizzare l'**INTEGRAZIONE dei LIBRI in versione DIGITALE e MISTA** e i **LIBRI in FORMA CARTACEA**.

Un'altra importante novità è stata introdotta dal COMMA 2 dell'ART. 11 del D.L. 179/2012, conv. in **LEGGE 221/2012** che ha ABROGATO l'ART. 5 della LEGGE 169/2008 relativo al **VINCOLO di CONFERMARE un LIBRO adottato ex-novo per i SUCCESSIVI 5 ANNI nella SCUOLA PRIMARIA e per i SUCCESSIVI 6 ANNI nella SCUOLA SECONDARIA di PRIMO e SECONDO GRADO**. In poche parole, **diventa possibile adottare un nuovo libro senza dover tendere 5 o 6 anni prima di poterlo cambiare**.

IL D.M. 781/2013 → nell'**ALLEGATO 1** di questo decreto viene presentato **il SISTEMA che permette di FRUIRE dei LIBRI DIGITALI in un CONTESTO EDUCATIVO**. Gli elementi che costituiscono questo sistema sono i seguenti:

- **i libri di testo e i libri di testo digitali**;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **CONTENUTI di APPRENDIMENTO INTEGRATIVI (CAI), in particolare, i CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI (CDI)**;
- **PIATTAFORME di FRUIZIONE**;
- **DISPOSITIVI di FRUIZIONE**.

Nel **D.M. 781/2013** vengono messe in evidenza le **3 FUNZIONI** principali che svolgono **i LIBRI nell'AZIONE DIDATTICA QUOTIDIANA dei docenti**. Tali funzioni possono essere così riassunte:

1) Il **LIBRO** **garantisce un LIVELLO di UNIFORMITA' e STANDARDIZZAZIONE di PERCORSI e OBIETTIVI di APPRENDIMENTO, avendo come riferimento le INDICAZIONI NAZIONALI**;
2) Il **LIBRO** è una **FONTE AUTOREVOLE e SCIENTIFICAMENTE VALIDATA**;
3) Il **LIBRO** presenta **un'ORGANIZZAZIONE METODICA e COERENTE di CONTENUTI che possono essere complessi**. In tal senso, esso ha il vantaggio di essere uno strumento maggiormente fruibile per un primo approccio ad un argomento da parte dell'alunno.

Anche nella transizione verso il formato digitale, il libro di testo continua a mantenere queste tre caratteristiche essenziali. Inoltre, si raccomanda di integrare al meglio nei nuovi libri di testo digitali i seguenti STRUMENTI:

- Lo **STORYTELLING MULTIMEDIALE** → una **TECNICA di NARRAZIONE** che solitamente si esplica realizzando un **RACCONTO in FORMA SCRITTA**. Nello storytelling multimediale vengono integrate DIVERSE MODALITA' NARRATIVE. Il **RACCONTO** **può essere sviluppato attraverso CODICI COMUNICATIVI DIVERSI, come il LINGUAGGIO SCRITTO, le REGISTRAZIONI AUDIO, le IMMAGINI e i FILMATI**. **La narrazione di un racconto favorisce lo sviluppo cognitivo in quanto permette all'alunno di arricchire il proprio linguaggio e di migliorare l'espressività virgola di focalizzare ed elaborare le proprie idee e di riflettere sulle proprie esperienze. La capacità di realizzare un racconto in forma digitale aiuta a padroneggiare altre forme comunicative e a maturare competenze relative alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione**;

- L'**INFOGRAFICA** → è una **MODALITA' di RAPPRESENTAZIONE delle INFORMAZIONI che si avvale sia del TESTO sia di DIAGRAMMI e IMMAGINI**. Il **TESTO** viene inserito all'interno di una **RAPPRESENTAZIONE GRAFICA che gli fornisce un'ORGANIZZAZIONE COERENTE ed EFFICACE**. Esempi di INFOGRAFICA sono le MAPPE CONCETTUALI, i DIAGRAMMI di FLUSSO, gli SCHEMI;

- La **VISUALIZZAZIONE in FORMA ANIMATA e INTERATTIVA di DATI e INFORMAZIONI** → il **LIBRO DIGITALE può contenere dei COLLEGAMENTI a SIMULAZIONI e ANIMAZIONI realizzate con specifici software**. Questi contenuti possono mostrare in modo diretto ed esplicito delle informazioni e il discente può interagire con quest'ultime e con i dati, aumentando il loro livello di dettaglio, ipotizzando particolari scenari e formulando specifiche ipotesi.

Tutti gli strumenti appena presentati tendono nella medesima direzione, cioè INTEGRARE il LINGUAGGIO SCRITTO, tipico del libro di testo, con ALTRE MODALITA' COMUNICATIVE, che possono essere meglio implementate nel libro digitale.
Per quanto riguarda le CARATTERISTICHE dei LIBRI di TESTO NON vi sono grandi DIFFERENZE con quelle ILLUSTRATE nel precedente **D.M. 41/2009** → ad esempio, nell'ambito delle **CARATTERISTICHE TECNICHE dei LIBRI in FORMATO CARTACEO restano UGUALI il FORMATO delle IMMAGINI, la GRANDEZZA del CARATTERE, le CARATTERISTICHE della COPERTINA**. Si rilevano **PICCOLE DIFFERENZE** nel fatto che **NON viene RICHIESTO ESPLICITAMENTE di indicare i PREREQUISITI NECESSARI per CIASCUN ARGOMENTO e NON si INSISTE sul RIPORTARE gli ELEMENTI che**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

CHIARISCONO l'IMPOSTAZIONE METODOLOGICA del LIBRO. Tuttavia, si afferma in modo chiaro la necessità che il LIBRO di TESTO FAVORISCA un APPRENDIMENTO APERTO all'USO delle NUOVE FORME di COMUNICAZIONE DIGITALE.

I CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI e i LEARNING OBJECT → nel **D.M. 718/2013** vengono **DESCRITTE le CARATTERISTICHE dei CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI** (**CDI**). In passato, i DOCENTI affiancavano al LIBRO di TESTO ALTRI CONTENUTI di APPRENDIMENTO INTEGRATIVI (CAI) → ne sono un esempio gli AUDIOVISIVI in formato ANALOGICO che ebbero una grande diffusione tra gli anni '80 e '90; oppure, i POSTER DIDATTICI dedicati ad un DETERMINATO ARGOMENTO.
Quando **QUESTI CONTENUTI di APPRENDIMENTO** sono prodotti in **FORMATO DIGITALE**, **usando APPOSITI SOFTWARE e sono fruibili attraverso DISPOSITIVI HARDWARE**, allora si parla di **CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI**. I **CDI** possono essere reperiti attraverso **DIVERSI CANALI**:

- **Possono essere forniti a COMPLETAMENTO del LIBRO di TESTO ADOTTATO**. In questo caso sono **ACQUISTATI con il LIBRO di TESTO**, **vengono REALIZZATI dagli AUTORI e PRODOTTI dalla CASA EDITRICE che cura il volume**;
- Possono essere **ACQUISITI INDIPENDENTEMENTE dal LIBRO di TESTO ADOTTATO**. In questo caso **i CDI NON sono realizzati come COMPLETAMENTO del LIBRO di TESTO, MA vengono ACQUISITI in ALTRI MODI**, ad esempio ACQUISTANDOLI, ad esempio ACQUISTANDOLI presso un ALTRO EDITORE o presso un'AZIENDA di SOFTWARE;
- **Possono essere rintracciati GRATUITAMENTE in RETE**. In questo caso, **i CDI sono resi DISPONIBILI dai LORO AUTORI**. È possibile COLLEGARSI a SPECIFICI SITI WEB dove i CDI possono essere SCARICATI e utilizzati anche in seguito.

I **CDI possono essere prodotti attraverso il LAVORO INDIVIDUALE o COLLABORATIVO dei DOCENTI, eventualmente anche attraverso il COINVOLGIMENTO dei DISCENTI**. A loro volta, i **DOCENTI possono DECIDERE di METTERE GRATUITAMENTE a DISPOSIZIONE i LORO CDI in RETE**, per ALTRI DOCENTI. Spesso i CDI vengono ASSOCIATI ai LEARNING OBJECT per via di CARATTERISTICHE COMUNI. I LEARNING OBJECT sono CONTENUTI caratterizzati da un certo LIVELLO di INTERATTIVITA' e MULTIMEDIALITA' e REALIAZZATI con TECNOLOGIE DIGITALI → a DIFFERENZA dei CDI, i LEARNING OBJECT NON devono NECESSARIAMENTE essere INTEGRATI in un LIBRO di TESTO.
Ritornando ai CDI, si può affermare che le loro CARATTERISTICHE sono:

- La **MODULARITA'** → è sinonimo di **AUTOCONSISTENZA**, infatti, **ogni CDI è AUTOCONSISTENTE nei PROPRI CONTENUTI e li PRESENTA in modo ORGANICO, COERENTE e COMPLETO**. La relativa INDIPENDENZA dei VARI CDI li rende FACILMENTE COMPONIBILI tra LORO, al fine di CREARE PERCORSI di APPRENDIMENTO che si ESTENDONO su CONTENUTI PIU' VASTI.
- La **MOLECOLARITA'** → rappresenta l'ALTRA FACCIA della MODULARITA'. **Il CONTENUTO presentato in un CDI deve avere CARATTERISTICHE di MOLECOLARITA', cioè presentare l'ASPETTO SPECIFICO di un ARGOMENTO**.
- La **RIUTILIZZABILITA'** → è una **CARATTERISTICA che scaturisce dalla MODULARITA'**. I CDI sono anche RIADATTABILI, infatti, sono proprio gli AUTORI dei CDI che li RIADATTANO in base alle loro FUNZIONI.
- L'**USO** di **STRUMENTI INTERATTIVI** e di **SIMULAZIONI** → per sfruttare al meglio il CDI è necessario attribuirgli le caratteristiche di **INTERATTIVITA'** che **lo rendono un OGGETTO STIMOLANTE per l'APPRENDIMENTO degli ALUNNI**. Da questo punto di vista, **il CDI FAVORISCE l'APPRENDIMENTO anche di quegli STUDENTI che PREFERISCONO INFORMAZIONI e CONTENUTI sotto forma GRAFICA e MULTIMEDIALE**.
- La **PERSONALIZZAZIONE** → il **CDI è un OGGETTO di PERSONALIZZAZIONE dell'APPRENDIMENTO che viene incontro a DIVERSI STILI di APPRENDIMENTO**. Inoltre, se COMBINATO con ALTRI CDI,

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

è in grado di DELINEARE PERCORSI FORMATIVI PERSONALIZZATI, che fungono da STIMOLO per l'APPRENDIMENTO e generano MOTIVAZIONE nel DISCENTE.

- La capacità di **FAVORIRE** l'**INTERAZIONE COLLABORATIVA** → il **CDI può essere PREDISPOSTO perché sia fruibile da PIU' UTENTI SIMULTANEAMENTE**. In alternativa, il **CDI può essere INCLUSO in una PIATTAFORMA di FRUIZIONE che permette l'ACCESSO in CONTEMPORANEA di PIU' PERSONE**. In questo senso, il **CDI può FACILITARE il LAVORO di GRUPPO e la COLLABORAZIONE tra STUDENTI**. Si può, dunque, INNESCARE un PROCESSO di APPRENDIMENTO COLLABORATIVO che STIMOLA gli ALUNNI alla RIFLESSIONE e li INDIRIZZA verso una maggiore PADRONANZA dei CONTENUTI.
- L'**INTERCONNESSIONE con la RETE** → il **CDI può PRESENTARE COLLEGAMENTI a RISORSE presenti nella RETE**. Molti CDI sono fruibili attraverso un COLLEGAMENTO alla RETE. Per questo, i CDI costituiscono un PUNTO d'ACCESSO NATURALE alle MOLTEPLICI RISORSE che INTERNET mette a DISPOSIZIONE.
- La **REPERIBILITA'** → i **CDI sono dotati di ALCUNI DATI che ne DESCRIVONO le FINALITA' e il CONTESTO d'USO** (si parla di METADATI). Questi DATI rendono FACILE la REPERIBILITA' dei CDI in RETE, anche attraverso i MOTORI di RICERCA.

La REALIZZAZIONE di un CDI avviene attraverso l'USO di un SOFTWARE SPECIFICO, detto SOFTWARE AUTORE → permette di CREARE dei CONTENUTI o di ASSEMBLARE nel CDI delle RISORSE reperibili altrove. Inoltre, il SOFTWARE AUTORE permette di dotare il CDI di un certo LIVELLO di INTERATTIVITA'. Quindi, quando la COSTRUZIONE del CDI sarà CONCLUSA esso potrà essere fornito dall'AUTORE agli UTENTI.

LE PIATTAFORME di FRUIZIONE → nel **D.M. 781/2013** si afferma che le **PIATTAFORME di FRUIZIONE** costituiscono **l'AMBIENTE SOFTWARE all'interno del quale i LIBRI di TESTO DIGITALI e i CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI vengono AGGREGATI e UTILIZZATI**. Alla **PIATTAFORMA di FRUIZIONE possono essere COLLEGATI CONTEMPORANEAMENTE PIU' UTENTI**. Una delle sue caratteristiche più importanti è la sua **INTEROPERABILITA'** → con questo termine si intende che la **PIATTAFORMA deve permettere la FRUIBILITA' di PIU' FORMATI di LIBRI DIGITALI e di CDI, anche di quelli prodotti da FORNITORI DIVERSI**. Inoltre, per i **CDI le PIATTAFORME dovrebbero permettere anche l'AGGREGAZIONE di CONTENUTI e RISORSE di APPRENDIMENTO provenienti dal WEB o PRODOTTE dai DOCENTI**. Secondo il **MINISTERO**, **NON** è **IPOTIZZABILE l'IMPOSIZIONE dall'ALTO di un'UNICA PIATTAFORMA per TUTTI i PRODUTTORI di CONTENUTI, poiché in una SITUAZIONE di EVOLUZIONE TECNOLOGICA RAPIDA, rischierebbe di PREGIUDICARE lo SVILUPPO di NUOVE CARATTERISTICHE e di FUNZIONALITA' INNOVATIVE**. La SOLUZIONE che impedirebbe di COSTRUIRE PIATTAFORME INTEROPERABILI sarebbe quella di istituire un TAVOLO TECNICO cui PARTECIPANO EDITORI, FORNITORI di CONTENUTI, SCUOLE, UNIVERSITA', ASSOCIAZIONI di DOCENTI, per lo SVILUPPO di un FRAMEWORK SOFTWARE COMUNE, APERTO, INTEROPERABILE ed ESPANDIBILE.
Infine, le **PIATTAFORME di FRUIZIONE devono FORNIRE anche delle FUNZIONALITA' INTERATTIVE, permettendo a CIASCUN UTENTE di CONDIVIDERE i CONTENUTI che ha ELABORATO con TUTTI gli ALTRI UTENTI della PIATTAFORMA**. Quindi, le PIATTAFORME di FRUIZIONE possono FAVORIRE una MAGGIORE CONSAPEVOLEZZA dei CONTENUTI ACQUISITI e possono STIMOLARE OSSERVAZIONI anche negli ALTRI UTENTI. Nelle PIATTAFORME devono essere previste FUNZIONALITA' di ANNOTAZIONE dei CONTENUTI e di SCAMBIO e CONDIVISIONE delle ANNOTAZIONI, di COLLEGAMENTO e di RIMANDO fra CONTENUTI DIVERSI.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

I DISPOSITIVI di FRUIZIONE → sono **TUTTI i DISPOSITIVI HARDWARE di NATURA DIGITALE che possono essere usati per la FRUIZIONE dei CONTENUTI di APPRENDIMENTO**. I principali **DISPOSITIVI** sono:

1) **COMPUTER DESKTOP** → sono usati nei **LABORATORI di INFORMATICA e in quelli MULTIMEDIALI. Talvolta, sono presenti anche in AULA, collegati ad una LIM**;
2) **NOTEBOOK** → sono usati nei **LABORATORI SCOLASTICI e nelle AULE, collegati alla LIM**;
3) **NETBOOK** → simili ai **PORTATILI MA con DIMENSIONI RIDOTTE**, sono pensati per sfruttare le loro caratteristiche di **CONNETTIVITA' alla RETE INTERNET**;
4) **TABLET**
5) **LETTORI di E-BOOK** → permettono di **LEGGERE degli E-BOOK** e sono dotati di una **TECNOLOGIA particolare**, detta **E-LINK** (**INCHIOSTRO ELETTRONICO**) che **NON STANCA gli OCCHI durante la LETTURA**.
6) **SMARTPHONE**

Questi dispositivi possono essere SUDDIVISI di 2 PARTICOLARI GRUPPI, a seconda dell'ASSETTO con cui vengono RESI FRUIBILI. In particolare, si hanno:

- **DISPOSITIVI PERSONALI di FRUIZIONE** → usati da **UN SOLO UTENTE**
- **DISPOSITIVI di FRUIZIONE COLLETTIVA** → **rendono FRUIBILI i CONTENUTI a PIU' PERSONE CONTEMPORANEAMENTE**. Possono essere COLLEGATI ad ALTRI DISPOSITIVI PERSONALI in situazione di DIDATTICA FRONTALE e COLLABORATIVA.

Sempre nel D.M. 781/2013 si ritiene che i TABLET MULTIMEDIALI possano costituire in FUTURO dei veri e propri TERMINALI PERSONALI di APPRENDIMENTO, facendo, dunque, parte della DOTAZIONE STANDARD di DOCENTI e STUDENTI.

LE NUOVE TIPOLOGIE di LIBRO DIGITALE e i VINCOLI IMPOSTI sul LIBRO CARTACEO → nel **D.M. 781/2013** vengono descritte le **3 MODALITA' di ADOZIONE del LIBRO di TESTO e delle RISORSE DIGITALI INTEGRATIVE**:

1) **MODALITA' MISTA di tipo a)** → cioè il **LIBRO di TESTO in versione CARTACEA accompagnato da CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI**;
2) **MODALITA' MISTA di tipo b)** → cioè il **LIBRO in versione CARTACEA e DIGITALE accompagnato da CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI**. Questa modalità è considerata quella PIU' FUNZIONALE a conciliare l'ESIGENZA di TRANSIZIONE verso il LIBRO di TESTO DIGITALE di natura SPERIEMENTALE delle PIATTAFORME di FRUIZIONE;
3) **MODALITA' MISTA di tipo c)** → cioè il **LIBRO di TESTO in versione DIGITALE accompagnato da CONTENUTI DIGITALI INTEGRATIVI**. Per questa modalità si pongono dei VINCOLI, infatti, questa può essere adottata per le CLASSI che hanno già avviato l'ADOZIONE generalizzata di DISPOSITIVI PERSONALI di FRUIZIONE e nelle situazioni in cui le COMPETENZE DIGITALI dei DOCENTI siano ADEGUATE.

Nel definire le tipologie di libro di testo e di risorse integrative digitali, vengono fissati alcuni punti fondamentali:

- Il **LIBRO di TESTO DIGITALE NON** deve costituire una semplice **TRASPOSIZIONE del LIBRO CARTACEO**;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- La **VERSIONE DIGITALE** deve sfruttare le **POTENZIALITA' del DIGITALE per PRESENTARE i CONTENUTI, con il VINCOLO di RIPRENDERE l'ORGANIZZAZIONE STRUTTURALE, NARRATIVA, e ARGOMENTATIVA dei CONTENUTI presente nella VERSIONE CARTACEA**.

VALUTARE e SCEGLIERE un LIBRO di TESTO → una LINEA GUIDA valida per la **SCELTA di un TESTO** può essere la **VERIFICA ANALITICA delle CARATTERISTICHE elencate nel D.M. 781/2013**. In particolare, si può pensare di **VALUTARE un LIVELLO di ADERENZA del LIBRO a CIASCUNO dei CRITERI presentati** nel **D.M. 781/2013** → questo LIVELLO di ADERENZA può essere MISURATO secondo una **SCALA LIKERT a 5 LIVELLI**, che va **dal VALORE 1, cioè "molto in disaccordo" al VALORE 2, cioè "molto in accordo", passando per VALORI INTERMEDI**. Per **VALUTARE un LIBRO di TESTO**, il **DOCENTE può ASSEGNARE un VALORE della SCALA LINKERT a CIASCUNO dei CRITERI**. Al TERMINE della COMPILAZIONE della GRIGLIA, si può **CALCOLARE la MEDIA dei VALORI** → **MAGGIORE è il VALORE della MEDIA e MAGGIORE è l'ADERENZA del VOLUME ai CRITERI PEDAGOGICI GENERALI individuati nel D.M. 781/2013**. Dal CONFRONTO tra la MEDIA ottenuta con il LIBRO come NUOVA ADOZIONE, può emergere l'OPPORTUNITA' di CAMBIARE LIBRO di TESTO oppure CONSERVARE quello UTILIZZATO. Nel momento in cui si ha la **CERTEZZA di CAMBIARE LIBRO di TESTO, bisogna compilare una RELAZIONE che VALUTI il TESTO e MOTIVI la NUOVA ADOZIONE proposta in seno al CONSIGLIO di CLASSE**. Nei **CONSIGLI di CLASSE** è utile **RACCOGLIERE il PARERE della COMPONENTE RAPPRESENTATIVA dei GENITORI, a cui si aggiunge anche quella degli ALUNNI nella SCUOLA SECONDARIA di SECONDO GRADO**.

IL PIANO NAZIONALE SCUOLA DIGITALE (PNSD) → la **LEGGE 107 del 13 LUGLIO 2015** (detta "**BUONA SCUOLA**") all'art. 1 commi 56-59 prevede la realizzazione di un **PIANO NAZIONALE SCUOLA DIGITALE** che il MINISTERO dell'ISTRUZIONE deve adottare con un provvedimento specifico. Il **PNSD** ha lo **SCOPO di SVILUPPARE e di MIGLIORARE le COMPETENZE DIGITALI degli STUDENTI** e di rendere la **TECNOLOGIA DIGITALE uno STRUMENTO DIDATTICO di COSTRUZIONE delle COMPETENZE in generale**. il **PNSD**, approvato con il **DECRETO MINISTERIALE n. 851 del 27 ottobre 2015** è un documento finalizzato al lancio di una **STRATEGIA di INNOVAZIONE della SCUOLA e di un NUOVO POSIZIONAMENTO del SUO SISTEMA EDUCATIVO nell'ERA DIGITALE**. Esso è articolato in **4 PASSAGGI**:

1) **STRUMENTI**
2) **COMPETENZE e CONTENUTI**
3) **FORMAZIONE**
4) **ACCOMPAGNAMENTO**

Ogni passaggio è **SUDDIVISO in AMBITI di LAVORO e per OGNI AMBITO di LAVORO è previsto un GRUPPO di OBIETTIVI**, collegati ad AZIONI specifiche da attuare per conseguirli. Ciò che è importante, è il **RICONOSCIMENTO dell'INNOVAZIONE DIGITALE come uno STRUMENTO PROVILEGIATO per il COLLEGAMENTO della SCUOLA con la PARTE PIU' APERTA e ATTIVA del LAVORO**. Inoltre, il **PNSD mira ad ATTIVARE un PROCESSO di EMERSIONE delle RETI, delle SCUOLE e degli ATTORI EXTRASCOLASTICI che hanno avviato SPONTANEAMENTE PROCESSI di INNOVAZIONE DIGITALE**. Fra i VARI OBIETTIVI, oltre al POTENZIAMENTO delle INFRASTRUTTURE di RETE e di CONNETTIVITA' nelle SCUOLE e alla FORMAZIONE del PERSONALE DOCENTE e di quello ATA, il PNSD mira a realizzare ATTIVITA' volte allo SVILUPPO delle COMPETENZE DIGITALI degli STUDENTI, infatti, l'INNOVAZIONE DIGITALE è uno STRUMENTO PRIVILEGIATO per il COLLEGAMENTO della SCUOLA con la parte APERTA e ATTIVA del LAVORO.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

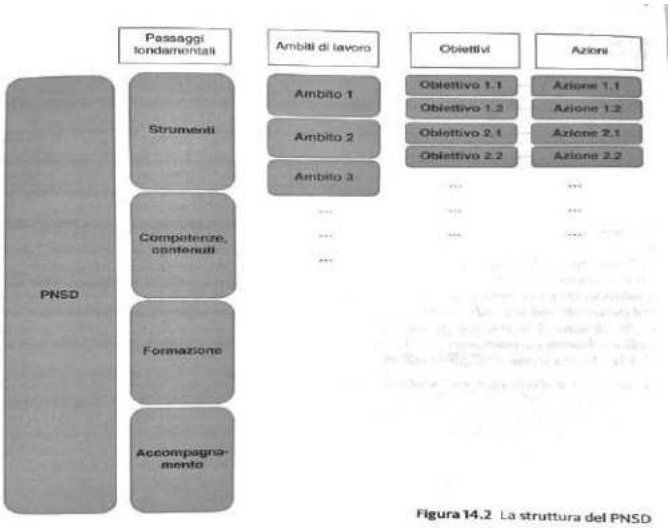


Figura 14.2 La struttura del PNSD

LA DIDATTICA A DISTANZA/ DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA

Durante la fase iniziale dell'emergenza epidemiologica da COVID19, la necessità di osservare il distanziamento sociale ha reso necessario sostituire la didattica in presenza con la misura sanitaria della **DIDATTICA A DISTANZA**, di cui è possibile fornire **2 DEFINIZIONI**:

1) **DEFINIZIONE LOGISTICO-ORGANIZZATIVA** → la **DIDATTICA A DISTANZA è un'ATTIVITA' DIDATTICA che NON viene svolta con la CONTEMPORANEA PRESENZA del DOCENTE e dei DISCENTI nello STESSO LUOGO FISICO**, proprio per questo, le ATTIVITA' DIDATTICHE A DISTANZA si DISTINGUONO dalle ATTIVITA' DIDATTICHE IN PRESENZA.
2) **DEFINIZIONE PEDAGOGICO-METODOLOGICA** → questa definizione viene fornita dalla NOTA M.I. prot. n. 388 del 17 Marzo 2020, in cui si afferma che **la DIDATTICA A DISTANZA è intesa come una COSTRUZIONE RAGIONATA e GUIDATA del SAPERE attraverso un'INTERAZIONE tra DOCENTI e ALUNNI**.

Esistono **2 MODALITA'** per svolgere la **DIDATTICA A DISTANZA**:

1) **MODALITA' SINCRONA** (**diretta e immediata**) → si tratta di un'**ATTIVITA' DIDATTICA A DISTANZA che viene svolta con la CONTEMPORANEA PRESENZA del DOCENTE e dell'ALUNNO, attraverso uno STRUMENTO TECNOLOGICO predisposto per l'INTERAZIONE SIMULTANEA dei 2 SOGGETTI**. Per lo SVOLGIMENTO della DIDATTICA A DISTANZA in **MODALITA' SINCRONA** si utilizzano principalmente **SOFTWARE di VIDEOCONFERENZA**, che mettono il DOCENTE in CONTETTO VISIVO e SONORO con gli ALUNNI. Questi SOFTWARE permettono anche la CONDIVISIONE dello SCHERMO.
2) **MODALITA' ASINCRONA** (**indiretta e differita**) → si tratta di un'**ATTIVITA' DIDATTICA A DISTANZA che NON viene svolta con la CONTEMPORANEA PRESENZA del DOCENTE e dell'ALUNNO, MA con delle ATTIVITA' svolte inizialmente dal DOCENTE e successivamente dall'ALUNNO**. Viene svolta attraverso STRUMENTI TECNOLOGICI che permettono lo SCAMBIO di MESSAGGI e di MATERIALI in FORMATO ELETTRONICO o MULTIMEDIALE.

Chiaramente **TUTTI gli STRUMENTI di INTERAZIONE sono spesso conglobati in PIATTAFORME DIDATTICHE, che permettono la creazione di CLASSI VIRTUALI**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

UN MODELLO per la DIDATTICA A DISTANZA → come riportato nella **NOTA PROT. N. 388 del 17 marzo 2020**, le **VARIE FASI delle ATTIVITA' A DISTANZA sono rappresentate dal seguente SCHEMA e NON DIFFERISCONO dalle FASI della DIDATTICA IN PRESENZA**.

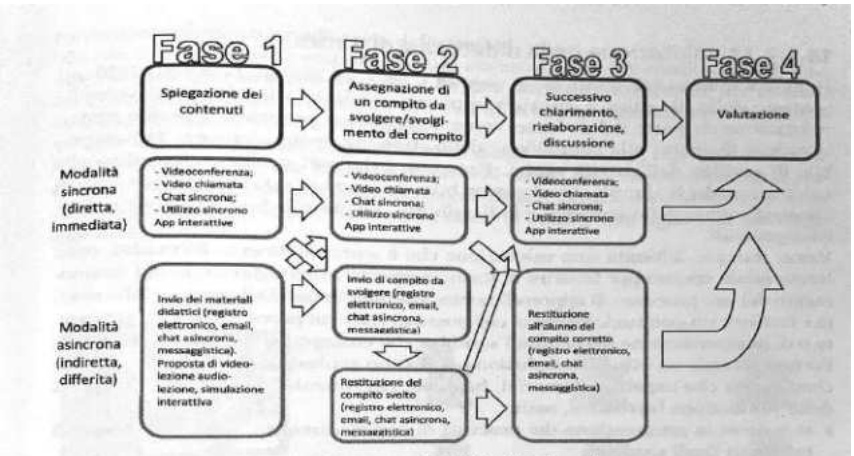


Figura 14.3 Le quattro fasi della didattica a distanza

La **DIFFERENZA** è rappresentata dalla **MODALITA' di INTERAZIONE tra DOCENTE ed ALUNNO che viene ADOTTATA nelle VARIE FASI**. Se si SCEGLIE una **MODALITA' SINCRONA**, **le VARIE FASI saranno COMPLETATE lungo la LINEA ORIZZONTALE in corrispondenza della leggenda "MODALITA' SINCRONA" riportata sulla sinistra**. Se, invece, si SCEGLIE una **MODALITA' ASINCRONA**, **le VARIE FASI saranno COMPLETATE lungo la LINEA ORIZZONTALE in corrispondenza della leggenda "MODALITA' ASINCRONA"**. È possibile che il DOCENTE decida di affrontare le VARIE FASI della DIDATTICA A DISTANZA in **MODALITA' MISTA**, **svolgendo ALCUNE FASI in MODO SINCRONO e ALTRE in MODO ASINCRONO**. Chiaramente, **TUTTE e 4 le FASI della DIDATTICA devono essere portate a TERMINE**, in particolare, vi è sempre la necessità di FORNIRE una SPIEGAZIONE PRELIMINARE dei CONTENUTI. Inoltre, la FASE 1 NON può essere ritenuta CONCLUSA se i MATERIALI DIDATTICI proposti dal DOCENTE NON sono RAGIONATI e CALIBRATI sui PREREQUISITI in POSSESSO dell'ALUNNO.

LA VALUTAZIONE nella DIDATTICA A DISTANZA → in base a quanto affermato nella **NOTA M.I., prot. n. 388 del 17 Marzo 2020**, nel contesto della DIDATTICA A DISTANZA è necessario affermare il **DOVERE alla VALUTAZIONE** da parte del **DOCENTE**, come **COMPETENZA propria del PROFILO PROFESSIONALE**, e il **DIRITTO alla VALUTAZIONE** dello **STUDENTE**, come **ELEMENTO INDISPENSABILE di VERIFICA dell'ATTIVITA' SVOLTA**. Di conseguenza, i DOCENTI possono procedere alla VALUTAZIONE degli ALUNNI, avendo come guida la VALORIZZAZIONE del PERCORSO di APPRENDIMENTO dello STUDENTE eh la FLESSIBILITA' dovuta alle contingenze emergenziali. Per questo, viene adottata una **VALUTAZIONE FORMATIVA** → intesa come **uno SPUNTO per FAVORIRE la FORMAZIONE dell'ALLIEVO partendo dal MONITORAGGIO del suo PROCESSO di APPRENDIMENTO**. Questa VALUTAZIONE rileva possibili CRITICITA' e fornisce un'eventuale FEEDBACK che possa AVVIARE un PROCESSO di MIGLIORAMENTO o di COMPENSAZIONE di eventuali SQUILIBRI che emergono dal quadro valutativo. Negli SCRUTINI FINALI dell'ANNO SCOLASTICO, la VALUTAZIONE CONCLUSIVA ha come riferimento CARATTERISTICHE tipiche della VALUTAZIONE FORMATIVA, cioè:

- Si osserva la PROGRESSIONE dei PROCESSI di APPRENDIMENTO, più dei traguardi raggiunti dagli studenti;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Si valorizza la PUNTUALITA' e la COSTANZA nelle ATTIVITA' DIDATTICHE;
- Si valorizza l'IMPEGNO dello STUDENTE più che il suo risultato.

LA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA → nonostante il **RIAVVIO** della **DIDATTICA IN PRESENZA**, dopo l'emergenza del COVID19, **è stato comunque necessario continuare ad usufruire della DIDATTICA A DISTANZA per CASI SPECIFICI**. Quindi, la **DIDATTICA A DISTANZA** venne **INTEGRATA con la DIDATTICA IN PRESENZA**, dando luogo alla **DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA**. Il **D.M. 89 del 7 agosto 2020** adotta le **LINEE GUIDA per la DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA**, prevedendola come uno **STRUMENTO COMPLEMENTARE per la SOLA SCUOLA SECONDARIA di II GRADO, quando risulta IMPOSSIBILE GARANTIRE il DISTANZIAMENTO e come STRUMENTO ECCEZIONALE, in caso di LOCKDOWN, per le SCUOLE del 1° CICLO**. La **DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA** deve essere intesa come una **METODOLOGIA INNOVATIVA di INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO**.
Particolare rilievo assume l'**ORARIO delle LEZIONI** → infatti, nel **CORSO della GIORNATA SCOLASTICA dovrà essere offerta, agli ALUNNI in DDI, una COMBINAZIONE ADEGUATA di ATTIVITA' in MODALITA' SINCRONA e ASINCRONA**, per consentire di **OTTIMIZZARE l'OFFERTA DIDATTICA con i RITMI di APPRENDIMENTO, prevedendo SUFFICIENTI MOMENTI di PAUSA**.
Nel caso di **ATTIVITA' DIGITALE COMPLEMENTARE a QUELLA in PRESENZA**, **il GRUPPO che segue l'ATTIVITA' A DISTANZA rispetta per INTERO l'ORARIO di LAVORO della CLASSE**.
Pertanto, viene introdotto un **MODELLO di DIDATTICA MISTA** con un **GRUPPO che segue la LEZIONE IN PRESENZA e con un ALTRO GRUPPO che segue la LEZIONE A DISTANZA**. Questo presuppone uno specifico **SETUP** (o ASSETTO) dell'**AULA**, in particolare:
- Il DOCENTE è COLLEGATO con gli ALUNNI a CASA attraverso un SOFTWARE di VIDEOCONFERENZA INSTALLATO sul PORTATILE
- Gli ALUNNI a CASA vedono il DOCENTE attraverso la WEBCAM, quelli IN PRESENZA dal VIVO;
- Gli ALUNNI a CASA ascoltano il DOCENTE attraverso un MICROFONO e quelli IN PRESENZA dalla VIVA VOCE;
- Il DOCENTE CONDIVIDE la SUA LEZIONE CARICATA sul PORTATILE, attraverso il SOFTWARE di VIDEOCONFERENZA, con gli ALUNNI A CASA;
- Il DOCENTE COLLEGA il PORTATILE alla LIM in modo che gli ALUNNI IN CLASSE osservino su di essa la LEZIONE CARICATA;
- Il PORTATILE è COLLEGATO alle CASSE che AMPLIFICANO la VOCE degli ALUNNI COLLEGATI da CASA.

Con l'ANNO SCOLASTICO 2021/22 il DISTANZIAMENTO nelle SCUOLE NON ha più rappresentato una REGOLA PRESCRITTIVA. Questo ha RIDOTTO l'USO della DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA. Nell'APRILE 2022, la DDI è stata MESSA DA PARTE QUASI del TUTTO. Essa è rimasta IN USO al solo SCOPO di permettere la FREQUENZA delle LEZIONI agli STUDENTI POSITIVI al COVID.

PARTE QUARTA: COMPETENZE PER UNA SCUOLA INCLUSIVA

CAPITOLO 15 – LA SCUOLA INCLUSIVA

IL DIBATTITO CULTURALE sulla DEFINIZIONE dei "BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI" → negli ultimi anni è stato definito il concetto di **BES** (oppure SEN, cioè SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS), accompagnato al graduale **PASSAGGIO da un MODELLO EDUCATIVO improntato sull'INTEGRAZIONE ad un MODELLO EDUCATIVO improntato sull'INCLUSIONE** (**INCLUSIVE EDUCATION**). Fino a pochi anni fa la scuola italiana abbracciava il modello dell'integrazione degli alunni previsto dalla legge n. 104 del 1992 (la cui tutela comprendeva le sole disabilità certificate) e soltanto di recente ha attivato un

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

processo di graduale passaggio dall'integrazione all'inclusione. L'**INCLUSIVE EDUCATION**, il cui **MANIFESTO** è rappresentato dalla **DICHIARAZIONE di SALAMANCA** (1994), si basa sul concetto di **BISOGNO EDUCATIVO SPECIALE** che si costruisce **sull'ESTENSIONE dell'INSIEME delle DIFFICOLTA' di APPRENDIMENTO ad una CASISTICA PIU' AMPIA rispetto a quella indicata dalla LEGGE n. 104**. Ciò avviene perché nella dicitura **BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI** rientrano **TUTTE le DIFFICOLTA' di ORIGINE PSICO-SOCIALE, che possono ostacolare i processi di apprendimento anche temporaneamente**. Questo cambio di prospettiva introduce nuove modalità di intervento educativo e modifica le figure educative coinvolte, anche se per i BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI NON inseriti nella CASISTICA contenuta nella LEGGE n. 104, NON è previsto l'INSEGNANTE di SOSTEGNO, MA l'ATTIVAZIONE di PERCORSI EDUCATIVI INCLUSIVI, richiedenti la COMPARTECIPAZIONE e la COLLABORAZIONE di TUTTI i DOCENTI del GRUPPO-CLASSE.
Per **BES** si intendono:

1. **PARTICOLARI CONDIZIONI FISICHE**
2. **MENOMAZIONI delle STRUTTURE e delle FUNZIONI CORPOREE**, come le menomazioni sensoriali, motorie, cognitive (disabilità)
3. **DEFICIT delle ATTIVITA' PERSONALI** (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione)
4. **DIFFICOLTA' nella PARTECIPAZIONE SOCIALE**, come le difficoltà a rispettare le regole sociali e a prendere parte correttamente a tutte le attività scolastiche
5. **DIFFICOLTA' prodotte da FATTORI CONTESTUALI PERSONALI**, come bassa autostima, scarse motivazioni, problemi di comportamento.

L'AMPLIAMENTO del SIGNIFICATO di BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI ad una VASTA GAMMA di DIFFICOLTA' di APPRENDIMENTO estende l'AMBITO di INTERVENTO EDUCATIVO a TUTTI gli STUDENTI, inclusi quelli NORMODOTATI. La **SCUOLA INCLUSIVA** vede impegnati nella **DIDATTICA INCLUSIVA sia gli INSEGNANTI di SOSTEGNO sia di TUTTI i DOCENTI del GRUPPO CLASSE**. Il **COINVOLGIMENTO dell'INTERO GRUPPO CLASSE nella GESTIONE dei CASI con DIFFICOLTA' comporta l'ATTUAZIONE di CORSI di FORMAZIONE PROFESSIONALE**.
La NASCITA della SCUOLA INCLUSIVA trova la sua GIUSTIFICAZIONE TEORICA nella **PEDAGOGIA dell'INCLUSIONE** → in base a cui **il concetto di NORMALITA' va SOSTITUITO con il concetto di NORMALE SPECIALITA'**. In sostanza, TUTTI gli ALUNNI sono portatori di BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI, per questo gli INTERVENTI DIDATTICI ORDINARI devono diventare INDIVIDUALIZZATI.

INCLUSIVITA' e BES → secondo **DARIO IANES**, il concetto di **BISOGNO è considerato secondo un'ACCEZIONE NEGATIVA perché rimanda ad un mancato raggiungimento dell'autonomia**. In realtà, **tutti gli individui hanno dei bisogni**, in quanto l'esistenza si realizza nella relazione continua con il mondo, sia che si tratti di mondo biologico che di mondo di relazioni sociali. Per **BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI**, dunque, **NON** si intendono **i BISOGNI di TUTTI**, che sono UGUALI per TUTTI, MA i **BISOGNI EDUCATIVI** → cioè **gli ATTREZZI di cui munirsi, che sono definiti SPECIALI perché DIFFERISCONO da quelli dei NORMODOTATI**. Sempre **DARIO IANES** afferma che la **SCUOLA ITALIANA** ha fatto suo il **PRINCIPIO dell'EDUCAZIONE PER TUTTI**, **che sta alla base del MODELLO EDUCATIVO INCLUSIVO**, espresso per la prima volta nella **DICHIARAZIONE di SALAMANCA** nel **1994**. Il primo passo si è avuto con la **LEGGE n. 170 del 2010**, **rivolta agli ALUNNI con DSA**. Con la **DIRETTIVA del MIUR del 27 dicembre 2012**, l'**EDUCAZIONE INCLUSIVA viene ESTESA ad ALTRE CATEGORIE di BES, con particolare riferimento ai DDAI** (**DISTURBO DA DEFICIT dell'ATTENZIONE**) **e agli ALUNNI STRANIERI**. Infine, con il **DECRETO LEGISLATIVO 13 Aprile 2017, n. 66** la **NORMATIVA in materia di INCLUSIONE SCOLASTICA e stata RIORDINATA e SEMPLIFICATA**. Inoltre, **IANES** sottolinea il **RISCHIO di MICROESCLUSIONE**, che esiste a prescindere dall'esistenza o meno di leggi

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

inclusive → si parla di **MICROESCLUSIONI associate ai fenomeni** di **BULLISMO**, di quelle rivolte ai/alle ragazzi/e omosessuali, agli stranieri, ma anche delle **MICROESCLUSIONI attivate dai DOCENTI STESSI che, NON avendo le COMPETENZE per INTERVENIRE ADEGUATAMENTE nella GESTIONE dei BES, tendendo ad ISOLARE gli ALUNNI DIFFICILI**. Il **RISCHIO di ESCLUSIONE** può essere **COMBATTUTO se TUTTO il CORPO DOCENTE si fa carico del RICONOSCIMENTO di SITUAZIONI di PROBLEMATICITA' e si ATTREZZA con le dovute COMPETENZE PSICO-PEDAGOGICHE**. In termini pratici, in classe diventa fondamentale adattare a tutti i materiali e i testi, avvalersi di strategie di insegnamento/apprendimento incentrate sul ***cooperative learning***, sul ***tutoring***, sulla didattica laboratoriale e sull'uso inclusivo delle nuove tecnologie. L'istituzione di un **GRUPPO di LAVORO per l'INCLUSIONE** (**GLI**) **NON deve servire semplicemente a RACCOGLIERE le VARIE PROGRAMMAZIONI INCLUSIVE prodotte dai CONSIGLI di CLASSE nella forma dei PDP** (**PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO**) **e del PEI** (**PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO**), **MA deve essere finalizzata all'ATTIVAZIONE di proficui CONTATTI con il CTS** (CENTRO TERRITORIALE di SUPPORTO), nell'ottica del **CONFRONTO e di una CRESCITA FORMATIVA UNANIME e GLOBALE**.

RELAZIONE tra BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI e OSTACOLI all'APPRENDIMENTO e alla PARTECIPAZIONE → l'**INDEX FOR INCLUSION** (**UNITED KINGDOM, 2002**) propone **il SUPERAMENTO del CONCETTO dei BES e la sua costituzione con il CONCETTO di OSTACOLI all'APPRENDIMENTO e alla PARTECIPAZIONE** → secondo questo documento anglosassone la **DEFINIZIONE** di **BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI** deriva dal **PARADIGMA BIO-MEDICO che considera i LIMITI dell'APPRENDIMENTO un DEFICIT dell'INDIVIDUO**. Invece, il **MODELLO BIO-PSICO-SOCIALE**, a cui fa riferimento l'INDEX FOR INCLUSION **interpreta le DIFFICOLTA' come il RISULTATO dell'INTERAZIONE tra SOGGETTO e CONTESTO**. In sostanza, **MODIFICANDO opportunamente il CONTESTO è possibile RIDURRE in maniera considerevole le DIFFICOLTA' di APPRENDIMENTO**, che **NON** sono più **insite SOLO all'INTERNO del SOGGETTO APPRENDENTE**, **MA** anche **DERIVANTI dal CONTESTO in cui egli APPRENDE**. È per questo che si parla di **OSTACOLI** e **NON di DEFICIT.** La dicitura **BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI** viene utilizzata per la **PRIMA VOLTA** nel **RAPPORTO WARNOCK** in **INGHILTERRA nel 1978 con lo SCOPO di ABOLIRE il termine HANDICAP**. Nel **2000** l'**UNESCO** raccomanda di **SOSTITUIRLA con la dicitura EDUCAZIONE PER TUTTI** → così da **EVITARE** eventuali **DIFFERENZE** tra **ALUNNI NORMODOTATI** e **ALUNNI NON NORMODOTATI**. Proprio l'**INDEX FOR INCLUSION**, **in linea con le INDICAZIONI dell'UNESCO nel 2000**, ha introdotto l'espressione "***OSTACOLI all'APPRENDIMENTO e alla PARTECIPAZIONE***", con il **FINE di MODIFICARE le MODALITA' di GESTIONE delle DIFFICOLTA' ad APPRENDERE e i SOGGETTI in ESSE COINVOLTI**. L'**OBIETTIVO** consiste, da un lato, nel **rendere RESPONSABILE e ATTIVARE l'INTERA COMUNITA' EDUCANTE, dall'altro, nell'ATTIVARE PERCORSI INDIVIDUALIZZATI, che tengono conto dei DISAGI di OGNI NATURA, anche TEMPORANEI, di TUTTI gli STUDENTI**. In questo modo, la **DICOTOMIA** tra **STUDENTI NORMODOTATI** e **NON NORMODOTATI DECADE**, così come **DECADE** quella **tra INSEGNANTI CURRICOLARI e INSEGNANTI di SOSTEGNO**, **avvicinando l'INDEX FOR INCLUSION all'EDUCAZIONE PER TUTTI**. Questo passaggio determina un cambiamento della formazione globale degli insegnanti curricolari e degli insegnanti di sostegno virgola in quanto entrambe le categorie professionali sono chiamate ad occuparsi delle esigenze di tutti. In sostanza, cambia l'angolo di prospettiva da cui si guarda alle difficoltà di apprendimento, infatti, non si parla più di bisogni, ma di diritti. Sta, dunque, alla comunità educante trovare i mezzi per assicurare a tutti i diritti riconosciuti a livello internazionale. Le posizioni dell'***index for inclusion*** sono stati in parte recepite dal sistema di istruzione italiano, che attualmente si muove nella direzione:

- della professionalizzazione di tutti i docenti cosiddetti curricolari
- dell'estensione di percorsi individualizzati a tutti
- del superamento della didattica speciale a vantaggio di quella inclusiva.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

È bene, inoltre, ribadire che la **scuola dell'inclusione** verso cui ci muoviamo **non esclude la figura dell'insegnante di sostegno**, al contrario **la inserisce in una rete integrata di collaborazione e corresponsabilità**, **di cui fanno parte tutti gli insegnanti curricolari**, **il cui compito è assicurare a tutti gli studenti con bisogni educativi speciali, adeguati interventi educativi individualizzati**.
Le **INDICAZIONI NAZIONALI del 2012** incoraggiano ad **ATTUARE INTERVENTI ADEGUATI nei riguardi delle DIVERSITA'**, per fare in modo che **NON DIVENTINO DISEGUAGLIANZE**, precisando che **le CLASSI sono oggi caratterizzate da MOLTEPLICI DIVERSITA'**, legate alle DIFFERENZE nei MODI e nei LIVELLI di APPRENDIMENTO, alle SPECIFICHE INCLINAZIONI e ai PERSONALI INTERESSI, a PARTICOLARI STATI EMOTIVI e AFFETTIVI. La **SCUOLA** deve **PROGETTARE e REALIZZARE PERCORSI DIDATTICI SPECIFICI per RISPONDERE ai BISOGNI EDUCATIVI degli ALLIEVI**. Inoltre, particolare attenzione va rivolta agli **ALUNNI NON ITALIANI** che, **ai FINI di una PIENA INTEGRAZIONE**, devono **ACQUISIRE sia un ADEGUATO LIVELLO d'USO e CONTROLLO della LINGUA ITALIANA per COMUNICARE**, sia una **SICURA PADRONANZA LINGUISTICA e CULTURALE** per proseguire nel proprio percorso di istruzione.

SINTESI delle LEGGI che FAVORISCONO l'INCLUSIVITA'

- **DICHIARAZIONE di SALAMANCA** (**UNESCO 1994**) → **92 PAESI** e **25 ORGANIZZAZIONI INTERNAZIONALI** **riaffermano il loro impegno a favore dell'attuazione di un PIANO di AZIONE che venga ATTIVATO a partire da PROGETTI PILOTA per la realizzazione di un SISTEMA SCOLASTICO INCLUSIVO, che assicuri un'EDUCAZIONE PER TUTTI e che ponga attenzione ai BES**.

- **LEGGE 170/2010** → sancisce **NUOVE NORME in materia di DISTURBI SPECIFICI di APPRENDIMENTO** (DSA) **in ambito SCOLASTICO**, in particolare:

  - Riconoscimento e definizione di **DSA**: **DISLESSIA**, **DISGRAFIA**, **DISORTOGRAFIA** e **DISCALCULIA**;
  - **DIRITTO allo STUDIO per STUDENTI con DSA**;
  - **ATTIVAZIONE di CORSI di FORMAZIONE per DOCENTI e DIRIGENTI SCOLASTICI**;
  - **DEFINIZIONE di una DIDATTICA PERSONALIZZATA e INDIVIDUALIZZATA**;
  - Introduzione di **MISURE DISPENSATIVE e STRUMENTI COMPENSATIVI**;
  - Uso di **MISURE DISPENSATIVE e STRUMENTI COMPENSATIVI per l'INSEGNAMENTO delle LINGUE STRANIERE**;
  - **MISURE a SOSTEGNO dei FAMILIARI**.

- **DM 12 LUGLIO 2011** → il decreto individua, ai sensi dell'art. 7, comma 2, della legge 170/2010, le **MODALITA' di FORMAZIONE dei DOCENTI e dei DIRIGENTI SCOLASTICI, le MISURE EDUCATIVE e DIDATTICHE di SUPPORTO utili a SOSTENERE il corretto processo di INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO fin dalla SCUOLA dell'INFANZIA**, nonché **le FORME di VERFICA e di VALUTAZIONE per GARANTIRE il DIRITTO allo STUDIO degli ALUNNI e degli STUDENTI con diagnosi di DISTURB SPECIFICI di APPRENDIMENTO, delle SCUOLE di OGNI ORDINE e GRADO del SISTEMA NAZIONALE di ISTRUZIONE e nelle UNIVERSITA'**.

- **DM 30 SETTEMBRE 2011** → vengono definiti i **CRITERI e le MODALITA' per lo SVOLGIMENTO dei CORSI di FORMAZIONE** per il conseguimento della **SPECIALIZZAZIONE per le ATTIVITA' di SOSTEGNO**, ai sensi degli **art. 5 e 13 del DECRETO 10 SETTEMBRE 2010, n. 249**. La **SPECIALIZZAZIONE per il SOSTEGNO DIDATTICO agli ALUNNI con DISABILITA' si consegue presso le UNIVERSITA', in CORSI a NUMERO PROGRAMMATO riservati ai DOCENTI in possesso**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

di ABILITAZIONE all'INSEGNAMENTO per il GRADO di SCUOLA per cui si intende conseguire la specializzazione. Si **ACCEDE ai CORSI per TITOLI ed ESAMI**. Le **PROVE d'ESAME** consistono in un **TEST PRELIMINARE, UNA o PIU' PROVE SCRITTE e una PROVA ORALE**. Le COMPETENZE richieste per le PROVE d'INGRESSO sono:

a) **COMPETENZE DIDATTICHE DIVERSIFICATE in funzione del GRADO di SCUOLA**
b) **COMPETENZE su EMPATIA e INTELLIGENZA EMOTIVA**
c) **COMPETENZE su CREATIVITA' e PENSIERO DIVERGENTE**
d) **COMPETENZE ORGANIZZATIVE e GIURIDICHE correlate al regime di AUTONOMIA delle ISTITUZIONI SCOLASTICHE**.

- Nell'ALLEGATO A al DM 30 SETTEMBRE 2011 viene definito il PROFILO PROFESSIONALE dell'INSEGNANTE di SOSTEGNO e le COMPETENZE che deve POSSEDERE.
- Nell'ALLEGATO B al DM 30 SETTEMBRE 2011 vengono elencate le ATTIVITA' FORMATIVE, i LABORATORI e le ATTIVI'A' di TIROCINIO che saranno seguiti presso gli ATENEI e le SCUOLE.
- Nell'ALLEGATO C al DM 30 SETTEMBRE 2011 sono presentati gli ASPETTI ORGANIZZATIVI dei CORSI.

- **DIRETTIVA MIUR 27 DICEMBRE 2012** → definisce gli **STRUMENTI di INTERVENTO per ALUNNI con BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI e ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE per l'INCLUSIONE SCOLASTICA**. Inoltre, vengono forniti i chiarimenti su:
- definizione di scuola inclusiva
- definizione di bisogni educativi speciali (BES)
- caratterizzazione di alcune tipologie di bisogni educativi speciali, con particolare riferimento ai DDAI e alle difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri
- gestione di tutti i bisogni educativi speciali, in linea con le indicazioni per i DSA, introdotte con DM 12 luglio 2011 e linee guida allegate
- Costituzione e compiti dei centri territoriali di supporto (CTS) di livello provinciale e dei centri territoriali per l'inclusività (CTI) di livello provinciale.

- **CM n. 8 del 6 MARZO 2013** → fornisce:
- Chiarimenti sulla **PREDISPOSIZIONE dei PDP per gli ALUNNI SVANTAGGIATI**, per cui non è prevista certificazione clinica
- caratterizzazione dei **COMPITI dei DOCENTI dei CONSIGLI di CLASSE e di TUTTE le FIGURE PROFESSIONALI** coinvolte
- caratterizzazione dei **RAPPORTI con le FAMIGLIE**
- chiarimenti sulle **MODALITA' di STESURA dei PIANI ANNUALI per l'INCLUSIVITA'** (**PAI**)
- chiarimenti sull'**INSERIMENTO nel POF degli INTERVENTI INCLUSIVI che la SCUOLA ADOTTA**.

- **NOTA n. 1551 del 27 GIUGNO 2013** → fornisce:
- Chiarimenti sul **CONCETTO di NORMALE SPECIALITA'**, che è alla base della definizione della nuova scuola inclusiva
- **DEFINIZIONE e PROMOZIONE dell'ISTITUZIONE e COMPITI dei GRUPPI di LAVORO per l'INCLUSIVITA'** (**GLI**), interni ad ogni istituzione scolastica
- **DEFINIZIONE e MODALITA' di realizzazione dei PIANI ANNUALI per l'INCLUSIVITA'**.

- D.LGS. n. 66 del 13 aprile 2017 come modificato dal **D.LGS. n. 96 del 7 AGOSTO 2019** → il **D.LGS. 96/2019** ha apportato **disposizioni integrative e correttive** del **D.LGS. 66/2017**, un

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

provvedimento che ha costituito una specie di **NUOVO TESTO UNICO per l'INTEGRAZIONE SCOLASTICA dei SOGGETTI con DISABILITA' e che ha RIDEFINITO MOLTE delle PROCEDURE previste per gli ALUNNI con DISABILITA'**, riformando alcuni aspetti della L. 104/1992. Dall'entrata in vigore del **D.LGS. 66/2017** risulta **SOPPRESSO** il **D.P.R. 24 FEBBRAIO 1994**, un atto che per oltre vent'anni ha rappresentato la linea di raccordo tra istituzioni sanitarie e istituzioni scolastiche. Ne è conseguito che la **DIAGNOSI FUNZIONALE e il PROFILO DINAMICO FUNZIONALE sono stati RICOMPRESI nel PROFILO di FUNZIONAMENTO** → **documento necessario alla predisposizione del PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO**. Per quanto riguarda i GRUPPI di LAVORO per l'INCLUSIONE SCOLASTICA, sono state DIVERSE le SCADENZE di ATTUAZIONE delle NUOVE NORME:

- Dal **1° SETTEMBRE 2017** sono entrati in funzione il **GRUPPO di LAVORO INTERISTITUZIONALE REGIONALE** (**GLIR**) e il **GRUPPO di LAVORO per l'INCLUSIONE** (**GLI**) a livello di istituzione scolastica;
- Dal **1° SETTEMBRE 2019** è entrato in funzione il **GRUPPO per l'INCLUSIONE TERRITORIALE** (**GIT**), che ha **COMPETENZE TECNICHE sulle proposte di ORGANICO di SOSTEGNO**.

PROCLAMAZIONE dei DIRITTI del BAMBINO e VALORIZZAZIONE delle DIVERSITA' e della CONVIVENZA DEMOCRATICA nella DICHIARAZIONE di SALAMANCA → come si è visto la **DICHIARAZIONE di SALAMANCA del 1994** fu il **primo documento internazionale rivolto in modo specifico al riconoscimento della diversità culturale come diritto meritevole di tutela**. In particolare, essa **sancisce il diritto all'educazione di tutti i bambini**, nel rispetto delle diversità di cui di cui ognuno è portatore. Per **DIVERSITA'** si intendono:

- Le **DIVERSITA' PERSONALI**, cioè **legate all'INDOLE, ai TALENTI, alla PERSONALITA', alle PECULIARITA' PSICO-FISICHE**;
- Le **DIVERSITA'** derivanti dal **CONTESTO SOCIO-AMBIENTALE** di **PROVENIENZA**
- Le **DIVERSITA'** derivanti dal **BACKGROUNG CULTURALE** ed **ETNICO** di **PROVENIENZA**.

Il **DIRITTO all'EDUCAZIONE** e alla **LIBERTA' di ESPRIMERE** la **PROPRIA INDIVIDUALITA'** **viene assicurato attraverso la COSTRUZIONE di un SISTEMA EDUCATIVO incentrato sull'INCLUSIONE e INTEGRAZIONE degli ALUNNI con DIFFICOLTA' di APPRENDIMENTO nelle SCUOLE NORMALI**. Affinché ciò sia possibile è necessario **ATTIVARE PERCORSI di INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO che siano CENTRATI sugli ALUNNI**, che tengano conto sia dei SINGOLI sia della COLLETTIVITA', nel pieno rispetto delle diversità e dei valori della democrazia (**TESTO della DICHIARAZIONE, pp. 578-79**).

LA DIRETTIVA MIUR del 27 DICEMBRE 2012 → **chiarisce i tratti distintivi del modello di scuola inclusivo a cui il sistema formativo italiano deve mirare, sottolineando la necessità di superare la tradizionale dicotomia tra alunni con disabilità e alunni senza disabilità**. Questa dicotomia si è retta sull'idea fondante secondo cui le disabilità sono il risultato di deficit dell'apprendimento di origine neuro-biologica, su cui le possibilità di intervento educativo e formativo sono ridotte. Il modello diagnostico dell'**INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING** (**ICF**) ha inserito **la DISABILITA' in una PROSPETTIVA BIO-PSICO-SOCIALE, secondo cui le ORIGINI delle DIFFICOLTA' sono da rintracciarsi nel PROFILO di FUNZIONAMENTO e nel CONTESTO SOCIALE**. L'**ICF** richiama, dunque, in gioco i **SISTEMI EDUCATIVI**, dando ad essi la **RESPONSABILITA' di TROVARE le GIUSTE STRATEGIE per ASSICURARE agli ALUNNI l'ADEGUATO INSERIMENTO nella SOCIETA'**. Ciò porta a parlare di **EDUCAZIONE PER TUTTI e PER CIASCUNO** e a **DISTINGUERE tra DIFFICOLTA' di APPRENDIMENTO**, in genere TEMPORANEE e di origine PSICO-SOCIALE, e DISTURBI di APPRENDIMENTO, di origine BIO-PSICO-SOCIALE. La **SCUOLA** **è chiamata ad ELABORARE ADEGUATE STRATEGIE d'INTERVENTO**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

EDUCATIVE INDIVIDUALIZZATE e PERSONALIZZATE, che rispondano ai BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI TEMPORANEI e PERMANENTI. Il **SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO ha fatto propri i PRINCIPI introdotti nell'ICF.**
Inoltre, la **DIRETTIVA del 27 DICEMBRE 2012** chiarisce anche **le MODALITA' ORGANIZZATIVE attraverso cui raggiungere le FINALITA' EDUCATIVE proposte**. Nel NUOVO MODELLO ORGANIZZATIVO dell'INCLUSIVITA' entrano in gioco diverse figure professionali, ad ognuna delle quali sono affidati i compiti specifici. Il modello organizzativo dell'inclusività viene introdotto in seguito alla legge 170/2010, con il DM del 30 settembre 2011, avente per oggetto la formazione degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.
La **DIRETTIVA del 27 DICEMBRE 2012**:

- prende in esame la **definizione generale di BES**
- ne individua le **sottocategorie**, facendo riferimento ai **DDAI** e ai **bisogni educativi degli alunni stranieri**
- **estende a tutti i BES** le **modalità di intervento** contenute nel **DM del 30 settembre 2011** e riguardanti i DSA.

I **BES assemblano** DIFFICOLTA', DISTURBI e DEFICIT, cioè **TUTTI i BISOGNI EDUCATIVI possibili, includendo i BISOGNI EDUCATIVI degli ALUNNI STRANIERI**.
Più precisamente, la DIRETTIVA parla di:

- svantaggio sociale e culturale
- disturbi specifici di apprendimento
- disturbi evolutivi specifici
- difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana.

Per ogni tipologia bisogna attivare strategie di intervento mirate, per questo il **MIUR** ha attivato il **PROCESSO di RIMODULAZIONE del SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO nell'ottica dell'INCLUSIVITA', partendo dalla gestione dei DSA**, di cui al **DM n. 5669 del 12 LUGLIO 2011**.

I **DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI** comprendono:

- i **DISTURBI SPECIFICI dell'APPRENDIMENTO** (**DSA**)
- i **DEFICIT del LINGUAGGIO**
- i **DEFICIT delle ABILITA' NON VERBALI**
- i **DEFICIT della COORDINAZIONE MOTORIA**
- i **DEFICIT dell'ATTENZIONE e dell'IPERATTIVITA'** (**DDAI**).

La caratterizzazione dei disturbi evolutivi specifici è contenuta nel manuale diagnostico ICD-10, che include l'ICF stilata dall'OMS. **Molti dei bisogni educativi speciali, compresi i disturbi evolutivi specifici, non rientrano nei casi previsti dalla legge 104/1000, per i quali è richiesto la figura di insegnante di sostegno**. La scuola dell'inclusività, dunque, per abbattere tutte le barriere chiama gli insegnanti curricolari a diventare corresponsabili della realizzazione dei percorsi educativi personalizzati e individualizzati. Ciò comporta l'attivazione di un PERCORSO di FORMAZIONE IN SERVIZIO, volto all'acquisizione di nuovo è necessaria competenze professionali.
La **DIRETTIVA MIUR del 27 DICEMBRE 2012** definisce anche l'**ADHD**, cioè i casi con **DEFICIT da DISTURBO dell'ATTENZIONE e dell'IPERATTIVITA'** (in italiano DDAI). Gli alunni con DDAI manifestano **PROBLEMI di CONTROLLO ATTENTIVO e dell'ATTIVITA', causati da una COMPROMISSIONE NEURO-BIOLOGICA**, che genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei. Spesso, questi problemi si presentano insieme ad altri disturbi dell'età evolutiva, cioè:

- con il disturbo positivo provocatorio

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- con il disturbo della condotta in adolescenza
- con i DSA
- con i disturbi d'ansia
- con i disturbi dell'umore.

Alcuni casi di DDAI sono inseriti nella casistica contenuta nella legge 104/1992, di conseguenza per essere prevista la presenza dell'insegnante di sostegno. Per i casi che non rientrano nella legge 104 è necessario intervenire coinvolgendo tutti i docenti curriculari e di sostegno. Vengono inoltre richiamati all'attenzione agli alunni con funzionamento cognitivo intellettivo limite o borderline, determinati da fattori neuro-biologici o psico-sociali.
La **DIRETTIVA MIUR del 27 DICEMBRE 2012**, infine, chiarisce che la **DIDATTICA INCLUSIVA deve configurarsi come un DENOMINATORE COMUNE valido per TUTTI e NON come DIDATTICA SPECIALE valida SOLO per ALCUNI**.

I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI degli ALUNNI con SVANTAGGIO SOCIOCULTURALE e SOCIOECONOMICO e/o con DIFFICOLTA' derivanti dalla NON CONOSCENZA della CULTURA e della LINGUA ITALIANA → la **CM n. 8 del 6 MARZO 2013** chiarisce che, **ESCLUSI gli ALUNNI DISABILI che RIENTRANO nella CASISTICA della LEGGE 104/1992 e gli ALUNNI con DSA oppure con DDAI**, **TUTTI gli ALUNNI con BES possono accedere a PIANI DIDATTICI PERSONALIZZATI (PDP) SENZA che sia prodotta una CERTIFICAZIONE CLINICA**, in coerenza con il DIRITTO alla PERSONALIZZAZIONE dell'APPRENDIMENTO introdotto con la **LEGGE 53/2003** → in particolare, questa si focalizza sugli alunni con:
- **SVANTAGGIO CULTURALE e SOCIOECONOMICO**
- **DIFFICOLTA' derivanti dalla NON CONOSCENZA della CULTURA e della LINGUA ITALIANA**.

I **PDP**, a cui gli **ALUNNI SVANTAGGIATI possono ACCEDERE SENZA CERTIFICAZIONE CLINICA:**
- Possono essere **CALIBRATI sugli OBIETTIVI MINIMI di APPRENDIMENTO**
- Possono **INCLUDERE SCELTE METODOLOGICHE ALTERNATIVE**
- Utilizzano le **MISURE DISPENSATIVE e gli STRUMENTI COMPENSATIVI SOLO per il TEMPO strettamente NECESSARIO**.

I **DOCENTI appartenenti ai CONSIGLI di CLASSE** hanno il compito:
- Di **INFORMARE** e **coinvolgere le FAMIGLIE degli ALUNNI INTERESSATI**
- Di **ELABORARE SCELTE PROGRAMMATICHE METODOLOGICHE e CONTENUTISTICHE** compiute, da **MOTIVARE per ISCRITTO nel PDP in una RELAZIONE INTRODUTTIVA**.

I **PDP** devono essere **FIRMATI dal TEAM di DOCENTI, dal DIRIGENTE SCOLASTICO e dalle FAMIGLIE**.
La **NOTA n. 1551 del 27 GIUGNO 2013** ribadisce che **in OGNI SITUAZIONE SCOLASTICA è prevista l'ISTITUZIONE di un GRUPPO di LAVORO per l'INCLUSIONE** (**GLI**), **che elabori il TERMINE di OGNI ANNO SCOLASTICO, un PIANO ANNUALE per l'INCLUSIVITA'** (ora PIANO per l'INCLUSIONE, ai sensi dell'art. 8 D.LGS. 66/2017) **riferito alle MODALITA' attraverso cui la SCUOLA intende realizzare un CONTESTO EDUCANTE inclusivo PER TUTTI e PER CIASCUNO**. Il **GRADO di INCLUSIVITA'** della **SCUOLA**, evinto dal PDP riportano nel PAI, deve diventare **PARTE INTEGRANTE del PIANO dell'OFFERTA FORMATIVA**.

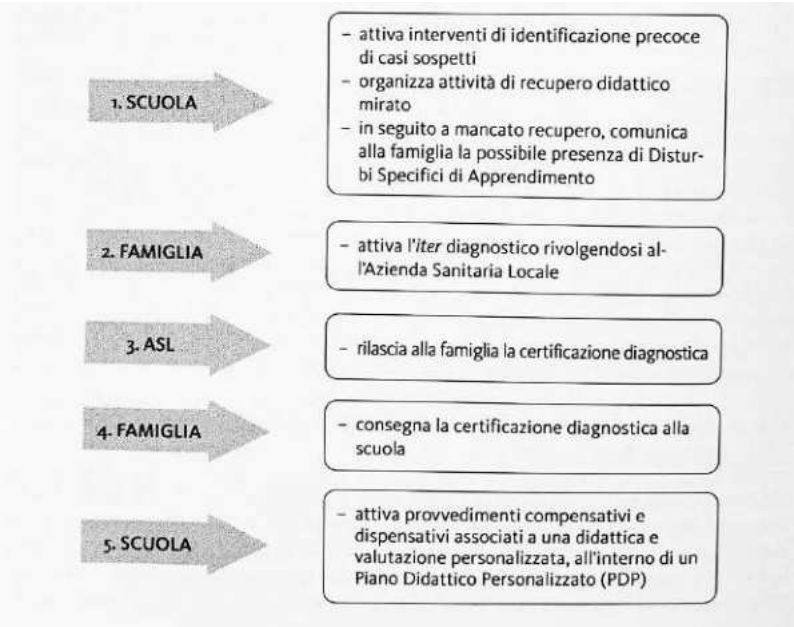
PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO per ALUNNI con BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI → l'**ATTIVAZIONE** dei **PERCORSI DIDATTICI PERSONALIZZATI e INDIVIDUALIZZATI per ALUNNI con DISTURBI SPECIFICI di APPRENDIMENTO prevede la stesura di PIANI DIDATTICI PERSONALIZZATI**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

(PDP), che prevedono la **CORRESPONSABILITA' e il COINVOLGIMENTO dell'INTERO CONSIGLIO di CLASSE e il CONFRONTO con le FAMIGLIE**. Il **MINISTERO dell'ISTRUZIONE** ha inserito sul proprio **SITO UFFICIALE MODELLI di PDP rivolti ai CASI di DSA e ad ALTRI CASI di BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI al fine di AGEVOLARE gli INSEGNANTI nelle ATTIVITA' di OSSERVAZIONE, di PIANIFICAZIONE DIDATTICA e METODOLOGICA, di VERIFICA e VALUTAZIONE**.
Il **PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO dovrà contenere almeno le SEGUENTI VOCI**:

- **Dati anagrafici dell'alunno**
- **Tipologia di disturbo**
- **Attività didattiche individualizzate**
- **Attività didattiche personalizzate**
- **Strumenti compensativi utilizzati**
- **Misure dispensative adottate**
- **Forme di verifica e valutazione personalizzate**.

RAPPORTI con i GENITORI e SERVIZI del TERRITORIO per il RILASCIO della CERTIFICAZIONE e l'ATTIVAZIONE di una DIDATTICA PERSONALIZZATA per DSA → la **LEGGE 170/2010 per il RILASCIO della CERTIFICAZIONE e l'ATTIVAZIONE di una DIDATTICA PERSONALIZZATA per DSA prevede VARIE FASI in cui sono coinvolte la SCUOLA, le FAMIGLIE e i SERVIZI**. Di seguito lo schema delle **LINEE GUIDA**:



LA FORMAZIONE PROFESSIONALE per la GESTIONE dei CASI di DSA → la **NORMATIVA sui DSA individua nelle SCUOLE i SOGGETTI incaricati di mettere a punto FORME DIDATTICHE e MODALITA' di VALUTAZIONE appropriate al SUCCESSO FORMATIVO degli ALUNNI con DSA**. Questa funzione **IMPONE alle SCUOLE di DOTARSI di PERSONALE DOCENTE FORMATO** (attraverso periodici momenti di formazione e di autoaggiornamento) ed in grado di **ORGANIZZARE una DIDATTICA PERSONALIZZATA comprendente le MISURE DISPENSATIVE e gli STRUMENTI COMPENSATIVI ESSENZIALI.** L'**ATTIVAZIONE** degli **INTERVENTI FORMATIVI spetta agli UFFICI SCOLASTICI REGIONALI che dovranno lavorare insieme ai SERVIZI SANITARI, TERRITORIALI, le UNIVERSITA', gli ENTI, gli ISTITUTI di RICERCA e le AGENZIE di FORMAZIONE**.
La **FORMAZIONE** degli **INSEGNANTI** e dei **DIRIGENTI SCOLASTICI è un ELEMENTO fondamentale per la CORRETTA APPLICAZIONE della LEGGE 170/2010**. Si pone in primo piano il TEMA della

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

FORMAZIONE IN SERVIZIO e, a tal proposito, un principio generale è la COMPETENZA sui DSA che dovrà essere PROPRIA di OGNI DOCENTE. Le **ISTITUZIONI SCOLASTICHE possono ORGANIZZARE PERCORSI di FORMAZIONE mirati allo SVILUPPO PROFESSIONALE di COMPETENZE SPECIFICHE in MATERIA**.

SERVIZI del TERRITORIO: I CENTRI TERRITORIALI di SUPPORTO (CTS) → gli **UFFICI SCOLASTICI REGIONALI in accordo con** il **MINISTERO dell'ISTRUZIONE istituiscono** i **CENTRI TERRITORIALI di SUPPORTO** (**CTS**), **composti dal DIRIGENTE SCOLASTICO, da almeno 3 DOCENTI CURRICOLARI e di SOSTEGNO, da un RAPPRESENTANTE dell'USR, da un OPERATORE SANITARIO e da DOCENTI SPECIALIZZATI**.

I **CENTRI TERRITORIALI di SUPPORTO** (**CTS**) **sono DISLOCATI su TUTTO il TERRITORIO NAZIONALE, sono stati ISTITUITI nel 2006** attraverso il progetto "***NUOVE TECNOLOGIE E DISABILTA'***" e **sono 107 UNITA' in TUTTA ITALIA**. Sono COLLOCATI presso SCUOLE POLO e la LORO FUNZIONE è quella di essere PUNTI di RIFERIMENTO per le SCUOLE e di COORDINARE le PROPRIE ATTIVITA' con gli ENTI LOCALI, i SERVIZI SANITARI, le ASSOCIAZIONI, ecc, raccordandosi con i GRUPPI di LAVORO per l'INTEGRAZIONE SCOLASTICA. Tra i **VARI COMPITI** svolti **dai CENTRI TERRITORIALI di SUPPORTO**:

- **Supporto**
- **Informazione e formazione**
- **Gestione degli ausili e comodato d'uso**
- **Diffusione di buone pratiche**
- **Attività di ricerca e di sperimentazione**
- **Promozione di intese territoriali per l'inclusione**
- **Collegamento e monitoraggio a supporto dei processi di inclusione**
- **Sviluppo, diffusione e miglior utilizzo di ausili, sussidi didattici e di nuove tecnologie per la disabilità**.

IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO (PEI) → **è rivolto agli ALUNNI DISABILI rientranti nella CASISTICA contenuta nella LEGGE 104/1992 e per i quali è previsto l'INSEGNANTE di SOSTEGNO**. È uno STRUMENTO INDISPENSABILE della PROGRAMMAZIONE INDIVIDUALIZZATA (PEI) ed **è elaborato dal GRUPPO di LAVORO OPERATIVO per l'INCLUSIONE** (**GLO**, composto dal GRUPPO dei DOCENTI CONTITOLARI o dal CONSIGLIO di CLASSE), **costruito con la PARTECIPAZIONE dei GENITORI e delle FIGURE PROFESSIONALI**. Il **PEI**, come **STRUMENTO di DIDATTICA INCLUSIVA**, consente al CONSIGLIO di CLASSE di DELINEARE un PIANO PERSONALIZZATO per gli STUDENTI con DISABILITA', fissando le ATTIVITA' e gli OBIETTIVI da PERSEGUIRE durante l'ANNO SCOLASTICO. In particolare, il PEI:

- Accompagna l'alunno a partire dalla scuola dell'infanzia fino al termine della sua carriera scolastica;
- Viene integrato in caso di nuove condizioni di funzionamento della persona
- Ha una validità annuale con riferimento agli obiettivi educativi e didattici, a strumenti e strategie da adottare
- Permette di programmare annualmente gli interventi e i sostegni finalizzati al perseguimento di specifici obiettivi
- Si redige sulla base di un PROFILO di FUNZIONAMENTO predisposto dall'UNITA' di VALUTAZIONE MULTIDISCIPLINARE composta da un MEDICO SPECIALISTA, un NEUROPSICHIATRA INFANTILE, un TERAPISTA della RIABILITAZIONE, un ASSISTENTE SOCIALE o un RAPPRESENTANTE che ha in CARICO il SOGGETTO.

DIDATTICA della LINGUA STRANIERA L2 rivolta ad ALUNNI con DSA → quest'ultima deve:

- Privilegiare le attività orali di ascolto e produzione orale rispetto a quelle scritte di lettura e produzione scritta

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- Consentire di usufruire di tempi aggiuntivi e di tecnologie informatiche
- In casi gravi è prevista la possibilità di dispensare delle prove scritte, anche in sede d'esame di Stato
- Puntare alla memorizzazione e all'uso di un lessico ad alta frequenza rispetto a quello più specialistico
- Non tralasciare gli aspetti culturali del Paese di cui si studia la lingua.

CAPITOLO 16 – LA RELAZIONE EDUCATIVA IN CONTESTI SCOLASTICI INCLUSIVI

LA RELAZIONE EDUCATIVA → Per comprendere il significato della **RELAZIONE EDUCATIVA**, partiamo dal significato dei due termini: **RELAZIONE** deriva dal latino ***REFERO***, composto da "re" e "fero", cioè letteralmente "***portare indietro***" **(fero)** oppure "***in alto***" **(re)**. ***REFERO*** **è diventato anche sinonimo di "connettere" "mettere in comunicazione attraverso un passaggio, un'apertura" quindi, "mettere in comunicazione due entità psicologiche"**, cioè due soggetti. Due soggetti possono comunicare tra loro a condizione che ci sia un'apertura, cioè che si collochino in posizione di apertura e ascolto l'uno verso l'altro. Per quanto riguarda l'etimologia di **EDUCARE** → deriva da ***E*** (fuori, da) e ***DUCERE*** (condurre), quindi, "***condurre fuori***", cioè "***aiutare a mettere in atto le buone inclinazioni dell'animo umano***" oppure "***aiutare a tirare fuori il meglio di sé***". Unificando i significati dei termini che compongono la dicitura **RELAZIONE EDUCATIVA** → "**comunicazione tra due o più soggetti, che si realizza grazie ad un atteggiamento di ascolto reciproco e all' interno della quale uno dei due soggetti è la guida (duce) che conduce l'altro verso un comportamento corretto e positivo**". Dalla definizione si evince che la relazione educativa invade sia la sfera della conoscenza che quella morale, quindi i concetti di cosa fare, come fare, cosa è bene fare e cosa non è bene fare. Inoltre, importante è la guida, che svolge il ruolo di depositario di virtù e conoscenza, che accompagna nell'apprendimento. Oggi, la **relazione educativa** e, con essa, **l'apprendimento** **si arricchiscono di nuovi significati e vengono trattati secondo due direttive**:

- quella **scientifica**, che **indirizza le scienze dell'educazione**;
- quella **morale e ontologica**, che **ha origine in seno alla riflessione filosofica**.

Nel primo caso, il rapporto tra alunno e insegnante è considerato nelle sue componenti quantitative e causali. Nel secondo caso, invece, è considerato nelle sue componenti qualitative ed etiche. Nonostante queste differenze metodologiche, la ricerca scientifica e la speculazione filosofica dialogano. Il pensiero scientifico, oggi, domina in Occidente quando si parla di conoscenza. Conoscere qualsiasi cosa, realtà, contesto, situazione presuppone un approccio o metodo scientifico. È il risultato dell'affermazione, nella seconda metà dell'Ottocento, del Positivismo e, nella seconda metà del Novecento, del Neopositivismo. Molte discipline che si occupano dell'uomo, definite "umanistiche", hanno subito quest'ondata di "scientismo" e sono state elevate al grado di scienze umane con le rettifiche sul metodo di ricerca. Il passaggio da una dimensione interpretativa introspettiva ad una dimensione interpretativa scientifica ha modificato l'idea di uomo. **Parlare dell'uomo in termini scientifici vuol dire cercare delle categorie interpretative generali, che spieghino il suo comportamento in termini di relazione tra causa ed effetto**, così come avviene quando si parla di un fenomeno fisico.

Questo approccio:

- **caratterizza le Scienze dell'Educazione** (in special modo, il comportamentismo);
- **influenza la preparazione professionale degli insegnanti**;
- **condiziona il modo di fare scuola**.

Tutto ciò che riguarda la relazione educativa viene visto in termini di relazione causale e gli alunni vengono inseriti in categorie generali e spersonalizzanti. Per ogni categoria ci sono le modalità adatte, individuate dalla ricerca scientifica.

Il **COMPITO dell'INSEGNANTE** diventa:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **individuare la categoria comportamentale a cui appartiene l'apprendente** (effetto);
- **ricercarne le cause**;
- **intervenire su di esse**.

INCLUSIVITA', INTERCULTURALITA', RICONOSCIMENTO e VALORIZZAZIONE delle DIFFERENZE → Il problema della definizione di una società multietnica basata sull'interculturalità rappresenta una delle questioni più urgenti in campo educativo e va gestita non soltanto sotto il profilo dell'apprendimento linguistico.
In una società come la nostra la scuola viene chiamata in causa per elaborare pratiche ed esperienze che agevolino la formazione di una dimensione sociale interculturale. Il **CONSIGLIO d'EUROPA** propone ai sistemi educativi **3 INDIRIZZI PRINCIPALI**:
- il primo riguardante le **conoscenze da trasmettere**;
- il secondo riguardante le **capacità e le attitudini da promuovere**;
- il terzo relativo ai **modelli educativi da privilegiare**.

Per quanto riguarda il primo indirizzo (i saperi), il Consiglio delinea orientamenti che riguardano prevalentemente gli ordini di scuola superiori all'infanzia. Sul piano delle competenze e delle abilità, il Consiglio suggerisce di lavorare su quelle che favoriscono lo sviluppo della comunicazione e della relazione interpersonale per stimolare una relazione interculturale. Sul piano dei modelli educativi, l'Europa consiglia di puntare su progetti cooperativi in cui siano coinvolte **le diverse componenti della comunità educativa: la scuola, le famiglie, le varie componenti del tessuto sociale**. Suggerisce di lavorare in vista dell'obiettivo comune dell'uguaglianza di opportunità per tutti gli individui che fanno parte di una comunità. Le metodologie da utilizzare per promuovere lo sviluppo della forma mentis interculturale nella scuola sono quelle che favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali attraverso percorsi che coinvolgano tutti i campi di esperienza e tutte le discipline. L'azione formativa non deve agire esclusivamente sulla dimensione cognitiva ma deve interessare anche la sfera emotiva, quella degli atteggiamenti e dei comportamenti.
Il **CONSIGLIO d'EUROPA** **ha individuato le Linee Guida da seguire nella realizzazione dei percorsi formativi** volti a tal fine. Si parla dell'attivazione di un graduale processo di "**METICCIAMENTO**", che si realizzi attraverso:
1) **una scelta calibrata delle conoscenze da trasmettere, basata sul decentramento etnico**;
2) **una scelta ponderata di argomenti che favoriscano il relativismo cognitivo**, considerato come forma mentis favorevole allo sviluppo dell'interculturalità;
3) **un'educazione emotiva interpersonale volta a favorire lo sviluppo di relazioni empatiche**, basate sul rispetto e la cura dell'alterità;
4) **l'impiego di modelli educativi volti a promuovere lo spirito cooperativo** (progetti cooperativi).

Decentramento etnico, **relativismo cognitivo**, **educazione emotiva** e **metodologie cooperative** **devono entrare a far parte della routine scolastica**, devono diventare pratiche educative consuetudinarie e trasversali. Gli interventi educativi isolati non sortiscono risultati comportamentali significativi, non modificano cioè gli approcci e i comportamenti preesistenti. Le pratiche educative di routine introducono nuove abitudini comportamentali, alle quali si associano valori che producono nuovi sistemi di valore (morale). Abituare gli alunni a confrontarsi all'interno di percorsi formativi focalizzati su decentramento etnico, relativismo cognitivo, intelligenza emotiva e metodologie cooperative vuol dire insegnare loro ad aprire le porte ad una nuova etica dell'interculturalità.

DECENTRAMENTO ETNICO → **può essere favorito da un'attenta selezione degli argomenti da trattare**, finalizzata a dare risalto al mondo globale nella sua pluralità di culture e abitudini. La

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dimensione locale va recuperata tenendo conto degli aspetti culturali e tradizionali e, dei processi di immigrazione in atto, che le conferiscono un aspetto multietnico. Il **CONSIGLIO d'EUROPA** **suggerisce di dare spazio ad alcune scienze umane**, come l'**antropologia culturale**, **che analizza i processi di formazione delle identità individuali e comunitarie, il contesto storico e geografico della genesi e sviluppo delle culture**. Suggerisce azioni mirate a generare un'approfondita conoscenza dei diritti dell'uomo, nonché delle pluralità religiose presenti nel mondo, attraverso un loro studio che favorisca lo sviluppo di forme di convivenza all'interno di società pluriconfessionali e laiche.

RELATIVISMO COGNITIVO → **può essere introdotto dall'esistenza di una molteplicità di modelli paradigmatici della realtà**. Il concetto di paradigma, introdotto da Khun, consente di passare da una visione della conoscenza come registrazione di dati oggettivi ad una visione della conoscenza come interpretazione, cioè come processo di organizzazione dei dati. Le scienze vengono organizzate, oggi, all'interno di modelli paradigmatici distinti. L'esistenza di una molteplicità di modelli paradigmatici introduce e traduce il relativismo cognitivo, che va incoraggiato all'interno di un percorso formativo volto all'interculturalità. Alle riflessioni condotte dal **Consiglio d'Europa** ne aggiungiamo un'altra. La nascita di un'**ETICA dell'INTERCULTURALITA'** **presuppone un atteggiamento di apertura verso il mondo e la sua molteplicità**; quindi, l'**insegnante** **dovrebbe presentare il sapere nel suo formarsi, ovvero come un susseguirsi di domande a cui i pensatori hanno dato risposta procedendo per tentativi e/o come una ricerca**.
Presentare il sapere come ricerca che non sempre ha dato risultati, consente di educare alla fallibilità umana ed evita la definizione di un sapere dogmatico e rigido. Focalizzare l'attenzione sul dubbio, come motore della ricerca della conoscenza, consente di avere un approccio dialettico e critico con il sapere, evitando la nascita di posizioni dogmatiche, che impediscono il progresso ma anche l'integrazione culturale.

EDGAR MORIN e il PARADIGMA DELLA COMPLESSITA' APPLICATO alla PEDAGOGIA → Il paradigma della complessità viene usato per spiegare i fenomeni meteorologici, contraddistinti dall'avere "cause con carattere indefinito" e "effetti con ridotta determinabilità". È stato recuperato dalle scienze umane per spiegare il mondo sociale contemporaneo e per dare una nuova lettura della questione educativa. L'esponente del paradigma della complessità applicato alla pedagogia è il filosofo e sociologo francese **EDGAR MORIN**, secondo il quale **la nostra società è caratterizzata da incertezza e imprevedibilità**. Morin sostiene che i fatti umani si dividono tra probabili ed improbabili. Se pensiamo alla Storia, non era probabile che Hitler prendesse il potere in Germania, eppure è accaduto (ciò che era improbabile). Egli sostiene che l'universo umano è contraddittorio: per comprendere quest'affermazione facciamo riferimento al principio di non contraddizione e al principio del terzo escluso, su cui si reggono logica e scienza classica.
Secondo il **PRINCIPIO di NON CONTRADDIZIONE**, **non è possibile allo stesso tempo ammettere "A" e ammettere "non A", in cui A è un enunciato generico**. Se "A=piove" allora "non A=non piove". Secondo il principio di non contraddizione, se ammettiamo che "A" sia vera, non è possibile ammettere che sia vera "non A". Se "piove" non può essere vero, allo stesso tempo, che "non piove". In pratica non è possibile che due proposizioni contraddittorie siano vere allo stesso tempo. Il principio del terzo escluso è un prolungamento del principio di non contraddizione, in quanto chiarisce che due proposizioni contraddittorie non possono essere false allo stesso tempo. Insomma, se "A" è vera, "non A" è falsa (principio di non contraddizione); se "A" è falsa, "non A" è vera", ***tertium non datur*** (**principio del terzo escluso**).
Per secoli, la logica classica e i principi di non contraddizione e del terzo escluso sono stati applicati anche all'interpretazione del mondo psichico e sociale. È questo, secondo Morin, il grande errore compiuto dall'uomo. La logica classica serve a spiegare una parte del mondo inanimato (oggetto di

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

studio della fisica terrestre), che si distingue per la sua semplicità, non il mondo dell'uomo, che si distingue per la sua complessità.
Il mondo dell'uomo è caratterizzato da eventi in cui coesistono l'aspetto biologico (specie), quello psichico (individuo) e quello sociale (cultura). Secondo **MORIN**, **la nuova scienza umana deve partire dai seguenti assunti**:
- **la verità umana comporta l'errore**;
- **l'ordine umano comporta il disordine;**
- **la risposta giusta non può che essere complessa e contraddittori**a.

Il limite storico della cultura occidentale consiste nel fatto che gli eventi sono sempre stati separati, adoperando i principi di non contraddizione e del terzo escluso. Si pensi in proposito alla tendenza della psicologia a separare "sanità mentale" e "follia": la sanità mentale esclude la follia e viceversa. L'**UOMO**, secondo **MORIN**, è **FOLLE-SAVIO**, **sapiens-demens**. A seconda delle circostanze ne emergono uno o più aspetti. Ciò vuol dire che la personalità non è unica, ma poliedrica e mutevole. Morin ricorda "Uno, nessuno e centomila" di Pirandello e si richiama all'immagine del piccolo funzionario sottomesso di fronte al capoufficio che, invece, a casa è un arrogante tiranno. Nelle persone cosiddette "normali" esiste una personalità dominante e le altre emergono occasionalmente, per cui è possibile individuare alcuni tratti distintivi dell'identità. Negli individui schizofrenici manca la prevalenza di un tratto distintivo, per cui non è possibile prevedere il loro comportamento. Dato che il mondo umano è biologico, psichico e sociale insieme, per avvicinarsi alla sua complessità, bisogna aspirare ad abbracciare questo mondo parcellizzato nella sua globalità attraverso un approccio multidimensionale.
Il sapere parcellizzato e specializzato impedisce un approccio reale alla complessità. Secondo **MORIN**, ci sono **3 PRINCIPI che possono AIUTARCI a PENSARE la COMPLESSITA'**:
1. **PRINCIPIO DIALOGICO**: **mantiene la dualità all'interno dell'unità, associando due termini complementari e insieme antagonisti**;
2. **PRINCIPIO del RICORSO di ORGANIZZAZIONE**: **esistono processi ricorsivi in cui le cause sono allo stesso tempo effetti, e gli effetti sono allo stesso tempo cause**;
3. **PRINCIPIO OLOGRAMMATICO**: **afferma che la parte è nel tutto e il tutto è nella parte**.

Questi tre principi rappresentano il faro attraverso il quale poter pensare ad una **realtà multidimensionale**. **Essi servono a riunificare diverse conoscenze in una dimensione globale**. La **MULTIDIMENSIONALITA'** della **CONOSCENZA** rappresenta, secondo Morin, **l'OBIETTIVO a cui MIRARE per OCCUPARSI dell'UOMO e del MONDO**. Il caos in cui il mondo si trova, i problemi climatici e ambientali, i focolai di guerra, le crescenti disuguaglianze, le intolleranze, il dominio dell'economia e della tecnica su tutto, la globalizzazione, sono problemi urgenti, dai quali emerge che è in pericolo l'avvenire dell'umanità. Questi problemi sono interconnessi e accomunano la condizione umana di tutto il globo. Ciò vuol dire che l'umanità si pone di fronte ad un destino comune. Il carattere problematico del contesto sociale, economico, ecologico, culturale ci pone di fronte alla probabilità di un futuro catastrofico. Secondo Morin, bisogna rimboccarsi le maniche per evitare che accade ciò che è probabile (caos, ingiustizie e catastrofi ambientali) e per fare in modo che accada ciò che è improbabile (ritorno alla pace; vittoria della democrazia sulle dittature; rispetto dell'ambiente; cooperazione e solidarietà, ecc.). I problemi che attanagliano il mondo sono interconnessi e, non possono essere affrontati singolarmente. Le singole questioni sociali, individuali, biologiche vanno affrontate attraverso un approccio multidimensionale. Ciò avviene perché i sistemi formativi attuali sono appiattiti sulle parcellizzazioni del sapere, sulle discipline, tra le quali non c'è dialogo. In "***I SETTE SAPERI***" **MORIN** **spiega in che modo poter EDUCARE ad una CONOSCENZA MULTIDIMENSIONALE**. L'elemento principale consiste nel fatto che **i contenuti multidisciplinari vanno affrontati partendo da un problema che li mette in relazione**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

I "SETTE SAPERI" → Il concetto di **CONOSCENZA** **viene RIDEFINITO insieme a TUTTI gli ELEMENTI ad essa INTERRELATI e che la caratterizzano**. Parlare di **CONOSCENZA** vuol dire:
- **partire dalle modalità attraverso cui essa avviene**;
- **individuare i tratti distintivi di ciò che si conosce**;
- **cogliere gli aspetti essenziali di chi conosce**.

MORIN offre una lettura distintiva dei tempi storici in cui avviene, in cui il **1° ELEMENTO NUOVO** consiste nel fatto che **SOGGETTO**, **OGGETTO** della **CONOSCENZA** e **CONOSCENZA** sono **INTERDIPENDENTI e si CONDIZIONANO a VICENDA**, in quanto:
- il **CONOSCERE** **dipende dal modo di conoscere dell'individuo** (chiamato "umano");
- l'**OGGETTO** della **CONOSCENZA**, **cioè il "mondo", viene vissuto, esperito, anche modificato dagli umani**;
- gli **UMANI** sono a loro volta **condizionati dal mondo in cui vivono e limitati nel processo conoscitivo da cosa e come conoscono**.

Nei **SETTE SAPERI**, **MORIN** **mostra COSA SIGNIFICA CONOSCERE in MODO COMPLESSO**. Emerge una formazione filosofica influenzata dal Neopositivismo, dal quale egli eredita il concetto di complessità e il bisogno di ideare e organizzare un sistema paradigmatico, nonché, il modo di procedere proprio della filosofia, basato sul confluire dei risultati di una molteplicità di discipline (biologia, psicologia, economia, sociologia, antropologia, scienze naturali, fisica, meteorologia, ecc.) in un'unica visione inglobante. Morin pone le questioni da affrontare e cerca risposte, utilizzando i risultati della ricerca nei campi più disparati.

LA CONOSCENZA → la constatazione che la **CONOSCENZA UMANA sia COMPLESSA e caratterizzata dall'INCERTEZZA non conduce Morin ad esiti scettici**. Cresciuto in clima neopositivista, non si arrende né all'idea che non ci sia una verità né che essa sia soggettiva, ma **riparte dal concetto di conoscenza come interpretazione e spiega come essa possa essere sottratta agli errori e alle illusioni per rientrare nella sfera dell'oggettività**. L'oggettività è minata dall'errore dall'illusione.
L'**ERRORE** è **PERCETTIVO, INTELLETTUALE ed EMOTIVO**.
L'**ERRORE PERCETTIVO** **deriva dal processo percettivo che è un processo selettivo di informazioni, in cui si possono perdere informazioni significative**. Le **PERCEZIONI** vengono **raccolte e interpretate dall'intelletto che le mette in relazione e le traduce in linguaggio**. La **CONCETTUALIZZAZIONE** dei **DATI PERCETTIVI** **è un processo soggettivo perché influenzata dalla visione soggettiva del mondo di cui ogni individuo è portatore**. I pensieri subiscono l'influenza degli stati emotivi, inseparabili dall'attività razionale. In generale:
- le **informazioni filtrate dall'esterno risultano soltanto il 2% di quelle totali**;
- il **restante 98% del mondo psichico è il prodotto di un funzionamento** interno, in cui giocano idee, immagini, fantasmi, sogni, desideri, paure. Si può aggiungere la tendenza naturale degli individui ad illudersi, a mentire a sé stessi, per autogiustificarsi, ed il fatto che la memoria viene abbellita oppure imbruttita a seconda dei vantaggi o meno che apporta al nostro benessere psichico presente.

Su questa congerie di stati psichici si incardina **l'attività razionale della mente**, che per aderire alla realtà necessita di fare ricorso ad una serie di sistemi di controllo. Secondo Morin, **il confronto continuo e instancabile con l'esterno riduce errori ed illusioni**: bisogna fare appello al controllo dell'ambiente, della pratica, della cultura, al controllo altrui e a quello corticale. **Ogni volta che agiamo e ci facciamo un'idea della realtà, dobbiamo sottoporla al confronto con gli altri**, con il sistema culturale in cui viviamo, con altri sistemi culturali, cercare di ridurre le deformazioni della memoria e seguire un percorso logico. **MORIN** parla di **RAZIONALITA' CORRETTRICE** e **la distingue dalla "razionalizzazione"**. Mentre la prima torna alla realtà, al contesto che esamina, costruendo su di essa un'impalcatura coerente, la seconda costruisce un'impalcatura coerente su premesse false, mutilate, ingannevoli. Morin va oltre queste riflessioni, introducendo il **PRINCIPIO d'INCERTEZZA**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

RAZIONALE: **la "razionalità" si libera dalle insidie della "razionalizzazione" quando riconosce l'esistenza dell'incertezza**. L'uomo non può sfuggire ai miti e alle illusioni che costruisce, tuttavia può tenerli sotto controllo. Ciò vuol dire che **la razionalità deve essere autocritica**. Le premesse ingannevoli di un ragionamento possono essere di varia natura, e cioè:
- paradigmi;
- convinzioni;
- stereotipi;
- pregiudizi;
- idee;
- credenze stupide non contestate;
- assurdità trionfanti;
- rifiuti delle evidenze in nome dell'evidenza.

Si tratta di varie manifestazioni di conformismo cognitivo. Se la razionalità è incerta, non può che produrre conoscenze incerte. La certezza dell'incertezza produce un nuovo paradigma: il paradigma dell'incertezza, l'unico che può consentire la conoscenza complessa.
Conoscere la conoscenza, cioè capire come la conoscenza si realizzi, è dovere di ogni "umano", in quanto soltanto comprendendo i nostri limiti conoscitivi, possiamo relazionarci al mondo in modo adeguato e costruttivo. I sistemi formativi attuali dovrebbero superare i limiti di percorsi didattici iperspecialistici e reintrodurre discipline trasversali ad ogni ordine e grado finalizzate ad insegnare a conoscere la conoscenza.

IL MONDO CONTEMPORANEO → **MORIN** descrive il mondo contemporaneo, oggetto della conoscenza umana, individuando **2 PERIODI STORICI** fondamentali:
- l'**ERA PLANETARIA** → con la **scoperta dell'America**, il mondo è entrato nell'era planetaria, espressione con cui si intende **l'avvio al contatto tra gli uomini e gli ambienti sociali, culturali e biologici di tutto il mondo.**
- la **MONDIALIZZAZIONE** → a partire dagli **anni '90**, il mondo entra in questa nuova fase con cui si intende **un'era in cui tutti possono entrare in comunicazione con tutti nella simultaneità, grazie al World Wide Web**. Gli "umani" di tutto il pianeta oggi si portano dietro tutto il mondo. La mondializzazione **porta in sé anche numerose disuguaglianze**, in quanto **il neoliberismo ha favorito la realizzazione di un Occidente ricco ed opulento, che deve la sua agiatezza allo sfruttamento e alla povertà dei Paesi in via di sviluppo**. Uguaglianza e disuguaglianze coesistono nella realizzazione di un mondo contraddittorio. L'economia di mercato globalizzata imperante sostiene una produzione senza freni ecologici, il cui unico vincolo è dato dalla legge del profitto. Ciò danneggia la biosfera, mettendo in serio pericolo le sorti dell'intera umanità. Gli Stati nazionali diventano complici delle economie di mercato. Economia, politica, biologia e psicologia entrano così in una rete di relazioni che non può essere ignorata: ogni suo elemento rimanda agli altri e viceversa. **La realtà si presenta come multidimensionale e i problemi diventano polidisciplinari, trasversali, transnazionali, globali, planetari**. L'individuo diventa individuo planetario ed i singoli problemi diventano problemi planetari. Questa interrelazionalità delle questioni e della conoscenza è ignorata. I sistemi formativi attuali puntano alle specializzazioni, cioè a conoscenze specialistiche, di settore, isolate, che hanno portato ad un potenziamento ineguagliabile della tecnica, ma hanno condotto ad una vera e propria cecità cognitiva: l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale per inserire i problemi particolari in contesti globali. **Ogni questione, per essere affrontata va collocata nel contesto in cui nasce e collegata alla globalità**. Così si possono individuare ed affrontare i problemi di primaria importanza che riguardano tutta l'umanità. Perché qualcuno si interessi delle questioni globali, **bisogna educare alla globalità**, formare individui che imparino a conoscere globalmente e che lavorino alla risoluzione di problemi globali. Queste figure allo stato

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

attuale mancano e, nessuno si sente responsabile del futuro del mondo e dell'umanità, perché nessuno è chiamato direttamente ad occuparsene, ma è chiuso nel proprio lavoro settoriale e specialistico.

LA CONDIZIONE UMANA → Per contestualizzare ogni conoscenza bisogna chiedersi:

- Chi siamo?
- Dove siamo?
- Da dove veniamo?
- Dove andiamo?

MORIN **risponde alla prima domanda ricordandoci che siamo esseri viventi, che dipendono "in modo vitale dalla biosfera terrestre; dobbiamo riconoscere la nostra identità terrestre, molto fisica e molto biologica"**. In ogni uomo interagiscono cervello-mente-cultura; ragione-affetto-pulsione e ogni uomo è, allo stesso tempo, individuo-società-specie. Essere **ragione-affetto-pulsione** vuol dire considerare le **tre parti del cervello**:

1) la **CORTECCIA** → parte caratteristica dell'homo sapiens, **è sede di capacità analitiche e logiche**.
2) il **MESENCEFALO** → eredità del cervello degli antichi mammiferi, **è sede dell'affettività legata alla memoria a lungo termine**. L'affettività dà origine alla maternità, cioè ad un legame affettivo che si nutre di memoria.
3) il **PALEOENCEFALO** → eredità del cervello dei rettili, **è la fonte dell'aggressività ed è privo di memoria**.

Nell'uomo **ragione-affettività-pulsione** **entrano in conflitto continuo**, per cui la **ragione** risulta **fragile**: essa "può essere dominata, sommersa, ma anche assoggettata all'affettività o alla pulsione". L'unità e la molteplicità dell'uomo ne fanno un'unitas multiplex, lo rendono homo complexus, cioè uomo fatto di trame tessute insieme. La sua identità molteplice lo rende artefice di azioni contraddittorie, per cui convivono pace e guerra, forza creatrice e forza distruttrice, barbarie e civiltà, sapienza e demenza, follia e ragione. Nella società contemporanea prevale la tendenza ad agire senza considerare le conseguenze delle azioni. Le economie esistenti, regolate dalla legge del profitto, continuano a produrre materiali non smaltibili dall'ambiente, provocando il serio problema dello smaltimento dei rifiuti e dell'inquinamento dell'intero ecosistema. L'infinito entra in collisione col finito. **Secondo Morin, nella storia sono le minoranze che hanno determinato delle inversioni di tendenza, cambiando destini probabili**. Il Cristianesimo si è affermato contro ogni probabilità così come Hitler è diventato Capo di Stato e Galileo Galilei ha dato avvio alla nascita della scienza e alla rivoluzione scientifica. Il peso che possono avere le minoranze ed il fatto che esse possono cambiare le sorti di un destino probabile devono farci credere che un mondo migliore sia ancora possibile, basta sapere qual è il comportamento giusto da seguire e quale quello da ridimensionare. Infine, bisogna diventare attori del destino dell'umanità. Le **2 principali PIAGHE del XX secolo** sono le **GUERRE**, accompagnate da massacri, deportazioni, fanatismi di ogni genere, e la **RAZIONALIZZAZIONE** → quest'ultima rappresenta uno **strumento di potere sulle menti, perché giustifica, ricorrendo alla logica, idee che non hanno nulla a che fare con la realtà, ma che sono il prodotto della mente umana**. Le idee tradotte in presunte verità non sono solo quelle religiose. Si pensi al Marxismo e all'idea di applicare alla Storia gli stessi modelli interpretativi e predittivi del Meccanicismo. Marx, secondo Morin, ha voluto credere che il processo storico fosse lineare e per questa ragione, potesse essere predetto. I fatti hanno dimostrato che il mondo dell'uomo non è lineare, ma complesso, perciò non è predicibile. Se nell'antichità il desiderio di conoscere il futuro, per controllare gli eventi, veniva appagato ricorrendo ai profeti, ai cartomanti, ai maghi, ecc., nella modernità il desiderio di predicibilità del destino umano è stato affidato alla scienza. Il futuro

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dell'uomo non è predicibile, perché non è determinato. La non predicibilità del futuro non deve però sollevare da responsabilità l'uomo che agisce hic et nunc, perché il quadro globale presente non potrebbe che portare fame e distruzione. Nell'ottica del fatto che l'uomo resta "***faber fortunae suae***", bisogna contribuire a creare un'inversione di tendenza. Bisogna deviare dalla morte ecologica dalla morte dei corpi e dalla morte dell'anima e inserirsi nelle controcorrenti, scommettere sul futuro (ecologia dell'azione).

MORIN parla di:

- **controcorrente ecologica**: **lotta contro il degrado ambientale**;
- **controcorrente qualitativa**: **abbandono della ricerca della quantità** (quanto ho) **e ricerca della qualità della vita** (come sto);
- **controcorrente di resistenza alla vita prosaica e utilitaristica**: **abbandono di rapporti utilitaristici e ricerca di rapporti veri, appassionati**;
- **controcorrente di resistenza al primato del consumo standardizzato**: **non consumo, ma vivo**; non accumulo ed ostento, ma vivo in modo frugale;
- **controcorrente di emancipazione nei confronti della tirannia onnipresente del denaro**: **abbandono della logica del profitto e ricerca di relazioni umane solidali**;
- **controcorrente di pacificazione**: **abbandono di comportamenti violenti**, aggressivi, intolleranti e **ricerca di comportamenti volti alla pacificazione**, alla comprensione, alla tolleranza.

L'ANTROPO-ETICA → I sistemi formativi attuali devono riformarsi. Bisogna ripartire da un'etica dell'uomo che sia etica dell'amore, della solidarietà e della comprensione e che **MORIN** denomina **ANTROPO-ETICA**, **cioè ETICA dell'UOMO** → lo studioso spiega che la **COMUNICAZIONE NON PRODUCE COMPRENSIONE**, la quale va **RICERCATA nella FORMA della COMPRENSIONE INTELLETTUALE e nella FORMA della COMPRENSIONE UMANA INTERSOGGETTIVA**. La **prima** consiste nella **spiegazione e si applica alle cose astratte o materiali**. Per comprendere però gli altri non basta ricorrere ad una spiegazione. L'incomprensione si regge sull'incomprensione di sé, in quanto si basa sulla sopravvalutazione delle proprie capacità, sul mancato riconoscimento dei propri limiti, della propria umanità. **L'incomprensione di sé** è alla base degli **EGOCENTRISMI**, degli **ETNOCENTRISMI** e dei **SOCIOCENTRISMI**, produttori di sentimenti xenofobi e di intolleranza diffusa. Complice delle intolleranze è lo spirito riduttore, cioè la tendenza naturale a ridurre il soggetto di cui si parla a ciò di cui è accusato. Morin definisce i tratti dell'etica della comprensione, la quale comporta lo sforzo di comprendere in modo disinteressato anche il fanatico che vuole ucciderti. La comprensione passa attraverso la tolleranza, ossia la capacità di accettare anche chi è portatore di valori antitetici ai nostri, volti a danneggiarci. L'**ETICA della COMPRENSIONE** comporta **il comprendere l'incomprensione**. Essa necessita della compresenza di:

- **ben pensare**, che consiste nel **pensare ogni cosa nel contesto in cui nasce** e connetterla al globale, in modo da coglierne la complessità;
- **introspezione**, che corrisponde alla **pratica mentale dell'autoesame permanente di sé**, poiché la comprensione delle nostre debolezze o mancanze è la via per la comprensione di quelle altrui;
- **coscienza della complessità umana**, che ci consente di **evitare di ridurre e semplificare**;
- **apertura simpatetica agli altri**, che consiste nella **comprensione ed accoglienza autentica del diverso** (straniero, vagabondo, disabile, ecc.).

L'**etica della comprensione** **deve** non soltanto **guidare** le riforme dei sistemi educativi ma anche **il processo di riforma dei sistemi democratici**. Morin, pur essendo sostenitore della Democrazia, ne individua i processi di regressione attuali, che vanno superati al fine di elevarla a forma di governo effettivamente rappresentativa del volere del popolo. **Egli è sostenitore di una forma di democrazia diretta, che si concretizza nel coinvolgere i cittadini in tutte le decisioni importanti, mentre non simpatizza per le forme di delega su cui si reggono le democrazie attuali**. Sempre più spesso i

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

cittadini vengono deresponsabilizzati dalla gestione della cosa pubblica, attraverso l'assegnazione della risoluzione dei problemi ad esperti oppure tecnici. Bisogna formare le menti alla complessità e responsabilizzare tutti attraverso la realizzazione di forme di democrazia diretta.

ANTROPO-ETICA e EDUCAZIONE → Le riflessioni di **MORIN** danno un **contributo significativo all'individuazione delle nuove finalità educative della scuola contemporanea**:
- **multidimensionalità della realtà e del soggetto**;
- **rimando alla multidisciplinarità**;
- **relazioni interpersonali basate su un'etica della comprensione (antropo-etica) e dell'impegno**;
- **incertezza dell'avvenire e del processo conoscitivo**;
- **critica allo spirito riduttore**.

Queste rappresentano spunti di riflessione importanti e segnano nuove direzioni verso cui l'educazione deve mirare. La **caratterizzazione multidimensionale della realtà rimanda al bisogno di attivare percorsi formativi multidisciplinari che sono interconnessi, in quanto inseriti all'interno di problemi generali, di cui ogni disciplina ne rappresenta una parte**. Per comprendere ogni parte bisogna partire dal tutto, approfondire la parte e tornare al tutto. È possibile attivare percorsi del genere se si procede per presentazione di problemi globali, che vengono approfonditi singolarmente, per tornare in ultima analisi a ricongiungersi in una visione globale arricchita.
Nella scuola dell'infanzia la divisione dei processi di apprendimento in campi di esperienza, distinti in base ai linguaggi adoperati (linguaggio descrittivo, creativo, analitico, verbale, non verbale, ecc.), rappresenta una buona base di partenza per attivare percorsi di insegnamento/apprendimento globali, favoriti anche dall'interazione e collaborazione assidua tra gli insegnanti, oltre che dalla loro preparazione globale. Resta valido l'appello trasversale alla nascita di una antropo-etica, basata sulla comprensione e sulle tolleranze, volta a tutelare il futuro dell'intera umanità e della biosfera, appello presente nelle **Indicazioni Nazionali della Scuola dell'Infanzia e del I ciclo d'istruzione del 2012 e nell'Allegato A (art. 1, comma 5)** "***Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione***" del **D. Lgs. 17/10/2005, n. 226**. L'introduzione del paradigma dell'incertezza riporta la condizione umana a quello stato di imperfettibilità, che un po' si era perso all'interno delle scienze umane più fortemente impregnate di Positivismo e Neopositivismo. L'errabilità e l'impredicibilità pongono la ragione su di un piano di autocriticità che ridisegna i tratti dell'insegnante. Egli in quest'ottica non è portatore di onniscienza, ma di competenze da usare, grazie alla pratica assidua di una razionalità autocritica agganciata al contesto in cui ci si muove. La critica allo spirito riduttore rappresenta un ulteriore spunto di riflessione importante per il mestiere dell'insegnante: gli studenti disagiati, aggressivi, provocatori non "sono" aggressivi, ma "manifestano" aggressività, per situazioni e contesti, che l'insegnante deve cercare di comprendere ponendosi in ascolto; si tratta di manifestazioni di disagio psichico che esprimono solo uno dei tanti stati psichici che si possono manifestare in ogni individuo.

EDUCAZIONE all'EMOTIVITA' → **rappresenta un approccio educativo trasversale che si concretizza**:
- **nel prestare attenzione alle relazioni di gruppo e interpersonali durante lo svolgimento della giornata scolastica**, indirizzando gli alunni verso il dialogo e la comprensione del punto di vista degli altri;
- **nell'attivare percorsi educativi focalizzati sulla dimensione emotiva**;
- **nel selezionare testi narrativi, riguardanti la sfera emotiva**.

In generale, **un percorso educativo focalizzato sull'emotività deve essere finalizzato allo sviluppo** dell'**EMPATIA**, **capacità di comprendere le ragioni dell'altro mettendosi nei suoi panni, ma senza far soccombere il proprio punto di vista**. Nella comprensione reciproca si colloca la **relazione**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

empatica, che **favorisce l'attecchimento dell'interculturalità in quanto si basa sul riconoscimento del punto di vista altrui e sulla ricerca di un terreno di confronto costruttivo.**
Per buona parte del '900 la teoria sullo sviluppo cognitivo è stata quella elaborata da Jean Piaget, secondo la quale lo sviluppo dell'intelligenza avviene per stadi evolutivi e si realizza nel graduale passaggio dalla percezione al pensiero concreto al pensiero logico-astratto. L'intelligenza si misura sulla base delle capacità di astrazione e di elaborazione logica dell'individuo nonché sulle abilità che egli mostra in ambito logico-matematico. È su questo criterio che si è costruito il concetto di quoziente d'intelligenza. **Negli ultimi vent'anni si è assistito a un cambio di direzione, grazie agli studi sull'intelligenza di Howard Gardner e Daniel Goleman**.

HUSSERL e BINSWANGER: LA COMPRENSIONE dell'ALTRO → Le interpretazioni riguardanti il comportamento dell'uomo non seguono tutte un approccio scientifico. Un esempio di lettura non scientifica ci viene dato dal filosofo **EDMUND HUSSERL** → la sua filosofia, chiamata **FENOMENOLOGIA**, **mira alla comprensione dell'altro, che avviene nella forma della descrizione e si rivolge ai singoli individui, considerati nella loro unicità, non come casi particolari di categorie generali**. La **COMPRENSIONE**, definita da Husserl **INTERPRETANTE** **è un atto che assomiglia all'"andare verso l'altro"**. Per quanto riguarda l'etimologia di "relazione educativa" e all'immagine metaforica della porta che mette in comunicazione i soggetti interagenti, l'interpretazione di Husserl sottolinea che, **per entrare in relazione e creare un incontro bisogna decidere di tenere la porta aperta e aspettare che l'altro faccia altrettanto**.
Per immedesimarsi negli individui che compiono azioni al di fuori della norma e che sembrano lontane dal nostro modo di agire ci viene in aiuto lo psichiatra e fenomenologo **BINSWANGER** → **combina la lettura fenomenologica di Husserl con la scienza**. **Sergio Benvenuto**, in occasione del primo seminario su "***Il pensiero di Ludwig Binswanger. Il caso di Suzanne Urban***", tenutosi presso la Scuola della SGAI (Società Gruppo-Analitica Italiana) di Roma il 21 ottobre 2000, **illustra un esempio** → nel presentare le modalità attraverso cui **Binswanger descrive** l'**ERLEBNIS** (esperienza vissuta) psicotica, per renderla comprensibile, **Benvenuto** **si richiama al caso di uno studente giapponese che negli anni '70 uccise la sua fidanzata olandese, la fece a pezzi, la conservò in frigorifero e la mangiò poco per volta**. Risulta difficile pensare di poter comprendere un'azione del genere. Eppure, **basta ricondurre l'evento ad una situazione a noi più vicina, considerarlo come una degenerazione o caso-limite di "amore divorante"**. Per "amore divorante" si intende un sentimento che non si limita a cercare l'incontro con l'altro, bensì di **un sentimento che tende ad assorbire l'altro nel proprio modo di essere, distruggendolo come altro-da-sé**. La **DIVORAZIONE METALORICA**, **nel caso dello studente giapponese, diventa DIVORAZIONE LETTERALE**; **quindi, la descrizione di un sentimento patologico diventa caso limite di un sentimento familiare**. Binswanger ci ha permesso di comprendere il fenomeno descritto, senza ricorrere ad una spiegazione che contenesse le categorie di causa ed effetto. Secondo lo psichiatra svizzero, è proprio questo il compito del fenomenologo: descrivere casi-limite (borderline), interpretandoli come casi estremi di situazioni familiari per renderli comprensibili, usando relazioni tra cause ed effetti. **BINSWANGER (1881-1966)** **presenta una lettura delle psicopatologie umane molto originale**, in quanto la colloca tra scienza e filosofia, **attraverso il superamento del pensiero freudiano e la trasposizione della Fenomenologia di Husserl, dell'Ontologia di Heidegger, nel campo della salute mentale**. **Binswanger** **considera l'essere umano come corpo, psiche e spirito**, nel suo esser-ci per e con l'Altro, cogliendone l'essenza attraverso le relazioni interpersonali e l'amore. Si tratta di un esser-ci che si manifesta negli atti vissuti attraverso lo scorrere del tempo e nella definizione di un filo continuo che unisce passato, presente e futuro. La realizzazione di sé avviene nella realizzazione di un progetto d'amore, di conseguenza la persona viene colta nella sua dimensione plurale del "noi". Secondo Binswanger, alcune psicopatologie sono causate da relazioni d'amore

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

traumatiche/problematiche che spezzano il filo del tempo, catapultando il soggetto in situazioni temporali sospese (persistente passato o persistente presente), che rendono l'oggettività del futuro vuota. Il futuro, inteso come insieme di aspirazioni, desideri, progettualità si sgretola e con esso la costituzione stessa dell'esistenza, che diventa perdita della continuità temporale.

MARTIN HEIDEGGER: LA RELAZIONE DI CURA → **MARTIN HEIDEGGER** è un importante **filosofo esistenzialista del '900**, che si dedica alla **RICERCA dei TRATTI DISTINTIVI dell'UOMO**, da lui definito **ESSER-CI**, per il fatto che **è manifestazione dell'essere nel mondo, qui, ora e con gli altri**. La **relazione con gli altri** è una caratteristica fondamentale della vita umana che va coltivata nella sua **autenticità**.
Vediamo cosa significa **RELAZIONE AUTENTICA** e cosa **RELAZIONE NON-AUTENTICA o IN-AUTENTICA**.
Una **RELAZIONE AUTENTICA** **è una relazione di cura, che avviene nel "rispetto dell'altro e del suo prendersi cura di sé stesso". In questa relazione, l'individuo si "prende cura di sé stesso" e si prende cura dell'altro, lasciandolo libero di esprimere i propri bisogni e aspirazioni**. Heidegger chiarisce che all'"autonomia" di scelta e azione, bisogna abbinare la **CONDIVISIONE** **di un disegno comune, di una visione del mondo, di un percorso**. Due individui si prendono cura l'uno dell'altro quando camminano insieme dialogando, senza intralciarsi, senza far prevalere il proprio punto di vista su quello altrui, senza sostituirsi all'altro in scelte e responsabilità e senza allo stesso tempo, soccombere all'altro.
Una relazione siffatta presuppone che entrambi i soggetti abbiano fiducia l'uno nell'altro e che stiano insieme non per scopi utilitaristici, ma perché sono felici, provano benessere nel semplice stare insieme e condividere percorsi comuni. La **CURA AUTENTICA** presuppone la **LIBERTA'** dei soggetti che entrano in relazione ed il **RISPETTO RECIPROCO**, che si ripetono e rinnovano nello scorrere del tempo. Secondo Heidegger l'uomo non potrebbe essere libero e felice senza entrare in una relazione autentica con l'altro. Il filosofo esistenzialista mette in guardia dalle relazioni che appaiono autentiche relazioni di cura, ma che in realtà risultano inautentiche. **Si tratta delle relazioni in cui l'incontro con l'altro avviene come "sostituzione" oppure come "intromissione"** → **l'individuo si prende cura dell'altro sostituendosi a lui, nelle scelte, nei compiti da svolgere, nelle responsabilità da assumersi**. In questo modo, decide per lui cosa è meglio, impedendogli di fatto di essere autonomo e di prendersi cura di sé stesso. **Questo tipo di relazione è una forma tacita di dominio sull'altro, venduta falsamente per troppo amore per l'altro**. È il caso, delle madri troppo protettive, che si sostituiscono ai figli in ogni mansione, impedendo loro di crescere e diventare autonomi.

DALL'APPROCCIO RELAZIONALE AI NUOVI SIGNIFICATI DI RELAZIONE EDUCATIVA → Nei documenti che hanno definito le **RIFORME SCOLASTICHE ATTUALI** più volte si insiste sulla **necessità di articolare interventi individualizzati e personalizzati**, **che rispecchino i bisogni formativi di ogni alunno**. Si sottolinea **l'unicità di ogni singolo alunno** e l'importanza di costruire una relazione di cura, che passi attraverso l'ascolto dell'altro. Rapportarsi agli alunni immedesimandosi nei loro comportamenti e stati d'animo, rappresenta un modo efficace per trovare le risposte educative e formative di cui ognuno necessita, senza passare attraverso omologazioni e procedure standard. **Ogni identità si realizza nell'ESSERE nella RELAZIONE CON l'ALTRO**. All'unicità di ogni soggetto si affianca l'imprescindibilità del suo essere con gli altri. Ciò guida verso la realizzazione di interventi educativi trasversali volti a rendere coscienti gli apprendenti che vivere vuol dire essere in relazione con gli altri e con il mondo, all'interno di un sistema di cui le parti sono irrimediabilmente interconnesse tra loro e con il tutto.
È il punto di partenza per la nascita di un'etica nuova, basata sulla cura per l'altro, che travalichi i limiti dei tanti egoismi, egocentrismi, individualismi ciechi, che prevalgono. I sistemi formativi

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

superano il proprio ruolo di palestre per la formazione professionale e diventano luoghi di **formazione globale ed etica della personalità**, dove si impara l'amore per il prossimo e per il mondo. Il **RUOLO del DOCENTE** nel nuovo millennio viene sempre più contraddistinto dall'essere **"maestro di vita"**, che accompagna verso uno sviluppo della personalità degli apprendenti. Alle competenze legate ai contenuti da insegnare, si associano competenze sempre più marcatamente educative, che presuppongono la capacità di porsi in ascolto dei bisogni educativi di ognuno, di individuare eventuali disagi e di intervenire in maniera adeguata.
Il focus sulla **RELAZIONE di CURA** e sulla **COMPRENSIONE** è funzionale a sottolineare **la necessità di costruzione di una scuola nuova dell'accoglienza e inclusiva**, calibrata sull'amore verso il proprio lavoro e verso gli alunni. Viene superata l'immagine di un insegnante distaccato e lontano e disegnata un'immagine nuova, che riveste l'importante ruolo di educare le nuove generazioni all'amore verso sé stessi, il prossimo, il mondo, al fine di muoversi verso una nuova società che sappia prendersi cura di sé stessa, del mondo presente e futuro. Dalle scienze dell'educazione prendiamo la seguente definizione di insegnamento: l'**INSEGNAMENTO** **è un'esperienza di relazione finalizzata a favorire l'apprendimento**, cioè un processo adattivo del soggetto che determina un suo cambiamento interiore e comportamentale duraturo. La **SCUOLA** è, quindi, **palestra di vita**, non semplicemente luogo dove imparare contenuti. Come più volte è emerso, la "relazione" rappresenta l'aspetto saliente dell'esistenza, perché non esiste individualità senza relazione con gli altri e col mondo. **Andando oltre i significati di "relazione educativa" possiamo dire che si tratta di una relazione asimmetrica, definibile come "relazione d'aiuto", all'interno della quale l'insegnante "aiuta" l'apprendente a trovare la strada giusta per imparare**. Il ruolo dell'insegnante ritrova il suo originario significato socratico di maestro che aiuta a partorire le anime. Il suo ruolo si colloca lontano dall'essere dispensatore di conoscenze/contenuti ed è definibile come guida che aiuta nella crescita e nella formazione globale della personalità, dove convergono aspetto cognitivo ed emotivo. È suo dovere sottrarsi a simpatie o antipatie, generate da pregiudizi, e cercare di instaurare relazioni basate sulla comprensione.

L'ASIMMETRIA nella RELAZIONE EDUCATIVA → La **RELAZIONE EDUCATIVA** è una **RELAZIONE ASIMMETRICA orientata all'APPRENDIMENTO**, verso il quale l'educatore conduce l'apprendente. L'**INSEGNANTE** **ha il compito di TROVARE la STRADA GIUSTA per FACILITARE l'APPRENDIMENTO, in quanto DOTATO di CONOSCENZE, di COMPETENZE e di METODOLOGIE EDUCATIVE di cui l'apprendente è ignaro**.
L'**ASIMMETRIA** della **REALAZIONE EDUCATIVA** **NON è soltanto SOSTANZIALE, MA anche FORMALE**, perché determinata da ruoli sociali diversi. **Il docente ha il potere istituzionale di guidare gli alunni, potere che gli viene riconosciuto socialmente, mentre gli alunni hanno il dovere, di farsi guidare**. Ciò può alterare in maniera negativa l'essenza della relazione educativa. Il potere può produrre attaccamento al potere stesso (Erich Fromm) e rendere la relazione educativa come un assoggettamento. Una **relazione educativa sana** **è una relazione all'interno della quale il potere è lo strumento (mezzo) che possiede l'insegnante per guidare verso l'apprendimento, che è il fine**. In una relazione educativa non sana, mezzo e fine vengono invertiti, in quanto l'apprendimento diventa lo strumento per legittimare l'esercizio del potere, che diventa il fine dell'azione educativa. Individuare il fine di un'azione vuol dire prenderne in considerazione ciò verso cui è diretta l'attenzione. **Nel caso di una relazione educativa sana il focus è l'apprendimento dell'alunno, e quindi l'alunno stesso, verso il quale il docente si pone in ascolto**. Nel caso di una relazione educativa non sana il focus diventa il potere del docente, il quale si mostra attento a perpetuare il proprio potere, non ad individuare i bisogni formativi degli apprendenti e le strategie attraverso cui soddisfarli. Gli insegnanti, investiti di potere in maniera impropria, concentrati su sé stessi, chiedono silenzio, senza però verificare se dietro quel silenzio ci sia attenzione, un interesse reale verso

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

l'attività didattica e comprensione. Nella scuola dell'infanzia e nel I ciclo d'istruzione posizioni del genere conducono a relazioni conflittuali con il gruppo classe. Gli insegnanti che si trovano a dover fronteggiare situazioni del genere difficilmente cercano in sé stessi la causa del fallimento che si perpetua davanti ai loro occhi e, si ritrovano intrappolati all'interno di schemi conflittuali che durano l'intero anno scolastico.
A questo proposito è bene chiarire un aspetto importante delle relazioni interpersonali → **ogni relazione interpersonale si sviluppa seguendo due step fondamentali**: **all'inizio della conoscenza i soggetti interagenti sperimentano varie forme di relazione e successivamente, si assestano su schemi relazionali più o meno rigid**i. Questo avviene anche nella relazione educativa: dopo una prima familiarizzazione, che può durare diversi mesi, l'insegnante ed il gruppo classe stabiliscono una dinamica relazionale più o meno rigida. Ciò può essere un vantaggio nei casi in cui la relazione instaurata è positiva, e può rappresentare un problema quando il pattern è negativo. Per pattern si intende uno schema comportamentale, all'interno del quale i soggetti interagenti svolgono dei ruoli più o meno fissi. L'insegnante entra in classe e cerca di mantenere la calma, alla prima provocazione inizia a urlare, in seguito alle sue urla gli alunni si agitano ulteriormente: la lezione diventa un crescendo di provocazioni reciproche all'interno delle quali nessuno retrocede. Entrare in dinamiche relazionali del genere è molto rischioso perché diventa difficile uscirne, anche se è possibile durante la propria carriera lavorativa ritrovarsi malauguratamente in situazioni simili. Ciò può avvenire nei periodi della vita più delicati, quando si stanno affrontando situazioni personali dolorose e stressanti. Le energie da dedicare al lavoro diventano poche e con esse l'attenzione da dedicare agli alunni, sembra più semplice concentrarsi sui contenuti da presentare che sugli apprendenti, sulle regole comportamentali da rispettare piuttosto che sui bisogni formativi e così si innescano relazioni educative conflittuali. In contesti del genere gli alunni avvertono il disinteresse degli insegnanti nei loro riguardi e reagiscono, manifestando disinteresse ai suoi bisogni (bisogno di silenzio, bisogno che le regole vengano rispettate). Sentono che le richieste dell'insegnante non provengono dal suo intento di instradarli verso la giusta direzione, ma dal bisogno di mantenere la situazione sotto controllo. Si accorgono che la relazione instaurata non è una relazione di cura, avvertendo di non essere il fine della relazione educativa, ma lo strumento per consentire all'insegnante di esercitare il proprio potere.
Le **ULTIME RIFORME SCOLASTICHE** insistono molto sul concetto di **RELAZIONE DI CURA**, **che si inserisce in un quadro educativo complesso e poliedrico, all'interno del quale il ruolo del docente subisce un decentramento. Non si insegna per mostrare le proprie competenze** (ruolo centralizzato del docente), **ma per accompagnare gli apprendenti nello sviluppo delle loro competenze** (ruolo decentrato del docente).

LO SVILUPPO MORALE COME FINALITA' DELLA RELAZIONE EDUCATIVA → La **QUESTIONE ETICA** è **ricollocata al centro del dibattito riguardante le riforme dei sistemi educativi europei**. Gli egoismi, le intolleranze, l'indifferenza, i conflitti, il disamore verso il prossimo e la Terra, le problematiche ecologiche sono accomunati da un generale disinteresse e disaffezione, verso il prossimo e il mondo, a vantaggio di svariate forme di individualismo.
La scuola si pone il problema di frenare con forza questa deriva, attraverso la realizzazione di percorsi educativi etici trasversali, volti a educare alla cura e alla comprensione.
La **questione etica** **va affrontata quotidianamente in maniera implicita ed esplicita**:
- in maniera **implicita** **creando un clima sereno di ascolto e di collaborazione**;
- in maniera **esplicita** **attraverso percorsi programmatici di riflessione guidata**.
Il clima sereno, la realizzazione di un patto deontologico, all'interno del quale il **docente** **svolge il ruolo di arbitro e non di accentratore**, favoriscono l'educazione alla comprensione e all'ascolto dell'altro come attestano i risultati della ricerca in campo psico-pedagogico, sono i buoni esempi che

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

educano alla moralità e non i buoni precetti. I principi su cui si reggono percorsi siffatti sono il **principio della responsabilità** e il **principio dell'educabilità di tutti** → il quale **rigetta l'ipotesi dell'esistenza di casi ingovernabili e irrecuperabili, combattendo il pregiudizio secondo il quale esistono individui sui quali non è possibile in alcun modo intervenire**.
Il pregiudizio dell'irrecuperabilità dei casi borderline serve all'insegnante per giustificare il proprio mal operato. Ciò non vuol dire che i casi problematici, nelle mani giuste, rientrino improvvisamente nella norma, ma riconoscere che chi ha "assassinato" non è un "assassino", ma ha compiuto un'azione riprovevole, che può essere bilanciata con un buon agire. Vuol dire riconoscere:
- la complessità di ogni singolo individuo;
- che ognuno è portatore di un universo poliedrico e contraddittorio (Morin);
- che il ruolo dell'insegnante è tirare fuori il meglio dai suoi alunni e non il peggio.

Il **PREGIUDIZIO**, inteso come **PREGIUDIZIO NEGATIVO SU UNA PERSONA** produce il cosiddetto **EFFETTO ALONE** → **chi si sente addosso il marchio del cattivo, si sente legittimato a comportarsi male**. Per tirare fuori il meglio da ogni apprendente bisogna sottolineare i suoi successi, le sue capacità, i suoi lati migliori, in modo da stimolarlo a fare sempre meglio. Sarà possibile in questo modo osservare piccoli miglioramenti, tuttavia importanti se correlati all'impegno e allo sforzo impiegati per fare meglio. **La valutazione sul comportamento degli alunni non deve essere valutazione oggettiva ma relativa, cioè deve essere ricondotta alla situazione di partenza e allo sforzo generale compiuto dall'alunno per l'autocontrollo**. La massima sofista secondo la quale "l'uomo è misura di tutte le cose", ricondotta alla questione etico-comportamentale, non può essere più vera: non va valutato il comportamento finale, ma lo sforzo e l'impegno che sono stati impiegati giorno dopo giorno per dare il meglio di sé, per arrivare al traguardo, con il sostegno morale dell'insegnante-guida. I casi di disagio sociale sono caratterizzati dalla mancanza di fiducia verso sé stessi e verso la possibilità di fare parte della comunità, a causa del fatto di non credere nella propria capacità di rispettare le regole e di essere bene accetti agli altri. Questa sfiducia di partenza acuisce ulteriormente il disagio, il livello di insofferenza, di aggressività, di chiusura. Per spezzare questa condizione emotiva negativa è necessario che l'insegnante creda nell'alunno svantaggiato. Il suo modo di porsi lo aiuterà ad acquistare fiducia in sé stesso (autostima) e, allo stesso tempo, favorirà la formazione di uno spirito di gruppo coeso all'interno del quale sarà bene accetto. La relazione insegnante-alunno, dunque, pur essendo una relazione diadica, si inserisce in un contesto classe che condiziona e da cui è condizionata; per questa ragione, è una relazione complessa, all'interno della quale l'insegnante deve creare un "gioco di squadra", deve, con il buon esempio, trainare il gruppo verso scopi comuni che, si concretizzano nell'accoglienza. Un educatore che accoglie i casi problematici favorisce l'insorgere di un sentimento collettivo di comprensione e di ascolto; viceversa, un educatore che ignora oppure condanna favorisce l'emarginazione. L'**insegnante è il vettore che orienta con il suo esempio il comportamento del gruppo classe**.

CARL ROGERS e la RELAZIONE ASSERTIVA → Secondo **ROGERS**, **esponente della corrente umanistica della psicologia statunitense**, famoso a livello internazionale per i suoi studi sul counseling, la **RELAZIONE EDUCATIVA** necessita di **3 ATTEGGIAMENTI**:
- **AUTENTICITA' o CONGRUENZA** → l'apertura fiduciosa dell'apprendente verso l'insegnante può avvenire a condizione che quest'ultimo manifesti un comportamento comprensivo autentico in modo da produrre sicurezza emotiva.
- **CONSIDERAZIONE POSITIVA INCONDIZIONATA**;
- **COMPRENSIONE EMPATICA** → consiste nella **capacità di utilizzare gli strumenti della comunicazione verbale e non verbale per mettersi nei panni dell'altro**, identificandosi parzialmente nel suo mondo soggettivo, nel contesto di un'accettazione autentica e non giudicante.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

L'insegnante deve manifestare agli alunni la sua fiducia nella loro capacità di agire bene. Per chiarire le **CARATTERISTICHE del RUOLO EDUCATIVO dell'INSEGNANTE**, **la capacità di porsi in ascolto ed essere comprensivi deve accompagnarsi**:

- all'assertività educativa;
- all'autorevolezza;
- alle capacità di contenimento del gruppo classe in un contesto di regole e di impegni.

Il **DECENTRAMENTO** **è funzionale all'accoglienza e all'individuazione dei bisogni formativi degli alunni**, non va confuso con un atteggiamento passivo, volto ad assecondare i loro desideri. Ciò che gli alunni desiderano non coincide quasi mai con ciò di cui hanno bisogno. Se volessimo fare leva sui desideri degli alunni, ci troveremmo di fronte ad un sicuro fallimento educativo. **L'insegnante, dunque, deve individuare i bisogni educativi di ognuno, guidare con fermezza verso il loro perseguimento e sostenere i suoi interventi con autorevolezza e non con autoritarismo**. La **FERMEZZA** è una **CARATTERISTICA pregnante dei COMPORTAMENTI ASSERTIVI**. Di **ASSERTIVITA' parlano gli psicologi statunitensi** **ALBERTI** ed **EMMONS**, i quali la considerano come **il PUNTO di EQUILIBRIO tra PASSIVITA' e AGGRESSIVITA'**. Secondo i due studiosi, non esistono persone aggressive, passive o assertive, ma soltanto comportamenti prevalentemente aggressivi, passivi assertivi, che dipendono dallo stato emotivo del soggetto e dal contesto in cui agisce. Un comportamento aggressivo è caratterizzato dal tentativo di prevaricare gli altri, ciò produce risposte aggressive. L'aggressività impedisce la comunicazione e la comprensione. Un **COMPORTAMENTO PASSIVO** **è un comportamento che esprime l'INCAPACITA' di MANIFESTARE i PROPRI BISOGNI e di AGIRE in funzione del loro SODDISFACIMENTO**. Una persona che risponde ai contesti passivamente si lascia trascinare, e vive in balìa degli eventi; perciò, non è neanche in grado di comprendere. Un comportamento aggressivo nasce dalla paura di sentirsi dire no, un comportamento passivo nasce dalla paura di dire no all'altro. In entrambi casi, il movente è l'insicurezza.

Un **COMPORTAMENTO ASSERTIVO**, invece, non teme il no, **perché NON COGLIE nella DIVERSITA' di VEDUTE un PERICOLO al PROPRIO EQUILIBRIO INTERIORE e alla RELAZIONE**, né teme che il riconoscimento dell'alterità mini il proprio equilibrio interiore. L'**INSEGNANTE-EDUCATORE** **deve travalicare i limiti del comportamento aggressivo e di quello passivo e mirare all'esercizio di comportamenti assertivi**. Un comportamento aggressivo faciliterebbe l'instaurarsi di una relazione educativa conflittuale. Un comportamento passivo darebbe vita ad un ambiente educativo e di apprendimento dominato dalla mancanza di regole e dal prevalere degli impulsi degli apprendenti. Comportarsi in maniera assertiva farebbe valere con fermezza le proprie idee, che nell'azione educativa si traducono in obiettivi formativi perseguibili dal gruppo-classe. La **FERMEZZA** **si esprime con quell'autorevolezza derivante dal fatto che gli apprendenti avvertono che l'insegnante agisce per il loro bene**. La fermezza sostenuta dall'autorevolezza favorisce la costruzione di un ambiente educativo e di apprendimento in cui le regole vengono rispettate e gli impegni portati a termine.

EDUCARE alla METACOGNIZIONE → Nel campo della ricerca si definisce **METACOGNIZIONE** quel modo di conoscere caratterizzato da:

- **partecipazione attiva alla costruzione della conoscenza**;
- **ricerca delle soluzioni**;
- **utilizzo di un percorso di ricerca**, sul quale si è in grado di ritornare per rintracciare eventuali errori.

La **METACOGNIZIONE** rappresenta **la CAPACITA' di COSTRUIRE la CONOSCENZA attraverso il RAGIONAMENTO, cioè percorsi mentali, che possono essere ripercorsi attraverso processi di feedback e tenuti sotto controllo**. Gli **ALUNNI** che, sotto la guida dell'insegnante, **IMPARANO** la **METACOGNIZIONE** **diventano CAPACI di AUTO-VALUTARSI e AUTO-CORREGGERSI, oltre al fatto che IMAGAZZINANO le NUOVE CONOSCENZE PIU' FACILMENTE nella MEMORIA A LUNGO TERMINE**.

La **METACOGNIZIONE** **prevede l'ATTIVAZIONE di uno SCHEMA di DOMANDE a cui rispondere**:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- a cosa mi serve il raggiungimento della nuova conoscenza che mi si paventa davanti? (obiettivo dichiarato);
- cosa conosco di questo argomento? (rilevazione delle conoscenze possedute);
- come posso usare le conoscenze possedute per trovare risposta ai quesiti posti? (problem solving);
- qual è il percorso che ho seguito per arrivare alle risposte? (feedback);
- come posso correggere gli errori? (riadattamento);
- ho raggiunto gli obiettivi che mi proponevo? (valutazione sul proprio processo di apprendimento).

LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA INSEGNANTE DI SOSTEGNO E ALUNNI DISABILI → Le **LINEE GENERALI** che definiscono la relazione educativa **sono VALIDE anche per la CARATTERIZZAZIONE della RELAZIONE EDUCATIVA con ALUNNI SVANTAGGIATI e con BES CERTIFICATI e RICHIEDENTI la PRESENZA di un INSEGNANTE di SOSTEGNO**. Ciò che **CAMBIA** in maniera significativa è la necessità di ricorrere ad una **RELAZIONE DIADICA PRIVILEGIATA**, che **richiede la presenza di un insegnante di sostegno**. La capacità degli alunni con difficoltà di varia origine di esprimere i propri bisogni, di parlare di sé stessi, è molto ridotta. Soltanto un "incontro ravvicinato", in cui l'insegnante li metta a proprio agio, lasciando loro tempi soggettivi di cui hanno bisogno, può favorirne l'apertura, il mettersi in gioco. Emerge, spesso, una generale diffidenza verso gli altri, ma anche l'incapacità di conoscersi. Conoscere sé stessi non è lavoro facile per nessuno. **Si tratta di un processo continuo lungo tutto il corso della vita, fatto di momenti di crisi e di incomprensione**. Una volta costruita un'immagine cristallizzata di noi stessi non siamo in grado di rettificarla man mano che le cose cambiano, d'altronde il lavoro di auto-osservazione e di rettifica è faticoso e difficile. In genere, cerchiamo di aiutarci attraverso il confronto con gli altri, ma per gli alunni con difficoltà, il compito è ancora più arduo, perché in genere parlano poco di sé stessi, si conoscono poco e non possono fare leva sul confronto con gli altri, perché diversi.
Il **RUOLO** dell'**INSEGNANTE di SOSTEGNO è fondamentale**, perché è un **FACILITATORE della CONOSCENZA di SÉ**, prima ancora che della conoscenza degli altri e dell'apprendimento di obiettivi specifici. Compito prioritario è, quindi, **ATTIVARE la COMUNICAZIONE DIADICA** perché **l'ALUNNO possa RACCONTARE di SÉ e della PROPRIA VITA** traendo spunto dagli argomenti di studio; allo stesso tempo, egli deve fungere da facilitatore nel processo di integrazione con il gruppo-classe. Deve assolvere il delicato compito di **COLLANTE RELAZIONALE tra l'ALUNNO DIVERSAMENTE ABILE o SVANTAGGIATO e il RESTO del GRUPPO-CLASSE**. Ciò si può realizzare nel momento in cui ha definito con il gruppo-classe una relazione educativa proficua e viene riconosciuto come facilitatore del processo di apprendimento da tutti. In alcuni casi, avviene che gli alunni diversamente abili tendono ad isolarsi e che il gruppo-classe ne rafforzi l'allontanamento con l'emarginazione. **Se l'insegnante di sostegno non interviene nella dinamica di gruppo mettendosi in gioco nella relazione con l'intero gruppo-classe rischia di rimanere isolato dal contesto classe insieme al "suo" alunno**. La creazione di un clima sereno e collaborativo coinvolge, inoltre, i docenti di base. Insegnante di sostegno ed insegnanti di base hanno il compito di lavorare all'unisono, concertando gli interventi educativi. **L'insegnante di sostegno deve "circolare" all'interno del contesto classe, fungendo da punto di riferimento per l'alunno disabile e per tutti gli altri e collaborando attivamente con i docenti di base**. I recenti documenti di legge riguardanti il profilo dell'insegnante di sostegno ne sottolineano la contitolarità rispetto agli altri docenti del consiglio di classe e rispetto al gruppo-classe. Questo richiamo è funzionale ad evitare la tendenza ad isolarsi con l'alunno disabile oppure ad essere isolati dal contesto della classe. In passato, più volte, si è verificata la consuetudine di lavorare fuori dall'aula ottenendo il risultato di facilitare l'apprendimento, ma non l'integrazione. La **CONTITOLARITA'** **vuole far emergere la complessità del compito dell'insegnante di sostegno che**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

funge da collante tra alunno disabile, gruppo-classe e docenti di base e che non può svolgere correttamente il suo compito, se tende ad intervenire fuori dal contesto classe. La sua presenza all'interno dell'aula è dunque fondamentale. Tuttavia, è importante ritagliare i giusti momenti di relazione diadica privilegiata con l'alunno diversamente abile o svantaggiato, che possono realizzarsi anche al di fuori dell'aula, al fine di favorire un potenziamento dell'apprendimento e con esso una comunicazione empatica più profonda. Data la complessità dell'universo "H", in realtà non esistono ricette universali, di conseguenza non esistono pratiche didattiche sempre valide. Non è possibile sostenere né che le attività didattiche rivolte all'alunno H vadano svolte sistematicamente fuori dal contesto classe, né che vadano svolte rigorosamente sempre in classe. Ad esempio:

- nei casi in cui l'alunno segua una programmazione differenziata da quella ministeriale sono importanti i momenti di relazione educativa a due, ai fini dell'apprendimento;
- nel caso di alunni timidi e diffidenti è importante usare il canale dell'insegnamento/apprendimento a due per favorire l'instaurazione di una relazione di fiducia prima con l'insegnante di sostegno, successivamente con gli altri;
- nei casi particolarmente difficili di patologie psichiche che si accompagnano a manifestazioni assidue o saltuarie di aggressività, allontanarsi dal gruppo classe per questioni di sicurezza diventa un dovere morale.

In pratica, **nella regolamentazione e organizzazione delle attività didattiche focalizzate sugli alunni H, deve prevalere sempre il buon senso, non dimenticando che l'insegnante di sostegno è al servizio dell'integrazione e del potenziamento dell'apprendimento dell'alunno diversamente abile o svantaggiato**. Affermare che l'insegnante di sostegno è insegnante della classe non vuol dire spostare il focus dell'azione educativa dall'alunno disabile al gruppo-classe, ma sottolineare il fatto che il focus è la "relazione": l'**insegnante di sostegno**, al fine di favorire l'integrazione, **deve facilitare la relazione circolare tra sé stesso, l'alunno H, i compagni di classe e i docenti di base, svolgendo la funzione delicata di collante**. È anche possibile che, in alcuni casi, debba stare in disparte. Essere un diversamente abile oppure un alunno svantaggiato, infatti, per alcuni alunni vuol dire portare il "marchio" del diverso. Il disagio provocato da questo modo di vivere lo svantaggio viene combattuto dall'alunno, rifiutando la "patente" che gli è stata assegnata istituzionalmente e, con essa, l'insegnante di sostegno. Alcuni alunni disabili manifestano insofferenza verso l'insegnante di sostegno e tendono ad allontanarlo, come se la delegittimazione del suo ruolo li liberasse dal proprio status. In questi casi, bisogna avere la pazienza di aspettare e, tessere relazioni con il resto della classe. Essere accettati dal gruppo-classe favorisce l'essere accettati anche dall'alunno disabile. Per quanto riguarda le attività di insegnamento/apprendimento rivolte all'alunno disabile, esse vanno calibrate in base alle esigenze specifiche di ogni alunno e concertate con il consiglio di classe, alternando ad interventi individualizzati e personalizzati la partecipazione alle lezioni rivolte alla classe. La **PIANIFICAZIONE del PERCORSO EDUCATIVO rispondente ai BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI nasce dal CONFRONO tra DIVERSE FIGURE PROFESSIONALI e la FAMIGLIA**.

Nel corso dell'anno scolastico vengono svolti con sistematicità incontri tra:

- **il docente di sostegno**;
- **un docente della classe** (nella scuola di secondo grado, in genere si tratta del coordinatore);
- **in casi particolarmente difficili, il dirigente scolastico**;
- **l'équipe psico-pedagogica**, composta da assistente sociale e psicologo o psichiatra;
- **l'assistente materiale**;
- **l'assistente alla comunicazione**;
- **l'operatore psico-pedagogico esterno che segue l'alunno**.

Durante questi incontri devono essere esaminati:

- **i risultati delle osservazioni condotte in classe**;
- **il contenuto della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale**;

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **le osservazioni presentate dalla famiglia**;
- **l'esito degli incontri sistematici tra alunno ed équipe psico-pedagogica dell'ASL**;
- **di riferimento**;
- **le osservazioni condotte dai soggetti coinvolti presenti**.

In base a quanto emerso dagli incontri viene stabilito:

- se aderire alla programmazione di classe con obiettivi minimi oppure stendere una programmazione differenziata. Nell'ambito della programmazione differenziata è possibile stabilire per alcune discipline l'adesione agli obiettivi minimi della programmazione di classe;
- quali strategie educative mettere in atto;
- quali metodologie didattiche privilegiare;
- le linee generali dei Piani Educativi Individualizzati (tempi e strategie individualizzati) e Personalizzati (obiettivi specifici ad hoc) da adottare;
- quando fissare l'incontro successivo.

Alla fine, **l'INSEGNANTE di SOSTEGNO** stende il **PEI** (**Piano Educativo Individualizzato**), **che sarà SOTTOSCRITTO dal CONSIGLIO di CLASSE e dalla FAMIGLIA**. Il **PEI** è il **DOCUMENTO UFFICIALE per LASCIARE una TRACCIA CHIARA del PERCORSO EDUCATIVO e del PROCESSO FORMATIVO dell'ALUNNO con BES**, viene **COMPLETATO a FINE ANNO SCOLASTICO con una RELAZIONE FINALE contenente i TRAGUARDI EDUCATIVI e di APPRENDIMENTO raggiunti**.

LE RELAZIONI DISFUNZIONALI SECONDO L'ANALISI TRANSAZIONALE → Alcuni esempi di relazioni educative disfunzionali ricorrenti individuate dall'Analisi Transazionale (la teoria psicologica elaborata dal canadese Eric Berne negli anni Cinquanta) sono:

- la relazione simbiotica disfunzionale, che toglie energie all'insegnante e rallenta il processo di acquisizione di autonomia dell'alunno;
- i pregiudizi, denominati da Berne "ordini":
- i giochi psicologici, definiti come "un insieme di relazioni che si sviluppano sotto il segno della slealtà".

Osserviamo le caratteristiche, al fine di favorire nell'insegnante lo sviluppo delle capacità di auto-analisi, di comprensione e di intervento necessarie al proprio ruolo di educatore.

LA RELAZIONE SIMBIOTICA → si divide in **RELAZIONE SIMBIOTICA FUNZIONALE** e **RELAZIONE SIMBIOTICA DISFUNZIONALE**. In entrambi i casi, UNO dei SOGGETTI riveste il RUOLO di AIUTANTE, l'ALTRO il RUOLO di AIUTATO. Il PRIMO TIPO di SIMBIOSI è una RELAZIONE d'AIUTO che nasce dalla constatazione di una INCAPACITA' dell'ALTRO di AUTOSOSTENERSI. Il soccorritore aiuta chi realmente ha bisogno di lui: è la relazione tra adulto e bambino, in cui il bambino è effettivamente incapace di provvedere ai propri bisogni (cucinare, fare la spesa, vestirsi, ecc.); la relazione tra medico e paziente oppure tra due persone, in cui una delle due è in difficoltà economica, emotiva, fisica; tra insegnante e alunno, quando l'alunno non è in grado di provvedere a sé stesso per limiti oggettivi dovuti ad età evolutiva, disagio emotivo o situazione deficitaria.

Si tratta di **RELAZIONI** che:

- **sono guidate da senso di responsabilità, affetto, professionalità**;
- **sussistono finché persiste lo stato di incapacità ad autosostenersi**;
- **si poggiano su bisogni reali e non presunti**;
- **nascono all'insorgere del problema, non in forma preventiva**;
- **cessano, con la fine del bisogno**.

Il secondo caso di relazione simbiotica, al contrario, si realizza in forma preventiva e sulla incapacità di una delle parti di essere autonoma. Il carattere preventivo della relazione impedisce al soggetto incapace di essere autonomo, di mettersi in gioco, per verificare le sue capacità reali di cavarsela da

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

solo. Tale impedimento cristallizza la relazione ad una situazione di permanente bisogno dell'intervento dell'altro. La **SIMBIOSI DISFUNZIONALE** nasce:
- da una **svalutazione di sé del soggetto che viene aiutato**;
- da un'**immagine distorta del soccorritore**, percepito, da entrambi i termini della relazione, come il solo capace di intervenire;
- dal **mancato tentativo di fare da soli**;
- dal **bisogno del soccorritore di sentirsi utile nell'aiutare l'altro**;
- dalla **tendenza del soccorritore di bloccare la relazione di dipendenza**, al fine di continuare ad assolvere il proprio ruolo;
- dalla **tendenza del soccorritore ad alimentare nell'altro la convinzione di essere incapace di portare a termine un certo compito**.

Nella **RELAZIONE SIMBIOTICA DISFUNZIONALE** **ENTRAMBI i SOGGETTI RICONOSCONO il PROPRIO RUOLO e quello dell'ALTRO, senza cercare di modificare il pattern**.
Il **SOGGETTO AIUTATO NON SI METTE IN GIOCO**:
- **per paura del fallimento**;
- **perché vive nell'illusione di trovarsi in una situazione di vantaggio esistenziale**, avendo qualcuno che si sostituisce a sé stesso nello svolgimento di svariate mansioni;
- **perché teme la reazione emotiva dell'altro**.

Il **SOGGETTO SOCCORRITORE NON SI METTE IN GIOCO**:
- **perché teme di non essere in grado di vivere senza assolvere al ruolo di sostenere e sostituirsi all'altro**;
- **si convince di essere indispensabile**.

La **RELAZIONE SIMBIOTICA DISFUNZIONALE** **è una RELAZIONE CONFLITTUALE SENZA SOLUZIONE, perché il SOGGETTO AIUTATO SMETTE di CHIEDERE e INIZIA a PRETENDERE la DISPONIBILITA' a COMANDO dell'ALTRO**. Il soccorritore paga lo scotto del mantenimento del proprio ruolo, offrendo la propria disponibilità all'altro. La relazione tra le parti può apparire come se il soggetto che vive in subalternità si mostra oppressore e l'altro oppresso. Nella **SIMBIOSI DISFUNZIONALE** **la questione da risolvere viene affrontata sul piano emotivo, coinvolgendo la sfera etica e il senso di colpa a essa connesso**. Riportare una relazione simbiotica disfunzionale sul piano della funzionalità comporta il riconoscimento delle parti in causa del ruolo che esercitano e il volerlo mettere in discussione. Quando ciò non avviene e soltanto una delle parti si sottrae al mantenimento del proprio ruolo, la relazione si spezza.
Secondo l'**INTERPRETAZIONE di KARPMAN**, la **RELAZIONE SIMBIOTICA DISFUNZIONALE** può produrre **3 TIPOLOGIE di PATTERN**:
- **persecutore/vittima**;
- **salvatore /vittima**;
- **entrambi persecutori oppure entrambi vittime oppure entrambi salvatori**.

Per **SOTTRARSI** ad una **RELAZIONE SIMBIOTICA DISFUNZIONALE** **bisogna scovare possibili atteggiamenti deleganti e dissimularli**. È necessario che **entrambe le parti**:
- **si diano potere, rafforzando la propria autostima**;
- **si mettano in gioco**, cercando da sole la soluzione ai problemi che gli si presentano;
- **imparino ad affrontare i problemi** sul piano razionale.

I PREGIUDIZI EDUCATIVI (ordini) → L'**ANALISI TRANSAZIONALE**, **attraverso le riflessioni di E. BERNE**, ha individuato **5 MODALITA' CRITICHE nella RELAZIONE tra DOCENTI e STUDENTI**, derivanti da altrettanti messaggi genitoriali appresi durante la prima infanzia che nel tempo diventano dei veri

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

e propri "ordini interiori", acquistando il valore di pregiudizi, cioè di giudizi che precedono l'esperienza e la riflessione. **Esse sono**:
- **"Compiaci!"**
- **"Sii perfetto!"**
- **"Sii forte!"**
- **"Spicciati!"**
- **"Tenta disperatamente!"**

Gli **INDIVIDUI** che hanno **INTERIORIZZATO UNO o PIU' di QUESTI ORDINI** tendono ad **AGIRE ANTEPONENDO all'AZIONE e all'OBIETTIVO dell'AZIONE l'ORDINE STESSO**. L'**ORDINE** funge da **VETTORE dell'AZIONE e PRECEDE le RIFLESSIONI** in merito:
- **al piacere di agire fine a sé stesso**;
- **all'utilità reale di quell'azione**;
- **all'interesse reale verso ciò che si sta per compiere**;
- **al bisogno di riconoscere ed accettare le proprie debolezze**;
- **alla necessità di essere veloci nell'esecuzione di un compito**;
- **all'opportunità di cimentarsi in un'impresa**.

I **5 ORDINI** individuati da **BERNE** vengono **interiorizzati per compiacere le figure genitoriali o il sostituto materno e sentirsi bene accetti, svolgendo il ruolo di imperativi ipotetici**.
Quando vengono interiorizzati diventano imperativi categorici appartenenti ad una morale autonoma che vengono usati per regolamentare il proprio comportamento in qualsiasi contesto e nella relazione con le principali figure affettive. È importante per un insegnante conoscerne le dinamiche, perché possa essere in grado di riconoscere la presenza di casi del genere in classe e intervenire in aiuto dell'alunno/i interessato/i. In questi casi è bene soffermarsi sulla definizione delle dinamiche relazionali tra genitori e figli che conducono all'interiorizzazione degli ordini. Una sana relazione verte, prima di tutto, sull'ascolto dell'altro sia nella relazione genitore-figlio, sia nel caso della relazione docente-alunno. In una relazione asimmetrica, dove l'adulto svolge il ruolo di guida dell'infante/adolescente nello sviluppo della sua personalità ed autonomia, l'ascolto dei suoi bisogni serve non soltanto ad intraprendere un percorso volto a fare in modo che impari a soddisfarli, ma anche ad ascoltarli, ad essere in grado di decifrarli, riconoscendo ciò che è prioritario e ciò che è un capriccio. In una relazione asimmetrica sana, il focus è dato dall'apprendente, non dall'adulto/educatore. L'**ATTIVAZIONE** degli **ORDINI INTERIORI** è causata da un **RUOLO DISTORTO degli ADULTI coinvolti nella RELAZIONE EDUCATIVA, che focalizzano il FINE dell'AZIONE EDUCATIVA su SÉ STESSI, cioè sul PROPRIO BISOGNO di essere UBBIDITI e NON sui BISOGNI, sulle ESIGENZE del BAMBINO/ADOLESCENTE**.
In una relazione educativa centrata sul bisogno di autolegittimazione dell'adulto, i bambini/adolescenti imparano a conservare desideri inespressi. Essi apprendono che è giusto tenere da parte i propri bisogni, imparano a dargli poco o nessun peso, a dare precedenza ai bisogni dell'altro, a sentirsi bene nel compiacere l'altro. L'**INTERIORIZZAZIONE** degli **ORDINI** si accompagna all'**INTERIORIZZAZIONE** di un **RUOLO** di **SUBALTERNITA'** **nella RELAZIONE DIADICA in genere**. Ciò significa che il bambino che interiorizza gli ordini, senza mai riflettere sulle dinamiche relazionali che li hanno definiti e sul proprio ruolo, diventerà un adulto volto al sacrificio, ad anteporre le richieste dell'altro alle proprie. Imparerà che i propri bisogni non meritano di essere ascoltati, assecondati, soddisfatti, conducendo una vita piena di frustrazioni e insoddisfazioni.
Secondo **BERNE**, gli **ORDINI INTERIORI** **NASCONDONO precedenti DIVIETI GENITORIALI VERBALI e NON VERBALI NON RISPETTATI**. Chi ha accolto gli ordini genitoriali ha vissuto in precedenza la "colpa" di avere pensato a sé stesso, di avere sbagliato, di essere stato debole, di essere stato pigro, di essere stato arrendevole e, con essa il rifiuto che ne è derivato, l'allontanamento che merita chi si macchia di "peccato". Il **RUOLO** dell'**INSEGNANTE** **NON va CONFUSO con quello dello PSICOLOGO**,

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

il quale interviene con un percorso terapeutico, tuttavia, non va dimenticato che si coniuga con l'essere educatore, cioè con l'essere guida del processo di sviluppo di personalità autonome volte a soddisfare il proprio benessere interiore e a relazionarsi positivamente con gli altri. L'insegnante ha il compito di educare gli alunni ad ascoltare sé stessi e a riconoscere i propri bisogni, le proprie sofferenze ed aspirazioni, in special modo quando l'incapacità di ascoltarsi si accompagna a malessere interiore. Anche i "bravi" possono essere portatori di frustrazione e dunque, non vanno trascurati.

I "GIOCHI PSICOLOGICI" → Secondo **BERNE**, le **RELAZIONI DISFUNZIONALI si fondano su SCHEMI RELAZIONALI RIPETITIVI**, all'interno dei quali **ogni parte riveste un ruolo preciso che tende a perpetuare all'infinito**. Si tratta di uno **SCHEMA COMPORTAMENTALE**, **all'interno del quale ogni giocatore segue il proprio copione**. L'**OBIETTIVO** dichiarato del **GIOCO** è **RISOLVERE un PROBLEMA**, l'**OBIETTIVO REALE NASCOSTO** consiste nel **MANTENERE in piedi una RELAZIONE CONFLITTUALE, prodotto di una IRRISOLTA RABBIA**. Le relazioni conflittuali sono la manifestazione dell'esistenza di disagi irrisolti, provocati da una relazione disfunzionale con l'altro perpetuata nel tempo, che però non si è né spezzata né risolta. All'interno di una relazione affettiva forte, l'incapacità di trovare il giusto equilibrio e il benessere interiore non sempre si traduce nella rinuncia alla relazione, essa può condurre a mantenere salda la relazione sul piano del conflitto, al fine di infliggere la sofferenza nell'altro. L'antica accusa di incapacità e inabilità subita dall'altro nel tempo porta l'accusato a vendicarsi, delegittimando a sua volta il suo persecutore.
Secondo **BERNE**, esistono **3 LIVELLI di GIOCO**:
- il **1° LIVELLO** **lascia amarezza e può compromettere il rapporto, fino a spezzarlo**;
- il **2° LIVELLO** **porta a "fare ricorso all'avvocato"** (si pensi alle separazioni tra coniugi);
- il **3° LIVELLO** **può "portare all'ospedale o all'obitorio"**.

I giochi psicologici vengono originati nella relazione genitore-figlio e possono degenerare nel tempo; essi, però, non restano all'interno della relazione genitore-figlio. Il rischio maggiore è che chi ha subito il torto, il "figlio", tenda a vendicarsi su tutti quelli che sono associabili alla figura genitoriale. L'adolescente che provoca l'insegnante, intavolando con lui una relazione di sfida, sta proiettando sulla categoria "adulti" la sua insofferenza originaria verso la figura genitoriale. Presentiamo alcuni esempi di giochi psicologici.

L'aiuto e il suo rifiuto → Nel gioco psicologico "**l'aiuto e il suo rifiuto**", uno dei due giocatori, l'adulto, riveste il ruolo di "**soccorritore**", l'altro, il bambino/adolecente/figlio, riveste il ruolo di "**bisognoso d'aiuto**". Il secondo dichiara di avere bisogno del primo. Quando il soccorritore si attiva per offrire soluzioni al problema esposto viene delegittimato, attraverso la delegittimazione della validità della soluzione proposta. La conclusione del gioco, consistente nel disconoscimento dell'efficacia dell'intervento del soccorritore, coincide con l'obiettivo reale e nascosto del gioco. Per spezzare questa relazione disfunzionale bisogna sottrarsi al ruolo di "**soccorritore inefficace**".

"Io non sono capace" → Nel gioco psicologico "**io non sono capace**", **colui che è stato accusato di inabilità trasforma l'antica offesa in vantaggio**. La svalutazione di sé lo conduce a non agire e a pretendere che chi l'ha accusato agisca per lui. Accettando la **patente di "inabile"** si sente autorizzato ad esonerarsi dall'assunzione di qualsiasi responsabilità e a pretendere di essere sostituito dall'accusatore. Lo svalutarsi è sgradevole, ma offre il vantaggio di evitare le critiche e i giudizi negativi altrui e, allo stesso tempo, di ricattare l'altro, esibendo le proprie debolezze. L'obiettivo dichiarato del gioco consiste nel farsi aiutare dall'altro. **L'obiettivo reale nascosto consiste nell'evitare di mettersi in gioco per essere ancora criticato**. La perpetuazione di questo gioco psicologico porta ad una riduzione progressiva di autonomia da parte di chi si sottrae a qualsiasi

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

responsabilità, lasciandolo intrappolato nel **ruolo di "inabile"**. I molti studenti che vengono bocciati senza cercare di recuperare e di mettersi in gioco, in realtà preferiscono il fallimento derivante dall'inazione, piuttosto che il fallimento derivante da una comprovata incapacità di apprendere correttamente. In sostanza, preferiscono perdere ritirandosi, piuttosto che giocando la partita. Perdere giocando significherebbe dare prova a sé stessi della propria effettiva incapacità a portare a termine un compito. La paura dell'esito della verifica porta a non verificare affatto.

Il gioco "io non sono capace" nella relazione educativa con gli alunni diversamente abili → Il ruolo di **"io non sono capace"** **lo accettano molti di quelli che vengono considerati inabili dalla società per malformazioni, disagi, diverse abilità manifeste o certificate**. Alcuni alunni disabili mostrano di rivestire questo ruolo a casa e di cercare di riprodurlo a scuola nella relazione educativa con l'insegnante di sostegno. **Avviene spesso che gli alunni diversamente abili, portatori di disagi psicofisici siano iperprotetti dai genitori**, i quali cercano di colmare lo svantaggio dei figli riempendoli di attenzioni e sostituendosi a loro nello svolgimento di qualsiasi compito ritenuto faticoso. In questi casi, i figli imparano a adagiarsi sulla propria disabilità, chiedendo agli altri "normodotati" di essere aiutati, anche quando non è necessario.
Ciò si traduce nella vita scolastica nella richiesta di essere aiutati dall'insegnante di sostegno nello svolgimento dei compiti ritenuti difficili o faticosi attraverso una vera e propria richiesta di sostituzione. In questi casi, l'insegnante di sostegno deve essere in grado di chiarire che il proprio ruolo consiste nel guidare l'alunno verso lo sviluppo dell'autonomia non nel confermare le inabilità esistenti. Ciò si può ottenere attraverso la realizzazione di un percorso educativo e formativo calibrato su obiettivi specifici di apprendimento realistici, da perseguire prima insieme, poi da soli. Amorevolezza e presenza, ma nella giusta direzione, porteranno l'alunno disabile a adeguarsi alla nuova dinamica relazionale e ad apprezzare le modalità d'intervento dell'insegnante, seppure comportino fatica e impegno.

PROFESSIONALITA' DOCENTE e CONTINUITA' EDUCATIVA

CONTINUITA' VERTICALE e ORIZZONTALE, EDUCATIVA e DIDATTICA → La **CONTINUITA'**, introdotta con **DM 16/11/1992** e **CM 339/1992**, **si realizza creando percorsi educativi e formativi che fungono da "agganci"**:

- **tra le classi (sezioni) terminali e le classi iniziali di gradi di scuola differenti (continuità verticale)**;
- **tra gruppi (sezioni) di alunni della stessa scuola aventi età differenti (continuità verticale);**
- **tra gruppi (sezioni) di alunni aventi la stessa età, ma appartenenti a classi o sezioni diverse (intersezione), (continuità orizzontale)**;
- **tra scuola e territorio**, attraverso l'attivazione di percorsi di dialogo **tra scuola e famiglia**, **tra scuola ed enti territoriali**, **tra ambienti di vita e ambienti di formazione**, nell'ottica della costruzione di un sistema formativo integrato **(continuità orizzontale)**.

La **CONTINUITA' VERTICALE** **viene attuata sia tra scuole di ordine differente che all'interno della stessa scuola, mentre la continuità orizzontale si realizza all'interno della stessa scuola oppure tra scuola e territorio**. Esse vengono inserite nella struttura del sistema scolastico italiano per la prima volta, ai fini dell'integrazione degli alunni con disabilità (CCMM 1/1988 e 262/1988) ed estese successivamente a tutti gli alunni, per la realizzazione di un sistema di scuola inclusivo ed integrato. La continuità è sia educativa che didattica: per **CONTINUITA' EDUCATIVA** **si intende la pianificazione di percorsi didattici aventi le stesse finalità educative, che presuppongono una stessa visione del mondo e un sistema di valori di partenza comune**; per **CONTINUITA' DIDATTICA** **si intende la pianificazione di percorsi didattici, facenti uso di metodologie di intervento affini, di criteri**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

oggettivi e trasparenti di valutazione comuni, composti da contenuti dell'apprendimento sequenziali, in modo da costruire un percorso di sviluppo senza incongruenze.

CONTINUITA' con l'ESTERNO → L'**ACCOGLIENZA** e l'**ORIENTAMENTO** **rappresentano ALCUNE MODALITA' di ATTUAZIONE della CONTINUITA' VERTICALE con gli ALTRI GRADI di SCUOLA**, per assicurare uno sviluppo armonico ed organico degli alunni, senza salti e incongruenze di veduta e didattiche.
Gli **INTERVENTI finalizzati ad ASSICURARE la CONTINUITA' EDUCATIVA e DIDATTICA VERTICALE**, presuppongono che gli **INSEGNANTI**:
- **abbiano padronanza dei contenuti e delle competenze psico-pedagogiche dell'insegnamento/apprendimento di cui si occupano in prima persona**;
- **abbiano familiarità con le competenze psico-pedagogiche e con ciò che viene insegnato negli ordini di scuola inferiori e negli ordini di scuola superiori al proprio**;
- **adottino impianti metodologici affini**;
- **adottino comuni criteri di valutazione**;
- **siano legati agli altri ordini di scuola da finalità educative comuni**;
- **costruiscano con gli altri ordini di scuola un dialogo costruttivo e edificante**.

La relazione tra ordini di scuola differenti riguarda sia interventi coerenti sui contenuti dell'insegnamento sia valori e regole comportamentali.
La nascita degli istituti comprensivi che assemblano scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado, deriva proprio dall'intento di far ruotare l'azione didattica di ordini di scuola differenti intorno ad **obiettivi specifici (continuità didattica) e trasversali (continuità educativa) comuni**.

CONTINUITA' all'INTERNO della SCUOLA per l'INFANZIA → Nel caso della **SCUOLA dell'INFANZIA**, il **RACCORDO IN VERTICALE** viene stabilito con **gli asili nido e con la scuola primaria**. Esso si realizza attraverso:
- **il coordinamento dei curricoli degli anni iniziali con quelli terminali del ciclo precedente**;
- **progetti di accoglienza che prevedono la possibilità per i bambini piccoli di familiarizzare** con la struttura scolastica, con le figure adulte e con gli alunni del ciclo successivo;
- **un passaggio corretto e obiettivo di informazioni sul curricolo personale di ogni alunno** da un grado di scuola all'altro basato su criteri e metodi valutativi trasparenti e condivisi;
- **il dialogo costruttivo tra insegnanti appartenenti a ordini di scuola differenti**.

ATTIVARE PROGETTI di ACCOGLIENZA nella **SCUOLA dell'INFANZIA** vuol dire:
- **aprire la scuola ai bambini piccoli non ancora iscritti** (provenienti dal nido o dall'ambiente familiare) **e alle loro famiglie**, prima ancora dell'inizio delle attività didattiche, **per consentire loro di familiarizzare con il nuovo ambiente**;
- **accompagnare i bambini delle sezioni terminali dell'infanzia nella scuola primaria** dove saranno accolti da alunni e da insegnanti, **che faranno visitare loro la nuova struttura scolastica**. Nei momenti di accoglienza è prevista anche la partecipazione delle famiglie, al fine di aprire la scuola al territorio e di creare collante con l'intera comunità.

Durante le **ATTIVITA' di ACCOGLIENZA**, in genere, **ad ogni bambino più grande viene assegnato il compito di prendersi cura e accogliere un bambino dell'ordine di scuola inferiore**. Le attività si svolgono coinvolgendo le sezioni terminali e le classi iniziali all'interno di un clima sereno e familiare, che consenta lo sviluppo di un proficuo spirito comunitario.
La **CONTINUITA' ORIZZONTALE e VERTICALE** all'interno della scuola dell'infanzia **si esplica attraverso** il **LAVORO IN INTERSEZIONE**, **che può coinvolgere bambini appartenenti a gruppi differenti anche per fasce d'età**. La scelta per fasce d'età omogenee oppure eterogenee dipende dalle attività che si

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

decide di svolgere insieme. Se il **taglio è sull'apprendimento cognitivo**, **si prediligeranno gruppi di bambini della stessa età**, ma se il **taglio è relazionale**, coinvolge cioè la sfera affettiva e l'assimilazione delle prime regole sociali e di un primo spirito comunitario, **è opportuno coinvolgere alunni di età differenti**. Ai fini della realizzazione di una comunità scolastica unita e solidale, le **STRATEGIE** di **TUTORING** ed il **MUTUO SOCCORSO** risultano **STRATEGIE DIDATTICHE molto PROFICUE**.

CONTINUITA' e SCUOLA PRIMARIA → nella **SCUOLA PRIMARIA**, la **CONTINUITA' VERTICALE** **prevede il raccordo con la scuola dell'infanzia e con la scuola secondaria di I grado, attraverso lo scambio di informazioni e di coordinazione dei curricoli, attività di accoglienza e condivisione di linee guida per la valutazione**. Tali attività di continuità sono naturalmente potenziate negli istituti comprensivi, in cui i diversi ordini di scuola condividono un unico dirigente scolastico e un collegio dei docenti unitario.
La continuità verticale in questo segmento scolastico si inserisce nel più ampio quadro del "progetto di vita" degli studenti, che si costruisce lungo l'intero curricolo di studi. Con la **SCUOLA dell'INFANZIA** si attivano:
- **flussi di informazione per agevolare l'accoglienza e la formazione di classi** il più possibile omogenee, attraverso incontri diretti tra gli insegnanti dei due ordini di scuola o la preparazione di questionari e griglie di osservazione costruite con criteri condivisi, che i docenti della scuola dell'infanzia completano in relazione agli alunni che frequentano l'ultimo anno di scuola;
- **il coordinamento dei curricoli degli anni iniziali con quelli terminali del ciclo precedente**;
- **i progetti di accoglienza, finalizzati a favorire la familiarizzazione dei futuri allievi con la struttura scolastica, con le figure adulte e con gli alunni del ciclo successivo**;
- **l'accoglienza degli alunni della scuola dell'infanzia e dei loro genitori nella struttura scolastica**, attraverso gli "open day", giornate in cui la scuola è aperta al pubblico e fornisce informazioni, promuove attività, presenta gli ambienti e i progetti formativi.

CONTINUITA' e SCUOLA SECONDARIA → La **CONTNUITA' VERTICALE** **con la SCUOLA SECONDARIA di I GRADO** si realizza attraverso:
- **il coordinamento dei curricoli e la definizione di criteri omogenei di valutazione degli apprendimenti** (al termine della scuola primaria, i docenti redigono un documento di certificazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente - individuate dal Consiglio Europeo nel 2008 acquisite da ciascun alunno);
- **i flussi di informazione**, finalizzati ad agevolare l'accoglienza e la formazione di classi il più possibile omogenee;
- **le attività di accoglienza nelle scuole secondarie di I grado**, con il coinvolgimento degli alunni di classe terza, o laboratori-ponte tenuti dai docenti della scuola secondaria di primo grado in sede o presso la scuola primaria;
- **gli "open day"** nella scuola secondaria di primo grado.
La **CONTINUITA' ORIZZONTALE** si realizza **nell'apertura della scuola al territorio, alle famiglie, alle associazioni che vi operano**. Oltre al coinvolgimento attivo dei genitori degli alunni in progetti, laboratori e attività della scuola (gestione del prestito bibliotecario, partecipazione a uscite didattiche, ecc.), l'istituzione coopera con le famiglie attraverso le attività degli organi collegiali. La cooperazione con il territorio avviene sia attraverso l'adesione e la partecipazione a progetti che prevedono la collaborazione con associazioni ed enti territoriali, sia attraverso l'apertura dei locali scolastici ad attività e corsi in orario extrascolastico, destinati a bambini e genitori. Un recente strumento di coinvolgimento delle famiglie e delle istituzioni extrascolastiche è il "bilancio sociale", uno strumento di autovalutazione dell'istituto che viene redatto anche sulla base di un questionario

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

anonimo compilato online da tutti gli operatori delle scuole, dalle famiglie, dagli operatori del territorio. La **CONTINUITA' ORIZZONTALE** **ha aperto nuovi spazi alle responsabilità sociali della scuola, rilanciando l'impegno civile e comunitario dei docenti e inducendo le istituzioni extrascolastiche ad analizzare il bisogno formativo del territorio e a progettare risposte congruenti**, nelle dimensioni locali, nazionali, europee, sintetizzate nel concetto di cittadinanza, nella rinnovata emergenza di responsabilizzazione civica e sociale dei minori e delle comunità democratiche, che dà spazio a progettualità.
In questo nuovo impegno la scuola dovrà svolgere una funzione informativa e formativa al tempo stesso, operando in simbiosi con la famiglia, le altre agenzie educative del territorio, i mass-media, l'associazionismo, il mondo del lavoro, i sistemi culturali e religiosi. Proprio nell'ottica della continuità educativa tra le istituzioni vanno definite e determinate le forme e i contenuti della collaborazione. Nello specifico rapporto tra famiglia e scuola, le finalità di entrambe non possono che essere complementari e convergenti, poiché devono rispondere ad un'integrazione nella reciprocità e nel rispetto dei singoli ruoli, che restano comunque diversi.
Le **MODALITA'** **per la COSTRUZIONE di QUESTA CONTINUITA'** consistono:
- **nel rendere più fitto e costruttivo possibile il rapporto tra la scuola e la famiglia**;
- **nel favorire occasioni di incontro che permettano a insegnanti e genitori di trovare un linguaggio comune e condivise prospettive educative**;
- **nel tener conto che sia la famiglia che la scuola oggi sono assorbite da un pluralismo socioculturale che spesso può determinare disorientamento in relazione all'orientamento educativo da adottare**.
Fondamentale diventa **la progettazione di un legame** **che possa evitare fratture e il percorrere traiettorie separate**. La **scuola** **deve conoscere le esperienze di vita dei propri alunni, deve aiutarli a muoversi nel cammino educativo e formativo rispettandone ritmi, bisogni, richieste, mirando all'esistenza**. La **famiglia** e la **scuola** **hanno il dovere di assicurare continuità e unitarietà all'azione educativa, tenendo presenti le forme, i modi e le finalità della continuità, che deve essere costruita come raccordo tra l'istituzione scolastica e quelle extrascolastiche al fine di attuare ogni opportuna sintonia ed evitare ogni possibile conflitto**. Per quanto riguarda l'**influenza dei nuovi media** sulle modalità di conoscenza del mondo infantile, **non si possono ignorare gli effetti determinati dalla diffusione capillare ed espansa delle conoscenze, che esercitano un potere diretto sul modo di essere e di pensare del bambino oltre che dell'uomo contemporaneo**; il riferimento non è solo alle conoscenze, ma anche ai sentimenti e ai valori coinvolti nei processi educativi e formativi. I bambini hanno un forte "referente" di intrattenimento in questi nuovi media, specialmente negli strumenti multimediali, i quali sottraggono tempo al gioco quale processo attivo che è strumento per lo sviluppo di capacità e di abilità. Anche in rapporto a tali strumenti va ripensata una continuità in cui si sottolinei il coinvolgimento e la mediazione educativa dell'adulto, che riconduca determinate fruizioni alla soddisfazione dei bisogni di formazione linguistica, comunicativa, cognitiva, emotiva, affettiva, relazionale.

CAPITOLO 17 – MODELLI E STRATEGIE EDUCATIVE PER LO SVILUPPO DI UNA SCUOLA INTERCULTURALE

L'INSERIMENTO degli ALUNNI STRANIERI e il PLURILINGUISMO → La frequente mobilità territoriale ha determinato la **COMPRESENZA**, nello stesso territorio, di **ETNIE LINGUISTICHE DIFFERENTI**, che spesso non comunicano tra di loro, ma restano chiuse all'interno dei loro gruppi, a causa della non conoscenza reciproca delle lingue altrui. **La COMPRESENZA di PIU' LINGUE viene definita MULTILINGUISMO**. Il primo passo per la realizzazione di una società multietnica è rappresentato dal passaggio dal multilinguismo al **PLURILINGUISMO**, **cioè alla PADRONANZA LINGUISTICA da parte di**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

OGNI INDIVIDUO di PIU' LINGUE (almeno tre). Il plurilinguismo consente la comunicazione e lo scambio culturale, che si trova alla base della nascita di una società multietnica e interculturale; il multilinguismo non permette lo scambio culturale e la società si presenta come una vera e propria "torre di Babele", situazione di oggi nel nostro Paese. **Obiettivo del sistema formativo italiano attuale è passare dal multilinguismo al plurilinguismo**. Il multilinguismo presente a scuola rappresenta una questione da affrontare, sia sotto il profilo delle competenze che deve possedere l'insegnante, sia sotto il profilo del "dialogo" multietnico. I bambini stranieri accolti nelle scuole italiane spesso provengono dai Paesi in via di sviluppo dell'Europa dell'Est, dall'Africa oppure dall'Oriente, cioè da Paesi di cui raramente gli insegnanti conoscono la lingua. Allo stesso tempo, spesso avviene che le loro famiglie non conoscano l'italiano. Questi limiti non solo impediscono la comunicazione ma anche la costruzione di una società multietnica basata sull'integrazione e sull'inclusione.
Le possibilità offerte dall'**AUTONOMIA SCOLASTICA** attraverso la **realizzazione di Piani dell'Offerta Formativa** rappresentano una **RISPOSTA al PROBLEMA del MULTILINGUISMO**. Una volta accertata la presenza di uno o più alunni stranieri, gli insegnanti sono tenuti a muoversi su **2 fronti**:
- **prendere contatto con le famiglie e verificare se la comunicazione è possibile**;
- **mettere al corrente il Dirigente e gli organi collegiali dello stato di fatto al fine di stendere adeguati progetti formativi**.
I **progetti** da attuare possono essere di **2 tipologie**:
- **corsi di lingua straniera per gli insegnanti e per tutti gli alunni**;
- **corsi di formazione per i docenti sull'insegnamento dell'italiano come L2**.
L'**obiettivo formativo** consiste nella **comprensione reciproca dei linguaggi**. Le scuole italiane possono attivare progetti di integrazione presentandoli alle Regioni, ma ciò si verifica solo se esse accolgono un numero di alunni stranieri pari almeno al 10% degli iscritti. Le Regioni possono attivare corsi di lingua italiana per la comunità adulta di stranieri (EDA). La realizzazione di un relativismo culturale, che passa attraverso la realizzazione del plurilinguismo, rappresenta oggi per il sistema scolastico italiano una sfida che può essere vinta solo attraverso interventi da parte degli insegnanti. Più volte è accaduto che gli alunni e gli studenti stranieri siano stati emarginati per difficoltà comunicative, e che si siano trovati a vivere in due comunità distinte di adulti non interagenti: la comunità rappresentata dalla propria famiglia e la comunità scolastica. La Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 inserisce nei casi urgenti di bisogni educativi speciali su cui intervenire le difficoltà di integrazione degli alunni stranieri.

LE IDENTITA' CULTURALI → Una **scuola e una società realmente inclusive** sono mete possibili soltanto se ci si pone come **obiettivo la costruzione di una vita in comune fondata sul riconoscimento della differenza come tratto distintivo dell'umanità e di ciascun individuo**. Non basta cogliere ciò che è diverso da sé e dalla cultura cui si appartiene ma occorre un mutamento di prospettiva molto più profondo. **Attualmente siamo ancora lontani nella realtà quotidiana e in quella scolastica da questa rivoluzione culturale**, per questo lavoriamo ancora alla costruzione di una dimensione di integrazione e cerchiamo di perseguirla attraverso interventi mirati a correggere due tipi di differenza: l'appartenenza culturale; le abilità cognitive, sociali e di vita. Per quanto riguarda la prima differenza, le direttive europee in materia d'istruzione sottolineano l'esigenza di realizzare un modello di cittadinanza attiva che si adatti alle caratteristiche della contemporaneità: complessità, fluidità, flessibilità. La società e la scuola hanno come obiettivo da perseguire l'intercultura, cioè la cultura costruita in modo condiviso, nata dal confronto reciproco e dall'innesto delle istanze, dei valori, delle visioni del mondo di tutti gli individui che appartengono a una comunità. L'obiettivo a lungo termine è il "meticciamento", l'unica forma di incontro che possa dar vita a una forma mentis nuova e inclusiva. La costruzione della nuova forma mentis dev'essere

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

realizzata accantonando ogni forma di etnocentrismo, combattendo i pregiudizi, alimentando il dialogo. Tutto ciò può accadere soltanto attraverso l'attivazione di forme di ascolto reciproco, conoscenze e incontro privi di pregiudizio. Il **METICCIAMENTO** è un **modello che si fonda sulla pratica dell'incontro/scambio/dialogo, che rende possibile nel tempo cambiare l'identità e il modo degli individui di pensare a sé stessi e alla propria comunità di appartenenza**. Quando il meticciamento si realizza in modo corretto genera una nuova identità, costruita con il contributo delle culture originarie e comune a individui che hanno le più disparate provenienze.
Il compito della scuola è cruciale, in quanto è sia il luogo fisico sia mentale di incontro e di scambio in cui avvengono forme importanti di mediazione culturale in un contesto strutturato. La scuola offre occasioni continue per decostruire i pregiudizi, per promuovere il decentramento culturale anche attraverso lo studio delle discipline, per costruire pratiche di relazione e di dialogo costruttivo. Se la scuola italiana e le scuole europee intendono realizzare il proprio progetto in una prospettiva interculturale devono porsi l'obiettivo dell'anti-etnocentrismo, che richiede l'attuazione di una rivoluzione culturale dei saperi, non solo della storia e della geografia, ma del sapere tutto, promuovendo un'esplorazione della conoscenza che tenga conto delle tradizioni culturali e delle forme di pensiero di ogni parte del mondo.
I **PROCESSI di FORMAZIONE** **dovrebbero essere in grado di promuovere cultura e quindi una società interculturale, promuovendo conoscenza attraverso il dialogo, formando menti aperte e guidate da forme di pensiero divergente, educando gli individui e la società a una cultura autocritica**.
Una volta fissati gli obiettivi e gli strumenti, **la SCUOLA deve individuare e formare le figure guida di tali cambiamenti**: mediatori culturali, docenti, educatori, professionisti dotati di strumenti di carattere personale, quali la capacità di cogliere la differenza come valore, l'attitudine all'ascolto e al dialogo, la capacità di costruire conoscenza. La loro azione quotidiana deve essere sorretta e ispirata da alcuni principi: quello della "**differenza come risorsa**", che dovrebbe guidare ciascuno di noi a prescindere dalla prospettiva interculturale; quelli di uguaglianza (come esseri umani), parità dei diritti, tolleranza reciproca, dialogo come strumento e scopo. Attraverso l'esercizio quotidiano di questi principi, si può costruire uno spazio dell'incontro permanente, entro il quale costruire l'intercultura e guardare sé stessi, le proprie identità culturali, le proprie appartenenze attraverso il filtro di una nuova lente.
Per praticare la rilettura della propria identità e costruire la nuova identità condivisa bisogna liberare la mente dai tratti identitari e culturali rigidi ed esclusi dalla possibilità di negoziazione. **L'apertura alla rilettura comporta un'azione di decostruzione, reinterpretazione** e **demistificazione dei tratti identitari della cultura di appartenenza**. Affinché queste azioni abbiano successo, è necessario che esse avvengano sia negli individui della cultura che accoglie sia negli individui accolti.
La decostruzione, la reinterpretazione e la demistificazione hanno il potere di scardinare il principale ostacolo alla costruzione dello spazio dell'incontro: il **PREGIUDIZIO NEGATIVO** → il **PREGIUDIZIO** **corrisponde a qualsiasi idea, opinione, giudizio, credenza che si forma prima della conoscenza reale, per sentito dire o per sentire collettivo, ed è dato per vero e inconfutabile**. Tutte le culture e tutti rapporti tra culture sono costruiti sui pregiudizi intesi come idee condivise su ciò di cui non si ha un'esperienza diretta sufficiente. **Per evitare che tali idee non condizionino negativamente il pensiero e l'azione degli individui che appartengono a ciascuna cultura, occorre superare il pregiudizio attraverso un'operazione del pensiero**: l'analisi delle idee, delle opinioni, delle credenze collettive finalizzata alla relativizzazione e alla decostruzione.
La **forma di pregiudizio** più diffusa e dannosa è il **RAZZISMO**, che si fonda **sull'idea di unicità e superiorità propria di quasi tutte le culture**. Nonostante tale idea sia stata confutata e privata di ogni fondamento e legittimità, continua a resistere, a rigenerarsi, a incarnarsi di continuo nelle

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

culture o in alcuni gruppi di esse. **Le idee di superiorità su cui si è fondato e si fonda il razzismo possono declinarsi nelle varie forme di egemonia: culturale, etnica, religiosa, di civiltà**.
La scuola è l'agenzia di socializzazione primaria, che svolge un'azione educativa capace di accompagnare gli individui in un percorso di assimilazione riflessiva e critica della cultura propria e altrui. È un luogo aperto a tutti, in cui ognuno è chiamato a cooperare su molteplici piani per cui la scuola dovrebbe essere il primo importante spazio fisico e teorico in cui sperimentare pratiche nuove di incontro da interiorizzare. Queste pratiche devono essere finalizzate a creare una conoscenza aperta, ma anche forme nuove di convivenza tra persone appartenenti a culture diverse.
La mente si costruisce sin dalla nascita attraverso la relazione con l'ambiente; dunque, **cognizione e relazione** **sono strettamente correlate nella costruzione della conoscenza e di ogni forma mentis**.
Occorrono quindi, **stili cognitivi plurali e nuovi per costruire** una **MENTALITA' INTERCULTURALE**; oltre che attraverso la pratica didattica quotidiana, la scuola può rispondere a questo bisogno educativo sostituendo alle certezze dogmatiche il relativismo, promuovendo forme di accoglienza fondate sulla conoscenza reale e sullo scambio, rimuovendo gli ostacoli che impediscono agli alunni e alle loro famiglie di culture altre di entrare a far parte della comunità educante che è ciascun istituto scolastico. La scuola può agire anche al livello relativo al curricolo, attraverso la definizione di programmi e metodologie d' insegnamento/apprendimento adeguati alla costruzione di orizzonti interculturali. È necessario agire anche al livello della formazione dei professionisti del mondo della scuola, in particolare i docenti, che hanno il compito di promuovere e costruire forme conoscitive e culturali capaci di permettere alle persone di vivere nella società contemporanea, che è complessa, fluida, plurale e interculturale. La conoscenza promossa deve essere ricca, aperta, fondata sulla coscienza di un'appartenenza globale e costruita con il contributo di tutti.

Le **Indicazioni Nazionali 2012 per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione incarnano l'esigenza di riconoscere e valorizzare le identità culturali**, come si evince dal seguente estratto:
Una scuola di tutti e di ciascuno
La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio.
Tali scelte sono espresse in alcuni documenti di forte valore strategico per la scuola, quali "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" del 2007 che sintetizzano i criteri che devono ispirare il lavoro quotidiano degli insegnanti.

LE PRINCIPALI TAPPE della SCUOLA ITALIANA VERSO UN ORIZZONTE INTERCULTURALE → La **Costituzione, all'art, 10, commi 2 e 3**, recita:
"***La condizione giuridica dello straniero è regolata dalla legge in conformità delle norme e dei trattati internazionali. Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge***".
La normativa di base per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri è contenuta nell'**art. 45 del DPR 31 agosto 1999, n. 394** → **riconosce ai minori stranieri presenti sul territorio nazionale il diritto-dovere all'istruzione alla stessa stregua dei cittadini italiani, indipendentemente dalla**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno: viene valutato prioritario il diritto alla scuola rispetto alla considerazione di eventuali irregolarità dei loro genitori.
Si pone il problema della classe alla quali iscriverli. Facciamo riferimento agli stranieri appena entrati in Italia, non ovviamente a quelli che trasferiscono la propria iscrizione scolastica da un luogo all'altro della penisola e per i quali è previsto il normale regime di nulla-osta e di continuità nella progressione scolastica secondo le regole di cui al **DPR n. 122/2009 e, ora, al D. Lgs. 62/2017** (quest'ultimo, in vigore dal 1° settembre 2017, all'**art. 1, comma 8** **prevede che gli alunni stranieri siano valutati con le stesse modalità degli alunni italiani**).
Per decidere a quale classe iscrivere il minore straniero appena arrivato in Italia occorre tener presente una **serie di fattori**:
- l'**età anagrafica**;
- il **livello di competenza nei saperi essenziali e nella lingua italiana**;
- la **scolarizzazione nel Paese di origine**.

Il **collegio dei docenti** ha il **compito di attivare interventi iniziali di prima alfabetizzazione e/o di consolidamento delle competenze linguistiche** e di **formulare proposte al consiglio d'istituto per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi**.
È opportuno accertare con appositi test (vanno bene le prove di ingresso dell'anno di riferimento) le competenze di italiano, matematica-geometria e inglese, o di altre materie ritenute qualificanti per il corso di studio. Quando **manca la conoscenza** della **lingua italiana**, **può essere opportuno che l'alunno sia inserito nella classe precedente rispetto a quella anagrafica**: il primo anno servirà per dare le basi necessarie per qualsiasi ulteriore apprendimento. Occorre tenere presente, inoltre, il **crescente incremento** degli **alunni con cittadinanza straniera nati in Italia** e, la diminuzione degli alunni stranieri entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano.
Mentre negli anni passati l'incremento della presenza degli stranieri nelle scuole italiane era dovuto all'immigrazione, di recente l'evoluzione del fenomeno vede un incremento degli stranieri di seconda
generazione (nati in Italia). L'Italia sta passando dalla prima fase, nella quale la scuola ha affrontato il fenomeno come emergenza, alla fase di programmazione degli interventi: la presenza di alunni stranieri è un dato strutturale e riguarda tutto il sistema scolastico.
È necessario individuare le migliori pratiche ed istituzionalizzarle nel **Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)**, d'intesa con gli Enti locali e con gli altri soggetti che sul territorio interagiscono per l'integrazione.

LE LINEE GUIDA PER L'ACCOGLIENZA e L'INTEGRAZIONE degli ALUNNI STRANIERI →

L'**AUMENTO** progressivo del numero di **ALUNNI STRANIERI** chiama in causa **la capacità di accoglienza e di integrazione delle scuole italiane**.
La distribuzione degli immigrati sul territorio nazionale è disomogenea, concentrata in alcune Regioni del centro e del nord, con situazioni di altissima presenza in alcune città e quartieri, con conseguenti problemi di disagio sociale.
Il **primo documento organico del Ministero sulla pedagogia dell'integrazione** è stato emanato con la **CM n. 24 del 1° marzo 2006**, **che reca allegate le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, poi riconfermate dalle Linee guida emanate con nota ministeriale del 19 febbraio 2014, n. 4233**.
Dopo una sommaria analisi del contesto, internazionale e nazionale, le Linee guida illustrano il quadro normativo al quale si deve ispirare l'azione della scuola. La **Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 all'art. 2** afferma che **ad ogni individuo spettano tutti i diriti e tutte le libertà enunciate nella Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.
La **Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 all'art. 2** ribadisce **che gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza**.
Si tratta di Dichiarazioni che l'Italia ha fatto proprie e che costituiscono il punto di partenza per le politiche e gli interventi del sistema dell'istruzione. Sono state emanate diverse norme a livello nazionale, che forniscono i riferimenti perché l'azione della scuola sia svolta correttamente.
Il **QUADRO NORMATIVO** **rappresenta lo strumento principale per affrontare l'integrazione degli stranieri che richiedono la costruzione di appropriate e specifiche soluzioni**.
Già nel **CCNL del Comparto Scuola del 1999 (artt. 5 e 29)** f**urono previste azioni atte a sostenere l'operato del personale docente impegnato a favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati e/o nomadi**.
Il **CCNL 2007, all'art, 9** **prevede finanziamenti ministeriali** (assegnati alle Direzioni regionali) **per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica**; all'**art. 69**, **prevede iniziative di formazione per il personale delle scuole in aree a rischio o a forte processo immigratorio o frequentate da nomadi**.
Anche il successivo **CCNL 2018**, **istituendo il Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa, colloca specifiche "risorse destinate alle misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica"** (art, 40, c, 1, lett. e). Con "aree a forte processo immigratorio" si intendono quelle dove sono collocate scuole con una percentuale di alunni stranieri superiore al 10%. Annualmente, sulla base di contratto integrativo a livello regionale, sono fissati i criteri per l'assegnazione dei fondi alle scuole interessate che propongono la propria candidatura.
Le **attività** sono previste su due versanti:
- **a favore degli alunni**, con **corsi di formazione linguistica di Italiano L2, laboratori espressivi e progetti interculturali, in orario sia curriculare che aggiuntivo**;
- **a favore del personale scolastico**, in particolare dei docenti, **tramite corsi di formazione, ma anche a favore dei genitori** **degli alunni immigrati**.

L'ISCRIZIONE → **può essere richiesta in qualsiasi momento dell'anno scolastico**; **gli alunni privi di documentazione anagrafica o in posizione di irregolarità sono iscritti con riserva in attesa della regolarizzazione**. L'**iscrizione con riserva** **non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado** (art. 45 del DPR n. 394/99). **All'atto dell'iscrizione, devono essere richiesti questi documenti**:

1) **Permesso di soggiorno e documenti anagrafici** → Il **permesso di soggiorno** **viene rilasciato direttamente all'alunno straniero che abbia compiuto il 14° anno d'età; in caso contrario, è rilasciato ai genitori**. Nell'attesa del rilascio del permesso di soggiorno, va accettata la ricevuta della Questura attestante la richiesta. In mancanza dei documenti, la scuola iscrive il minore straniero poiché la posizione di irregolarità non influisce sull'esercizio del diritto dovere all'istruzione. Qualora la scuola riscontri il caso di minori stranieri non accompagnati deve darne subito segnalazione all'autorità pubblica competente per le procedure di accoglienza e affido, ovvero di rimpatrio assistito (art, 32 del D. Lgs. n. 286/98).

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Per la cittadinanza dell'alunno: chi nasce in Italia da genitori stranieri acquisisce la cittadinanza dei genitori; i figli di coppie miste possono avere doppia cittadinanza.

2) **Documenti sanitari** → Il **documento attestante le vaccinazioni obbligatorie effettuate deve essere tradotto in italiano: i dirigenti scolastici sono tenuti ad accertare se sono state praticate agli alunni le vaccinazioni obbligatorie, richiedendo la presentazione della relativa certificazione**. Se il minore ne è privo, la famiglia va indirizzata ai servizi sanitari perché rilevino la situazione vaccinale ed eseguano l'intervento sanitario. La mancanza di vaccinazioni non può precludere l'ingresso a scuola, né la regolare frequenza. Se il minore non è vaccinato e la famiglia dichiara di non volerlo vaccinare, il dirigente scolastico comunica la circostanza alla ASL di competenza.

3) **Documenti scolastici** → È richiesto il **certificato attestante gli studi compiuti nel Paese d'origine o la dichiarazione del genitore dell'alunno attestante la classe e il tipo d'istituto frequentato**. **Il dirigente scolastico, per le informazioni e le conferme del caso, può prendere contatto con l'autorità diplomatica o consolare italiana che rilascia una dichiarazione sul carattere legale della scuola estera di provenienza dell'alunno**. Il documento scolastico può essere tradotto da traduttori ufficiali accreditati presso il tribunale.

L'ACCOGLIENZA → La **gestione dell'accoglienza implica all'interno dell'istituto la presa in carico da parte del collegio dei docenti nonché un lavoro di formazione del personale, attraverso gli strumenti che la scuola ritiene di adottare**. Di particolare importanza risulta la capacità della scuola di facilitare la comunicazione con la famiglia dell'alunno, facendo ricorso a mediatori culturali o ad interpreti, per superare le difficoltà linguistiche e per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola. Utile potrebbe essere un foglio informativo, tradotto in più lingue (a partire dall'inglese), che spieghi l'organizzazione della scuola e le diverse opzioni educative, riporti il calendario degli incontri scuola-famiglia ed una breve sintesi delle modalità di valutazione delle competenze.
Per l'approfondimento e la rilevazione dei dati relativi al bambino straniero e alla sua famiglia, è opportuno fissare un incontro successivo all'iscrizione. È utile accertare preliminarmente alcuni livelli di competenze ed abilità (ad esempio, nella lingua inglese, nella matematica, nelle abilità operative in indirizzi tecnico-professionali).

IL CONSEGUIMENTO del TITOLO CONCLUSIVO del ICICLO di ISTRUZIONE → Il **decreto legislativo n. 226/2005, relativo al II ciclo, all'art. 1, comma 12**, **sancisce l'obbligo del conseguimento del titolo di scuola secondaria di I grado ai fini della prosecuzione del percorso formativo nel secondo ciclo**. **Al fine di garantire il proseguimento dell'iter formativo dell'alunno straniero, è cura delle istituzioni scolastiche in accordo con le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione del secondo ciclo e i servizi territoriali previsti dalle regioni realizzare percorsi per l'acquisizione di tale titolo, come previsto** dal **decreto legislativo n. 76/2005, relativo al diritto-dovere, all'art, 4, comma 2**. Per offrire risposte positive ai ragazzi in età compresa tra i 15 e i 18 anni, che non sono in possesso di tale titolo, vanno previste azioni di sistema. Un'importante risorsa per loro è quella rappresentata dai **Centri Territoriali Permanenti** (OM n. 455/1997), **ora inseriti nelle istituzioni autonome dei CPIA** → **la collaborazione dei CTP con gli organismi di istruzione e formazione professionale si colloca nel quadro di esperienze già realizzate in molte realtà**. È possibile, da parte di un istituto del II ciclo, accogliere giovani stranieri che, per età e in possesso di almeno 9 anni di scolarità, hanno diritto di frequentare tale corso di studi, attivando però, contestualmente, un percorso atto a far loro acquisire anche il titolo di scuola secondaria di I grado spendibile nell'inserimento culturale e sociale.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

LA DISTRIBUZIONE NELLE CLASSI → Il **DPR n. 394/1999** **vieta la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri: infatti la finalità della norma è l'integrazione e non la separazione**. L'applicazione di questo criterio si ritrova nella **CM n. 2 dell'8 gennaio 2010** "***Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana***", **là dove viene data l'indicazione di non superare il 30% degli stranieri iscritti a ciascuna classe: tetto superabile in presenza di immigrati già in possesso di adeguate competenze linguistiche**.
La stessa circolare, preso atto della eccezionale concentrazione di stranieri in alcune aree del territorio nazionale, fa carico alle direzioni regionali di attivare iniziative di regolazione dei flussi di iscrizione così da ripartirli su un numero più alto di istituzioni scolastiche. Più recentemente (settembre 2015) nel documento "Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri", il MIUR sottolinea l'importanza di accordi a livello locale per rendere operativi i criteri di equo-eterogeneità nella formazione delle classi.
L'obiettivo è il "successo formativo" di tutti gli studenti, successo che è il senso stesso dell'autonomia scolastica e che, per essere garantito, richiede iniziativa e responsabilità.

IL TEST di ITALIANO per gli STRANIERI → Il **decreto interministeriale 7 dicembre 2021** "Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009" regolamenta il "**test di conoscenza della lingua italiana**".
Il superamento di tale test è condizione per il rilascio del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo: "lo straniero deve possedere un livello di conoscenza della lingua italiana che consente di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti, del livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo (...)". È previsto l'**esonero** dal **test** **per gli stranieri che abbiano conseguito il diploma di scuola secondaria italiana di primo o di secondo grado**, **che abbiano frequentato un corso di lingua italiana presso i CPIA o che rientrino negli altri casi previsti dall'art. 4 del decreto stesso**.

L'INSEGNAMENTO della SECONDA LINGUA COMUNITARIA → L'**art. 5, comma 10, del DPR n. 89/2009** (valido per la scuola del I ciclo) **prevede che le due ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria possano essere utilizzate per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze**. La delibera del consiglio di classe è assunta in coerenza con il progetto, inserito nel **Piano Triennale dell'Offerta Formativa**, di **integrazione scolastica deliberato dai competenti organi collegiali**. Le valutazioni vanno espresse caso per caso, evitando generalizzazioni contrarie alla norma e all'interesse degli studenti stessi.

LA VALUTAZIONE degli ALUNNI STRANIERI → pone diversi ordini di problemi, infatti, è necessario tener conto del singolo percorso di apprendimento, dare i tempi per consentire l'inserimento in un ambiente di vita e di studio del tutto diverso, e anche considerare che il sistema scolastico italiano è fondato sul valore legale dei titoli di studio. Al **DIPLOMA** **corrisponde un insieme di competenze utili all'individuo per la prosecuzione negli studi come per l'inserimento lavorativo**, tenuto conto che il **lavoro** è un **diritto/dovere come sancito dall'art. 4 della Costituzione**.
L'**art. 45, comma 4, del DPR n. 394/1999** stabilisce che ***"il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento*** [...]".
Per il **CONSIGLIO di CLASSE** che deve valutare alunni stranieri inseriti nel corso dell'anno scolastico **diventa fondamentale conoscere la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite**. Questo

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

contesto privilegia inizialmente la valutazione formativa rispetto a quella certificativa e prende in considerazione il percorso dell'alunno, i passi compiuti, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno, le potenzialità di apprendimento dimostrate. Al momento della **VALUTAZIONE FINALE** per l'ammissione alla classe successiva o agli esami di Stato conclusivi dei cicli di istruzione, **il criterio di legge è inderogabilmente fornito dal D. Lgs. 62/2017, il cui art. 1 (comma 8)** che recita così: "***i minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione, come previsto dall'articolo 45 del decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, e sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani***". **Qualora essi siano stati esonerati dallo studio della seconda lingua comunitaria, non sono soggetti né alla prova scritta né al colloquio orale sull'unica disciplina dalla quale possono essere esonerati**.

LE PRINCIPALI TAPPE DELLA SCUOLA ITALIANA VERSO UN ORIZZONTE INTERCULTURALE

1989 CM 8/9/1989 n. 301

Primo documento sugli alunni stranieri: *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo, Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*.
L'obiettivo della circolare era quello di disciplinare l'accesso generalizzato al **diritto allo studio, all'apprendimento della lingua italiana, alla valorizzazione della lingua e della cultura d'origine**. L'attenzione era posta esclusivamente sugli alunni stranieri.

1990 CM 22/7/1990 n. 205

Primo documento sull'educazione interculturale: *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.
Si afferma il **principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento**. La circolare introduce per la prima volta il concetto di **educazione interculturale**, intesa come **la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza.**

1994 CM 2/3/1994 n.73

La dimensione interculturale nelle discipline: *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*.
Colloca l'Italia nella dimensione europea dell'insegnamento nel quadro **dell'educazione interculturale**, con riferimento al trattato di Maastricht e ai documenti della Comunità Europea e del Consiglio d'Europa. Un **intervento molto ricco che agisce anche sulle discipline e sui programmi rivisti alla luce della dimensione interculturale**. Si fa riferimento anche all'utilità di biblioteche e scaffali multiculturali nelle scuole e nelle biblioteche pubbliche, all'editoria per ragazzi, all'importanza di strumenti didattici adeguati, come i libri bilingui e plurilingui.

1998-1999 legge n. 40 del 6 marzo 1998/ D. Lgs n. 268 del 25 luglio 1998/ DPR n. 394 del 31 agosto 1999

Leggi sull'immigrazione

La **prima** **evidenzia il valore formativo delle differenze linguistiche e culturali**. Il **secondo** **pone particolare attenzione sull'effettivo esercizio del diritto allo studio, sugli aspetti organizzativi della scuola, sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, sul mantenimento della lingua e della cultura di origine, sulla formazione dei docenti e sull'integrazione sociale**. Tali principi sono garantiti nei confronti di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, così come espressamente previsto dal **decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394**. Si legge che l'iscrizione scolastica può avvenire in qualunque momento dell'anno e che spetta al collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi,

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

evitando la costituzione di sezioni in cui la loro presenza sia predominante, e definire, in relazione ai livelli di competenza dei singoli alunni, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Inoltre, per sostenere l'azione dei docenti, **si affida al Ministero dell'Istruzione il compito di dettare disposizioni per l'attuazione di progetti di aggiornamento e di formazione, nazionali e locali, sui temi dell'educazione interculturale**.

2000

Commissione nazionale intercultura

L'educazione è interculturale

La Commissione nazionale per l'educazione interculturale, istituita nel 1997 presso il Ministero, elabora un **documento con l'obiettivo di presentare l'educazione interculturale come "normalità dell'educazione" nelle società globali**, e come dimensione diffusa e trasversale nella scuola del nostro tempo. Si tratta di uno sviluppo del tema, di un accento nuovo

2001 CM n. 155/2001

Assegna alle scuole, con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti, fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento. L'impegno viene confermato anche negli anni successivi, fino al 2008.

2006 CM n. 24, del 1° marzo 2006

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

Delinea un quadro riassuntivo di **indicazioni per l'organizzazione di misure volte all'inserimento degli alunni stranieri**. Il documento ha soprattutto **finalità pratiche**, l'offerta di un comune denominatore operativo, ricavato dalle buone pratiche nate nel contesto dei singoli istituti, da estendere a tutto il sistema scolastico. Il documento contiene un deciso invito alle scuole a lavorare in rete, a costruire intese e patti con il territorio per un'equa distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole del territorio stesso.

2007 Documento dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale

La via italiana per la **scuola interculturale** e l'**integrazione degli alunni stranieri**, riunisce in modo programmatico le due dimensioni irrinunciabili: quella dell'intercultura, che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, e quella dell'"integrazione", ovvero dell'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, in particolare degli alunni di recente immigrazione. Il documento pone al centro dell'azione **quattro principi generali**: **l'universalismo; la scuola comune; la centralità della persona in relazione con l'altro; l'intercultura**. Il documento individua, inoltre, le azioni che caratterizzano il **modello d'integrazione interculturale italiano** che può essere sostenuto se tali azioni sono accompagnate da cure, risorse, dispositivi normativi, consapevolezza politica: pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; italiano come seconda lingua; valorizzazione del plurilinguismo; relazione con le famiglie straniere e orientamento; relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico; interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi; prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze: l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio; il ruolo dei dirigenti scolastici e la loro formazione; il ruolo dei docenti e del personale non scolastico.

2014 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

Le nuove Linee guida si pongono in sostanziale continuità e complementarità con quelle del 2006. **Nel nuovo testo sono maggiormente sottolineati aspetti legati all'orientamento e alla frequenza del secondo ciclo**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

2015 Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, settembre 2015
Il documento "Diversi da chi?", redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturalità, istituito dal ministro Stefania Giannini nel settembre 2014, contiene **10 raccomandazioni e proposte operative**, desunte dalle migliori pratiche scolastiche **finalizzate ad una corretta e più efficace organizzazione delle modalità di accoglienza e integrazione nella dimensione plurilingue e multiculturale**.

2022 Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori.
Il documento, curato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione, **aggiorna e attualizza le precedenti "*Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri*" del 2014 e si propone di offrire modalità organizzative e indicazioni operative per favorire l'inclusione di ogni studentessa e studente e una dimensione interculturale in ogni istituto**. Sono anche sviluppati focus sul sistema integrato di educazione e istruzione da 0 a 6 anni, sull'insegnamento trasversale dell'Educazione civica, sulla cittadinanza e le nuove generazioni, **sull'insegnamento della Lingua italiana e la valorizzazione del plurilinguismo**.

CAPITOLO 18 - LA CONDIVISIONE DI VALORI NELLA COMUNITÀ SCOLASTICA

IL PATTO EDUCATIVO DI CORRESPONSABILITÀ → È stato introdotto nella vita della scuola dal D.P.R. 249/1998 come **modificato dal D.P.R. n. 235/2007**, "*Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998 n. 249 concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*". È stato inserito all'interno di un provvedimento per **inasprire le misure sanzionatorie per gli allievi autori di atti illeciti**. All'interno del P.T.O.F. (Piano triennale dell'offerta formativa, evoluzione della Legge 107/2015, il Preside, il Collegio dei Docenti e i Consigli di classe in ogni scuola elaborano ogni tre anni il PTOF che deve essere approvato dal Consiglio di Istituto, e si deve presentare entro la fine di ottobre) il Patto ha grande importanza per le scelte educative fatte dall'istituto da condividere con le famiglie e altre agenzie educative. Il **Patto** ha la veste di ***pars costruens***, una sorta di **contratto sottoscritto da genitori e da studenti finalizzato a definire diritti e doveri nel rapporto tra scuola, famiglie e studenti**. Le istituzioni scolastiche quando sono chiamate alla "*formazione spirituale e morale dei giovani*" secondo la legge n. 52/2003 Art. 2, con questo Patto richiamano alla loro responsabilità le famiglie e gli studenti sottolineando che l'opera di educazione può essere realizzata solo a partire dalla famiglia, la principale *"formazione sociale"* deputata dalla natura, luogo di accoglienza, educazione e istruzione per i giovani, secondo gli Artt. 29 e 30 della Costituzione.

IL COINVOLGIMENTO DELLA COMUNITÀ SCOLASTICA NELLA COSTRUZIONE DEL PATTO
Il consiglio d'istituto dà impulso alla costruzione del Patto, fissandone gli indirizzi di fondo. Il collegio dei docenti individue gli impegni richiesti agli studenti per conseguire il "successo formativo" ed è l'organo che assicura le modalità di espressione dell'impegno dei docenti nel sostenere tale percorso. In relazione al Patto, il **collegio** agisce nella **logica di pattuizione che presuppone la parità fra le parti**: famiglia/studenti e scuola. **Non è un contratto in senso giuridico!** L'elemento significativo nella condivisione del Patto scuola-famiglia sta nella condivisione dei traguardi educativi e dei comportamenti idonei per raggiungerli: **la firma al momento della sottoscrizione da parte di genitori e (nella scuola superiore) degli studenti è un atto di valore etico che suggella la collaborazione nell'educazione**. Poi la firma del dirigente scolastico impegna l'istituzione a erogare il servizio secondo le modalità comunicate nel Patto. La firma del dirigente è un *quid pluris* nel senso che l'agire della scuola discende dalla legge per cui in assenza di sottoscrizione dei genitori o degli

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

studenti l'agire della scuola è impregiudicato. A **settembre** nelle **prime settimane di scuola**, **ciascuna istituzione scolastica attua le iniziative**: -per le attività di accoglienza dei nuovi studenti, -per la presentazione e la condivisone dello Statuto delle studentesse e studenti, -del Piano dell'offerta formativa, dei Regolamenti di istituto e -del Patto educativo di corresponsabilità
<PATTO CORRESPONSABILITA' EDUCATIVA DPR 235/07:
- INTERAZIONE SCUOLA / FAMIGLIA
- SOTTOSCRITTO DA SCUOLA – GENITORI – STUDENTI
- FIRMA ALL'ATTO DI ISCRIZIONE A SCUOLA
- NELLE PRIME 2 SETTIMANE CONOSCENZA
- È UN ACCORDO SCUOLA FAMIGLIA>

IL CONTENUTO DEL PATTO EDUCATIVO: IMPEGNI DI SCUOLA, FAMIGLIA, STUDENTI → Il Patto contiene precise ed essenziali enunciazioni in vista della sua pregnanza educativa:

- **Impegni della scuola** → gli operatori dell'istituzione, in primis **gli insegnanti, si impegnano ad assicurare la qualità del servizio di istruzione** tramite: -la qualità dell'offerta formativa e didattica; -modalità relazionali con lo studente impregnate al rispetto, al confronto, al dialogo costruttivo e al contenimento e dissuasione di atteggiamenti inadeguati e scorretti dello stesso; -modalità relazionali con la famiglia improntate alla chiarezza, nel rispetto dei ruoli e finalizzate alla condivisione del Piano dell'offerta formativa della scuola; -comunicazione del regolamento di istituto e del regolamento di disciplina; -valutazione trasparente; -correzione e riconsegna delle verifiche scritte entro un numero ragionevole di giorni; -attenzione a distribuire il carico di lavoro adeguatamente nella settimana; -controllo delle assenza e dei comportamenti dell'alunno con comunicazione alle famiglie in caso di anomalie.
- **Impegni della famiglia** → i **genitori** **si impegnano a: -riconoscere il docente come alleato nell'educazione del proprio figlio instaurando dialogo costruttivo e regolare; - riconoscere il docente come esperto dell'insegnamento**; -assicurare la regolare frequenza della scuola da parte del figlio; -accettare e condividere il regolamento della scuola e di disciplina degli alunni; -sostenere in figlio negli adempimenti richiesti; -curare la completezza della dotazione di libri e materiali necessari; -curare il figlio nell'igiene e nella presentabilità per avere abbigliamento adeguato; -creare condizioni affinché il figlio rispetti le scadenze; - assicurarsi che il figlio non adotti cellulari a scuola.
- **Impegni dello studente** → lo **studente** (in particolare nella scuola secondaria di secondo grado) **si impegna a**: -**rispettare le regole di comportamento**; -**rispettare orari scolastici**; -**rispettare insegnanti e compagni**; -**seguire con attenzione e partecipazione**; -utilizzare correttamente gli strumenti dell'istituto; -**non attivare telefoni cellulari**; -svolgere il lavoro a casa adeguatamente; -avvertire a inizio lezioni in caso di dimenticanza di compiti o materiali; -informarsi in caso di assenza sul lavoro svolto; -essere puntuale nella firma delle comunicazioni scuola-famiglia.

DISPERSIONE E ORIENTAMENTO
LA PREVENZIONE DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ADOLESCENZA

La **DISPERSIONE SCOLASTICA** è un fenomeno che si presenta con una serie di comportamenti quali -**irregolarità nella frequenza delle lezioni**, -**assenza dall'ambiente scolastico protratta per lunghi periodi**, -**ripetute bocciature**, che possono sfociare in una fuoriuscita anticipata dal sistema scolastico (si parla anche di ***drop out*** per **identificare gli studenti che lasciano la scuola prima di aver completato gli studi**). La **principale causa** è il **background socio-economico** da cui proviene l'allievo. Nella lotta a questo fenomeno la scuola deve mettere in atto interventi mirati.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Il **modello della scuola dell'inclusione** che mira a costruire una scuola per tutti e ad attivare percorsi educativi specializzati e personalizzati *ad hoc* per ogni singolo allievo portatore di *singola* specialità, consente di: **valorizzare i talenti** di ognuno; far emergere i diversi **stili cognitivi**; incrementare la **motivazione** ad apprendere; potenziare il **rendimento**; prevenire e **ridurre la dispersione scolastica**.

- **Individualizzazione del processo di apprendimento**: si intende la **realizzazione di percorsi di apprendimento flessibili nei tempi e negli stili di apprendimento di ogni alunno**, dopo aver stabilito un percorso di apprendimento comune, **assegnare tempi e metodologie di apprendimento diverse ad ogni alunno** attenzionando gli stili cognitivi.
- **Personalizzazione del processo di apprendimento**: viene introdotta attraverso i "piani di studio personalizzati" (PSP) presentati nella **legge 53/2003** e nel **decreto legislativo 59/2004:** prevede la **possibilità di elaborare piani di studio ad hoc per ogni alunno, cioè contenenti anche parti personalizzate, intervenire sui contenuti**.

L'attuazione di questi percorsi didattici trova giustificazione nella ***Teoria delle intelligenze multiple*** **di Gardner** e nella concezione di ***"scuola su misura"*** **di Claparède**, e si realizzano grazie a: -**flessibilità dei piani di studio** tramite l'introduzione di discipline facoltative; -**flessibilità dell'organizzazione didattica** nella distribuzione del monte ore annuale delle discipline; -**flessibilità nell'organizzazione del lavoro dei docenti** con alternanza di metodologie di insegnamento quali cooperative learning, attività laboratoriali, lezione frontale, progetti, attività aggiuntive.

PDP (**Piani didattici personalizzati**) e **PEP** (**Piani educativi personalizzati**) introdotti con il **DM 12 luglio 2011** per i casi di DSA e BES secondo quanto previsto dalla Direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012, fanno propri i **principi di individualizzazione e personalizzazione** sopra esposti, ma con varianti. Attivare un **PDP** **per alunni con Bisogni Educativi Speciali significa costruire un percorso formativo individualizzato con -metodologie didattiche innovative, -misure dispensative e -strumenti compensativi, tempi di verifica allungabili del 30% e contenuti (obiettivi specifici) riducibili del 30%.** Il Ministero propone PDP differenti in base alla tipologia di BES e del grado di scuola.

RAPPORTO MIUR SUL CONTRASTO DEL FALLIMENTO FORMATIVO E DELLA POVERTÀ EDUCATIVA (GENNAIO 2018)

La **DISPERSIONE** è un **fenomeno complesso.** Si parla di ***Early school leaving***, di ***Neet*** *(Neither in Employment or in education or training)* cioè di **persone non occupate né nello studio, né nel lavoro, né nella formazione**, di ***Achievement gap***, **di assenteismo**. È allora necessario guardare **lo scenario entro cui il fallimento formativo avviene: il nostro complesso paesaggio educativo**→ - la scena mutata dell'Italia che è molto cambiata nell'arco di due generazioni; -la questione del bambino unico in una famiglia che arriva a scuola così in una situazione di assoluta centralità; -gli spazi della socialità sono anche mutati, la maggiore solitudine tra bambini, per cui si assiste a una ridefinizione degli spazi educativi; -la caduta nella natalità ha indebolito il principio di autorità della scuola, ma la scuola punta invece sulla condivisione di regole e a diventare una scuola laboratorio per attirare l'attenzione e coinvolgere. La rivoluzione digitale ha poi cambiato il modo di apprendere. Con **le nuove tecnologie – il cosa e il come dell'apprendimento sono cambiati**: questa è la prima generazione di docenti che ha perso il monopolio delle conoscenze e dei mezzi per trasmetterle.

Il **nuovo paesaggio educativo è una causa dell'esclusione precoce.** Si auspica di **ritrovare la centralità dell'apprendimento, la coesione sociale e la via delle opportunità per tutti**. Al centro della **CRISI** vi sono **6 fattori in correlazione**: **diffusa povertà e povertà educativa di contesto familiare e minorile**; **inesistenza di azioni di sistema nelle aree di crisi**; **debolezza degli interventi preventivi**; disattesa di scuola e formazione a causa del sistema che fa prevalere l'offerta per tutti alla risposta per ciascuno; azioni politiche indebolite da politiche caoticamente finanziate; mancato coordinamento nazional, regionale e locale. **Per uscire dalla crisi: è urgente una risposta**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

complessiva che sappia affrontare un fenomeno complesso e multifattoriale. Si deve intervenire con: misure strutturali che modifichino i contesti e con azioni promuoventi e riparative prolungate a lungo tempo. Si ci deve concentrare sui territori di massima *esclusione precoce multi-fattoriale e povertà educativa* con un processo di *policy building* per favorire l'inclusione precoce tramite: intervento a favore della prima infanzia, intervento che rafforzi le competenze nel corso del primo ciclo d'istruzione, misure complesse a sostegno dell'apprendimento in adolescenza, sostenendo l'apprendimento a misura della società, con interventi "di contesto e di cornice" che creano quartieri educativi, e con interventi mirati a forte intensità educativa nei contesti di massima crisi.
Guardando il ***"Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre 2021-2030"*** l'**Unione Europea** sostiene **la necessità che tutti i sistemi formativi perseguano questi obiettivi**:

- **Ridurre a meno del 10% numero di studenti che abbandonano la scuola**;
- **Diminuire la distanza tra scuola e realtà socioeconomiche, il disallineamento tra formazione e lavoro, il fenomeno *Neet*;**
- **Rafforzare l'apprendimento permanente**.

Questi obiettivi sono alla base del **Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza** (**PNRR**) all'interno del quale è stata sviluppata una **strategia per contrastare in modo strutturale l'abbandono scolastico**: linea di ***Investimento 1.4*** – Intervento per **ridurre i divari territoriali nelle scuole di primo e secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica**.
PNRR e interventi contro la dispersione scolastica → nella **Linea di Investimento 1.4** **fra le attività contro la dispersione scolastica figurano**: **personalizzazione dei percorsi**; **programmi e iniziative di *mentoring, consueling*, formazione e orientamento**; **potenziamento del tempo scuola con progettualità mirate**; misure di accompagnamento per **superare le disuguaglianze rispetto alla parità di accesso all'istruzione, inclusione e successo formativo**; certificazione dei risultati raggiunti e valutazione di impatto delle misure da parte dell'Invalsi.
LE ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO → sono fondamentali nella **LOTTA** alla **DISPERSIONE SCOLASTICA** e all'**INSUCCESSO FORMATIVO**. Nelle **linee guida per l'orientamento** di **dicembre 2022**, che accompagnano le riforme previste del PNRR per la riorganizzazione dell'orientamento scolastico, l'**ORIENTAMENTO** è inteso come un **PROCESSO DIACRONICO che ACCOMPAGNA l'INDIVIDUO per TUTTA la VITA il cui SCOPO è FAVORIRE la MATURAZIONE e lo SVILUPPO delle COMPETENZE necessarie per definire i propri obiettivi personali e professionali**. Le linee guida sottolineano **il valore educativo dell'orientamento** rispetto alle scelte di vita, **è una responsabilità** per tutti gli ordini e i gradi di scuola. L'orientamento deve accompagnare l'individuo sin dalla scuola dell'infanzia e primaria; nella scuola secondaria l'orientamento deve potenziare la dimensione orientativa con attività opzionali e facoltative al fine di offrire esperienze diverse di apprendimento. A partire dall'anno 2023-2024 l'attività di orientamento è accompagnata da **moduli di orientamento formativo degli studenti**: di almeno **30 ore** anche extracurriculari, tranne per i ragazzi di terze quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado che le devono fare solo curriculari. Ciascun modulo di orientamento contiene gli **apprendimenti personalizzati** evidenziati dalla compilazione di un portfolio digitale con ogni studente (**l'E-Portfolio orientativo personale delle competenze**) strumento che favorisce l'orientamento rispetto alle competenze maturate negli anni precedenti e nelle esperienze di insegnamento dell'anno in corso.

EDUCARE AL RISPETTO. L'INSEGNAMENTO TRASVERSALE DI EDUCAZIONE CIVICA

Il **Piano Nazionale per l'educazione al rispetto** presentato con nota 27 ottobre 2017, è volto a promuovere nelle scuole azioni educative e formative per la parità dei sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, la prevenzione ed il contrasto del cyberbullismo e a diffondere valori e principi fondamentali di pari dignità sanciti nell'art. 3 della Costituzione. La finalità

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

del Piano è **trasmettere i diritti e doveri della persona costituzionalmente garantiti** e a diffondere competenze di cittadinanza, nazionale, europea e internazionale, così come stabilito dalla Strategia di Lisbona 2000. Del piano fanno parte:

- Le Linee di orientamento per la prevenzione e il **contrasto del cyberbullismo** nelle scuole, **art. 4, L. 71/2017;**
- Le Linee Guida Nazionali Educare al rispetto: per la **parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere** e di tutte le forme di discriminazione, **art. 1 comma 16, L. 107/2015**.

Pieno compimento di questo percorso è la **L. n. 92 del 2019** che **ha introdotto l'INSEGNAMENTO TRASVERSALE dell'EDUCAZIONE CIVICA nel 1° e 2° CICLO di ISTRUZIONE** → la norma mira a **SVILUPPARE la CONOSCENZA delle STRUTTURE e PROFILI SOCIALI, ECONOMICI, GIURIDICI, CIVILI e AMBIENTALI della SOCIETA'**. **L'ORARIO NON può essere INFERIORE a 33 ORE ANNUE**. L'insegnamento dell'**EDUCAZIONE CIVICA è OGGETTO di VALUTAZIONE e affronta le seguenti TEMATICHE secondo l'art. 4**:

a. Costituzione, istituzioni dello stato italiano, dell'Unione Europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale.
b. Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle nazioni unite il 25 settembre 2015.
c. Educazione alla cittadinanza digitale.
d. Elementi fondamentali di diritto, in particolare diritto del lavoro.
e. Educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale.
f. Educazione alla legalità e al contrasto delle mafie.
g. Educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale.
h. Formazione in materia di protezione civile.

Sono altresì promosse in ambito di Educazione civica: educazione stradale, alla salute e al benessere, al volontariato e alla cittadinanza attiva. Per valorizzare l'insegnamento dell'educazione civica, la scuola rafforza la collaborazione con le famiglie anche **integrando il Patto educativo di corresponsabilità**, estendendolo alla scuola primaria.

CONTRASTO AL BULLISMO E AL CYBERBULLISMO → **BULLISMO** è un termine inglese che indica **COMPORTAMENTI PREPOTENTI e spesso VIOLENTI messi in atto da BAMBINI e RAGAZZI nei confronti dei COETANEI, AZIONI OFFENSIVE possono essere perpetrate attraverso PAROLE, con MINACCE o RICATTI, ALTRE con la FORZA e il CONTATTO FISICO**, ma anche senza, escludendo ad esempio la vittima. Le vittime sono solitamente le persone più ansiose e insicure, caute e sensibili, il capro espiatorio, debole fisicamente e spesso con scarsa autostima. Il bullo è un ragazzo aggressivo, ha forte bisogno di dominare gli altri, si arrabbia facilmente, ha una bassa tolleranza alla frustrazione, non rispetta le regole e non tollera le contrarietà. I bulli maschi sono inclini al *bullismo diretto*, le ragazze al *bullismo indiretto*. Il bullismo si manifesta specialmente in **due periodi**: -tra i 7 e gli 8 anni, -tra i 14 e i 18 anni. ADLER, psicologo e studioso della devianza, sostiene che il comportamento aggressivo è frutto di esperienze di prevaricazioni subite. Il soggetto aggressivo si difende preventivamente e attacca per non essere aggredito. Il comportamento deviante deriva da casi di **ANOMIA**, cioè di **ASSENZA di LEGGE**: studiosi quali DURKHEIM, THOMAS E ZNANIECKI dimostrano che l'anomia sia fonte di disagio e possa portare a **devianza** e **suicidio**. Il **bullismo è una forma di anomia** e pregiudica l'inserimenti dell'alunno contesto scolastico e il rendimento. Per combattere il bullismo bisogna far si che gli alunni esprimano il proprio disagio ai docenti per attuare delle soluzioni con la collaborazione della classe e dei genitori. Il bullismo può costituire la base per la microcriminalità fino a causare problemi sociali.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Il **CYBERBULLISMO** (cyberbullying) **è un ATTO AGGRESSIVO INTENZIONALE condotto da UN INDIVIDUO o un GRUPPO usando il CONTATTO ELETTRONICO in VARIE FORME**, perpetrato tramite i nuovi mezzi di comunicazione, cioè sms, e-mail, blog, telefoni cellulari e in generale web, ripetuto nel tempo nei confronti di una vittima che non può difendersi (Smith et al., 2008).

Le linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e cyberbullismo: la nota MIUR del 2015 e il suo aggiornamento nel 2017 → dal 2015 dal punto di vista normativo con la nota MIUR n. 2519 del 15 aprile 2015 il Governo ha mostrato attenzione pubblicando *Le linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e cyberbullismo.* In seguito, prima **l'art. 1 comma 7 della Legge 107 del 15 luglio 2015** (che è la *Riforma del sistema di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti)*, poi **la legge 29 maggio 2017 n.71** che reca *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo* hanno affrontato il tema del bullismo in ambito digitale. Il MIUR ha provveduto ad aggiornare le *Linee di orientamento* prima col Documento MIUR 27 ottobre 2017, poi nel febbraio 2021 con la Nota n. 482/2021 per fornire ausilio alle scuole. Inoltre, l'art. 4 comma 1 della **legge 71/2017** prevede che le *Linee di orientamento* siano aggiornate con cadenza biennale. Nelle linee sono esemplificate le disposizioni introdotte dalla legge 71/2017 relative alle modalità di segnalazione di situazioni a rischio, azioni delle scuole sul comportamento degli studenti, ruolo del dirigente scolastico e dei docenti, ammonimento. Se un minore è oggetto di atti di cyberbullismo è prevista la richiesta di rimozione di qualsiasi dato personale al titolare del trattamento, al gestore del sito internet, al gestore del social media.

LE LINEE GUIDA NAZIONALI *EDUCARE PER LA PREVENZIONE DELLA VIOLENZA DI GENERE E DI TUTTE LE FORME DI DISCRIMINAZIONE*

La **L. 107/2015 cioè di riforma di istruzione e formazione**, al comma 16 dell'art. 1 prevede che il **PIANO TRIENNALE dell'OFFERTA FORMATIVA assicuri l'attuazione dei PRINCIPI di PARI OPPORTUNITA', la PREVENZIONE della VIOLENZA di GENERE e altro**, indicate **dall'articolo 5 comma 2 del decreto-legge n. 93 del 2013.** Per agevolare l'attuazione dei principi di pari opportunità con Documento del 27 ottobre 2017 ha indirizzato le scuole le Linee guida *Educare per la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione.* Queste linee guida sottolineano il principio di cui al **comma 16 dell'art. 1 della L. 107 del 2015** coincidano con i **principi fondamentali di pari dignità e non discriminazione di cui all'art. 3 della Costituzione**. Questi principi sono a completamento di altri **precetti costituzionali** quali art. 2, 4, 6, 21, 30, 34, 37, 51, e nei **valori costitutivi del diritto internazionale ed europeo** che proibisce ogni discriminazione secondo l'art. 21 della Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea e art. 14 della Convenzione Europea dei Diritti dell'uomo, Convenzione del consiglio d'Europa sulla prevenzione e lotta alla violenza contro le donne e domestica. Le Linee Guida rispondono alla necessità di **coniugare l'informazione con la formazione a scuola**, trasmettere la conoscenza e consapevolezza riguardo i diritti e doveri della persona costituzionalmente garantiti.

LE LINEE GUIDA SUL CONTRASTO ALL'ANTISEMITISMO NELLA SCUOLA

Con la **Nota del 14 gennaio 2022 n. 73 il Ministero dell'istruzione ha trasmesso a tutte le istituzioni scolastiche le *Linee guida sul contrasto all'antisemitismo nella scuola***. Nella Nota di accompagnamento si evidenzia quanto i comportamenti aggressivi siano diffusi; per questo è emersa l'esigenza di una *Guida per il contrasto all'antisemitismo*. Le Linee Guida esaminano le forme di antisemitismo contemporaneo e suggeriscono percorsi formativi; descrivono unità di apprendimento pluridisciplinari conformi alla Legge n. 92/2019 e le Linee Guida per **l'Educazione Civica**, adottate con decreto Ministeriale 22 giugno 2020 n. 356. Si ricordi la già citata **Legge 92 del 20 agosto 2019** che dice che tutte le discipline devono formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole della vita civica, culturale, sociale. Pertanto, le

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

istituzioni scolastiche possono creare progettualità e occasioni di approfondimento nell'esercizio della propria autonomia e nel rispetto del principio di libertà di insegnamento.

CAPITOLO 19 - APPRENDIMENTO PERMANENTE E COMPETENZE CHIAVE

APPRENDIMENTO PERMANENTE e **DI COMPETENZA** **sono 2 ASPETTI più volte RIPRESI nei DOCUMENTI PROGRAMMATICI e di INDIRIZZO emanati dal MINISTERO**.

LA STRATEGIA DI LISBONA
LA NASCITA DELLA STRATEGIA
La **STRATEGIA di LISBONA** **nasce con il vertice del 23 e 24 marzo 2020 quando a Lisbona si tiene il Consiglio europeo dei Capi di Stato e di Governo che fissano un obiettivo strategico pe l'UE**: "*diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e strategica del mondo, in grado di realizzare una crescita economia sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*". Per fare ciò la Strategia di Lisbona è finalizzata a tali azioni concrete:

- Promuovere la società dell'informazione, la ricerca e lo sviluppo; avviare un processo di riforma strutturale dell'economia per la competitività e l'innovazione;
- Incoraggiare un modello di sviluppo che investa sulle risorse umane e combatta l'esclusione sociale;
- Sostenere contesto economico sano e prospettiva di crescita favorevoli.

OBIETTIVI STRATEGICI E OBIETTIVI CONCRETI → **Il 23 e 24 marzo 2001 si tiene un successivo Consiglio Europeo** a **STOCCOLMA** in cui la **STRATEGIA di LISBONA** **viene definita nel dettaglio delineando AZIONI e OBIETTIVI anche relative al CAMPO SOCIALE, di ISTRUZIONE e FORMAZIONE da raggiungere per il 2010**. Viene in particolare elaborata la **ET 2010** (*Education and Training* 2010, ossia Istruzione e formazione 2010) con **3 obiettivi strategici** difficilmente quantificabili e verificabili, quindi declinati a loro volta in **13 obiettivi concreti quantificabili mediante indicatori misurabili**.

1. **Obiettivo strategico 1** (OS1)
   Aumentare la qualità e efficacia dei sistemi di istruzione e formazione dell'UE
   -Obiettivi concreti relativi all'OS1
   1.1 migliorare l'istruzione e formazione per insegnanti
   1.2 sviluppare competenze per la società della conoscenza
   1.3 garantire accesso alle TIC per tutti
   1.4 invogliare gli studenti a studi scientifici e tecnici
   1.5 sfruttare le risorse al meglio
2. **Obiettivo strategico 2** (OS2)
   Facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione
   -Obiettivi concreti relativi all'OS2
   2.1 un ambiente aperto all'apprendimento
   2.2 rendere l'apprendimento allettante e piacevole
   2.3 sostenere cittadinanza attiva, pari opportunità e coesione sociale
3. **Obiettivo strategico 3** (OS3)
   Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

-Obiettivi concreti relativi all'OS3
3.1 rafforzare i legami col mondo di lavoro e ricerca e con la società in generale
3.2 sviluppare spirito imprenditoriale
3.3 migliorare l'apprendimento delle lingue straniere
3.4 aumentare la mobilità e gli scambi
3.5 rafforzare la cooperazione europea.

GLI INDICATORI → VALUTANO e QUANTIFICANO gli OBIETTIVI CONCRETI e servono per DEFINIRE il LIVELLO di RAGGIUNGIMENTO dell'OBIETTIVO. Questi indicatori **vengono fissati durante il Consiglio Europeo a BARCELLONA del 15 e 16 marzo 2002**. Esempi di indicatori associati all'obiettivo concreto "Misurare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori" sono: -mancanza/esubero di insegnanti qualificati sul mercato del lavoro; -aumento del numero persone interessate ai programmi di formazione; -percentuale di insegnanti e formatori che seguono cicli di formazione permanenti. Gli indicatori sono espressi con numeri interi o con percentuali, quindi sono **quantificabili**. Altro esempio, l'obiettivo concreto "Sviluppare le competenze per la società della conoscenza" viene definito mediante i seguenti indicatori: -numero di persone che terminano la secondaria; -iscrizione continua degli insegnanti in settori in cui si presentano nuove esigenze in termini di competenze; -livelli di conseguimento delle competenze in materia di lettura e scrittura (con riferimento a indagine OCSE-PISA) o – calcolo e matematica (con riferimento a indagine OCSE-PISA); -livelli di acquisizione delle metodiche di apprendimento; -percentuale di adulti con un titolo di studio inferiore a quello secondario superiore che hanno partecipato a qualche forma di istruzione o formazione per adulti, per gruppi di età.

LE AREE PRIORITARIE DI INTERVENTO → A **BRUXELLES** nel **Consiglio Europeo del 7 maggio 2003** vengono definiti **parametri di riferimento**, **prendendo spunto dagli indicatori precedenti** di Barcellona del 2002, **per determinare il rendimento medio dei sistemi europei di istruzione e formazione**. Per tutti questi parametri (indicatori) vengono fissati obiettivi da raggiungere entro il 2010 avendo come riferimento il 2000.

Tabella 19.1 I parametri e i relativi risultati fissati dalla Strategia di Lisbona

Parametro sintetico	Parametro dettagliato	Risultato da conseguire
Abbandono scolastico prematuro	Percentuale della popolazione in età compresa tra 18 e 24 anni in possesso soltanto di istruzione secondaria inferiore o con un grado di istruzione ancora più basso e non inserita in un ciclo di istruzione o formazione (indicatore strutturale).	La percentuale media non deve superare il 10%.
Matematica, scienze e tecnologie	Totale dei dottorati di ricerca (livelli ISCED 5 e 6)[1] nel campo della matematica, delle scienze e della tecnologia.	Il totale deve aumentare almeno del 15% e al contempo dovrebbe diminuire lo squilibrio tra i sessi.
Completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore	Percentuale della popolazione di ventiduenni che ha completato con esito favorevole almeno il ciclo di istruzione secondaria superiore (ISCED 3).	Almeno l'85% della popolazione ventiduenne deve aver completato un ciclo di istruzione secondaria superiore.
Competenze di base	Capacità di lettura "livello 1" o grado inferiore nei test-PISA (*Programme for International Student Assessment-Programma per la Valutazione Internazionale dello Studente*) dell'OCSE.	La percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura deve diminuire almeno del 20%.
Apprendimento lungo tutto l'arco della vita	Percentuale della popolazione di età compresa tra 25 e 64 anni che ha partecipato a un corso di istruzione e formazione nelle quattro settimane precedenti l'indagine Eurostat.	Il livello medio di partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita deve attestarsi almeno al 12,5% della popolazione adulta in età lavorativa (fascia di età compresa tra 25 e 64 anni).

I **risultati da conseguire rappresentano una media su tutti gli stati dell'UE determinata tenendo presente la situazione di ciascuno stato**. Sono **risultati medi** quindi tali risultati sono **fissati in modo variabile tra i differenti stati membri**.
Riassumendo→ la **STRATEGIA di LISBONA** viene definita mediante:

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

- **Obiettivi strategici**, di ampio respiro;
- **Obiettivi concreti**, di carattere più specifico;
- **Indicatori** oggettivi e misurabili;
- **Parametri prioritari di riferimento**, confrontabili tra gli stati dell'UE, oggettivi e misurabili.

La nuova strategia ET2020 (Programma "Istruzione e formazione 2020")

Nel **2010** la **STRATEGIA di LISBONA** viene **rilanciata col programma Europa 2020**. I vertici europei si rendono conto che i progressi ottenuti con la strategia sono stati vanificati dalla **crisi finanziaria** del **2008**, così vengono fissati **nuovi obiettivi strategici per il 2020 caratterizzati dalla parola "crescita" che investono diversi campi**: della ricerca, dello sviluppo, della produzione, delle risorse umane, dell'istruzione.

- **Crescita intelligente** (sviluppare economia basata su conoscenza e innovazione),
- **crescita sostenibile** (promuovere economia più efficiente),
- **crescita inclusiva** (promuovere economia con alto tasso di occupazione).

Gli obbiettivi principali nella comunicazione del 3 marzo 2010 sono:

- **abbassare al 75% il tasso di occupazione di individui tra i 20 e i 64 anni**;
- **investire il 3% del PIL dell'UE in ricerca e sviluppo**;
- **ridurre le emissioni di gas a effetto serra a almeno 20% rispetto ai livelli del 1990**; **portare al 20% la quota delle fonti di energia rinnovabile e migliorare del 20% l'efficienza energetica**;
- **il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% di giovani di età compresa tra 30 e 34 anni deve essere laureato**;
- **ridurre di 20 milioni il numero di persone a rischio povertà**.

In ambito di **istruzione e formazione** viene varato **ET 2020** (***Education and Training 2020***) i **4 obiettivi strategici** da raggiungere sono:

1. **rendere realtà la mobilità e l'apprendimento permanente**;
2. **migliorare la qualità di istruzione e formazione**;
3. **promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva**;
4. **incoraggiare creatività e innovazione, compresa l'imprenditorialità**.

Per **VALUTARE i LIVELLI di CONSEGUIMENTO degli OBIETTIVI**, gli **STATI MEMBRI hanno fissato 5 CRITERI di RIFERIMENTO che sono RISULTATI MEDI che derivano da una MEDIA CALCOLATA su VALORI DISTINTI FISSATI per i DIVERSI PAESI dell'UE**.

Tabella 19.2 Criteri di riferimento della Strategia ET 2020

Parametro sintetico	Finalità	Risultato da conseguire
Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente	Favorire una maggiore partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, in particolare quelli scarsamente qualificati.	Una media di almeno il 15% di adulti dai 25 ai 64 anni di età deve aver partecipato a un'azione di istruzione o formazione nel corso delle quattro settimane precedenti l'indagine Eurostat.
Risultati insufficienti nelle competenze di base	Assicurare che tutti i discenti raggiungano un livello adeguato nelle competenze di base, specialmente nella lettura, nella matematica e nelle scienze.	La percentuale dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze nell'indagine OCSE/PISA deve essere inferiore al 15%.
Diplomati dell'istruzione superiore	Assicurare che vi sia una crescita dei diplomati dell'istruzione superiore, pur riconoscendo l'uguale importanza dell'istruzione e della formazione professionale (le FP).	La percentuale di persone tra i 30 e i 34 anni in possesso di un diploma d'istruzione superiore (livelli ISCED 5 e 6) dovrebbe essere almeno del 40%.

Tabella 19.2 Criteri di riferimento della Strategia ET 2020

Parametro sintetico	Finalità	Risultato da conseguire
Abbandono prematuro di istruzione e formazione	Assicurare che un numero massimo di discenti completi la propria istruzione e formazione.	La percentuale di giovani dai 18 ai 24 anni che ha terminato soltanto l'istruzione secondaria inferiore o che ha un grado di istruzione ancora più basso e non prosegue gli studi o una formazione dovrebbe essere inferiore al 10%.
Istruzione della prima infanzia	Aumentare la partecipazione all'istruzione della prima infanzia quale punto di partenza per il futuro successo scolastico, in particolare nel caso di chi proviene da un ambiente svantaggiato.	Almeno il 95% dei bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria deve partecipare all'istruzione della prima infanzia.

L'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Nella **STRATEGIA ET 2010**, successivamente **rinnovata nel Programma ET 2020**, si parla spesso di **APPRENDIMENTO PERMANENTE**, o di **Lifelong Learning** ossia **apprendimento lungo tutto l'arco della vita** per contribuire allo sviluppo della Comunità promuovendo gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione.
RELAZIONE TRA ISTRUZIONE FORMALE E APPRENDIMENTO PERMANENTE → L'**ISTRUZIONE FORMALE** **avviene nel periodo iniziale di vita quando si frequentano scuola e università**; l'**APPRENDIMENTO PERMANENTE** è un **percorso che si snoda nella vita lavorativa**, quindi successivo all'istruzione formale, ma i **2 AMBITI NON sono SEPARATI** → hanno una **CONSEQUENZIALITA' LOGICA e sono legati dalla FINALITA' della FORMAZIONE COMPLETA ed UNITARIA dell'INDIVIDUO**. Se il periodo dell'istruzione formale è valido ed efficace, contribuisce a creare un individuo predisposto ad un apprendimento permanente, ad un aggiornamento continuo per migliorare la sua professionalità e restare al passo coi tempi. D'altro canto, la società cambia continuamente e non si può inseguire sistematicamente visto che il sistema di istruzione per sua natura è resiliente e poco agile. Bisogna insegnare ai giovani come adattarsi continuamente ai cambiamenti della società e come porsi in una prospettiva di apprendimento permanente.

DEFINIZIONE DI APPRENDIMENTO PERMANENTE → Nella *Comunicazione* della Commissione Europea del 2001 viene definito come "***qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale***".

APPRENDIMENTO FORMALE, NON FORMALE E INFORMALE
La definizione di apprendimento permanente coinvolge tre livelli, formale, non formale e informale, le cui definizioni sono specificate nella *Comunicazione* e sono le seguenti:

- L'**apprendimento formale** è erogato da un'istituzione, strutturato, risultante in una certificazione e intenzionale.
- L'**apprendimento non formale** non è erogato da una istituzione, non termina con una certificazione, è strutturato e intenzionale.
- L'**apprendimento informale** risultante dalle attività di vita quotidiana legate al lavoro, famiglia e tempo libero, non è strutturato, non si conclude in certificazione, può essere intenzionale, ma nella maggior parte dei casi non lo è.

(In seguito, si vedrà che le definizioni saranno riformulate dalla *Raccomandazione* del 2012)
BENEFICI DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE → **hanno natura ECONOMICA, SOCIALE e CULTURALE**. L'**APPRENDIMENTO PERMANENTE**:

- **Favorisce l'autorealizzazione degli individui**;
- **Promuove la cittadinanza attiva**;
- **Sostiene l'inclusione**;
- **Incoraggia l'occupazione**.

Il suo valore pertanto è stato riconosciuto nelle legislazioni nazionali e favorito con atti legislativi a livello europeo.

LA CONVALIDA DELLE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO NON FORMALE E INFORMALE

Il 20 dicembre 2012 il Consiglio dell'Unione Europea formula una *Raccomandazione* ai paesi membri in cui vengono **riformulate le definizioni di apprendimento formale, informale e non formale,** per fornire ai cittadini l'opportunità di dimostrare che quanto appreso al di fuori di istruzione e

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

formazione formali (quindi quelle non formali e informali) hanno anche valore per la carriera professionale.

- Apprendimento formale: strutturato; porta a qualifiche e diplomi; comprende i sistemi di istruzione in generale, di formazione professionale e gli istituti superiori.
- Apprendimento non formale: erogato mediante attività pianificate (esempi di apprendimento non formale sono la formazione impartita sul lavoro o l'apprendimento strutturato online o corsi proposti dalla società civile per i loro aderenti o TIC cioè aggiornamenti sulle tecnologie per l'informazione e la comunicazione).
- Apprendimento informale: risultante dalle attività di vita quotidiana legate al lavoro, famiglia e tempo libero; non è strutturato (ne sono esempi l'abilità di creare progetti o le abilità TIC acquisite sul lavoro o quelle apprese dal volontariato).

La *Raccomandazione* fornisce **indicazioni per convalidare** le esperienze di apprendimento non formale e informale:

1. Individuazione dei risultati di apprendimento acquisiti;
2. Documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti;
3. Valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti;
4. Certificazione della valutazione sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono a creare una qualifica o in altra forma.

In Italia la **legge 92/2012** **relativa alle *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita* all'art. 4 c. 58 e 68** prevede l'emanazione di più decreti legislativi da parte del Governo **per convalidare gli apprendimenti non formali e informali**. Nella stessa legge **all'art. 4 c. 52, 53 e 54** sono riportate le **definizioni di apprendimento formale, non formale e informale**.
Il **D. Lgs. 13/2013** emanato in forza dell'art. 4 c. 58 e 68 della legge 92/2012 definisce le **norme per la individuazione e la validazione** di apprendimenti non formali e informali.
Vengono definiti: gli ● *enti pubblici titolari* che regolamentano individuazione e valutazione, tra cui il MIUR; gli ● *enti titolati* cioè enti preposti ad attuare le procedure di individuazione e validazione delle competenze come, ad esempio, le istituzioni scolastiche; un ● *repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione delle qualificazioni professionali*.
Il processo che porta alla certificazione prevede queste fasi:

1. **Identificazione** delle competenze provenienti da esperienze non formali e informali;
2. **Valutazione**, cioè accertamento del possesso delle competenze;
3. **Attestazione** delle competenze col rilascio dei documenti.

Il **documento di validazione** (o **certificato**) deve contenere: le ● generalità dell'individuo, gli ● enti titolari e gli ● enti titolati che lo rilasciano, le ● competenze acquisite, i ● dati relative alla modalità di apprendimento (formale, informale o non formale) e la ● valutazione delle competenze.

LE COMPETENZE CHIAVE (KEY COMPETENCIES) DI RYCHEN E SALGANIK

Con l'articolo ***Definition and Selection of Key Competencies*** di **Rychen e Salganik** che è il **resoconto della quarta Assemblea Generale tenuta a Tokyo nel 2000** relativa al Programma per la Definizione di Indicatori per l'Educazione organizzata dall'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo), si delinea il concetto di **COMPETENZA** e di **COMPETENZE CHIAVE**.

LE CARATTERISTICHE ESSENZIALI DELLE COMPETENZE CHIAVE

Per **qualificare un sistema di istruzione** bisogna non solo guardare *cosa* gli alunni apprendono, ma ***quantificare* ciò che imparano**. Nella *Raccomandazione* del 2006 una competenza è definita come combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, essenziale in una società della conoscenza e fattore importanti per l'innovazione, la produzione e la competitività.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Le competenze sono rilevanti e utili per l'intera comunità per questo motivo sono strettamente legate al contesto in cui vengono definite.
È possibile individuare gli **aspetti generali, rilevanti e astratti** che definiscono le **competenze chiave**:

- Sono consistenti con i principi dei diritti umani e dei valori democratici;
- Permettono di andare oltre la soddisfazione di bisogni personali padroneggiando codici di comportamento comunemente accettati in ogni contesto sociale e fisico;
- Non sono incompatibili con la diversità sociale e individuale: lo sviluppo delle competenze chiave non tende a uniformare gli individui ma a far emergere le proprie specifiche potenzialità.

DEFINIZIONE GENERALE DI COMPETENZE

Oltre a definire le caratteristiche generali delle *competenze chiave*, nel loro **articolo RYCHEN** e **SALGANIK** definiscono il concetto generale di *competenza* mettendolo in relazione con quello di *conoscenza* e *abilità*.
Conoscenza: è il **possesso di dati di fatto, nozioni, idee e concetti acquisiti con studio, ricerca, osservazione ed esperienza**.
Abilità: è **l'uso appropriato, consapevole ed efficace delle proprie conoscenze; consiste nel saper mettere in pratica quanto si conosce per risolvere un compito**.
Competenza: **è il requisito che permette di svolgere un compito complesso per cui non sono sufficienti conoscenze e abilità, ma a queste si devono aggiungere attitudini, motivazioni, emozioni, relazioni sociali, comportamenti e atteggiamenti chiamati in causa per lo svolgimento di tale compito**. La maturazione di una competenza non è un processo breve in quanto non sono qualità innate o ereditate geneticamente.

LE COMPETENZE CHIAVE → Come si è visto, le **competenze** **riflettono i contesti in cui vengono definite**. Quindi, per precisare le **competenze chiave** **ci si deve attenere a un livello generico e astratto che si adatti a qualsiasi contesto sociale**. L'assunzione di una vera competenza chiave presuppone:

- **Agire in modo autonomo e riflessivo;**
- **Usare gli strumenti in modo interattivo,** cioè gli strumenti atti a svolgere un'attività in modo da poter modificare l'ambiente circostante**;**
- **Inserirsi e operare in gruppi socialmente eterogenei,** cioè riuscire ad avere relazioni produttive.

Ogni competenza chiave presenta **quattro elementi concettuali che la caratterizzano**:

1. La **multifunzionalità** → le competenze chiave sono pensate per rispondere a compiti molteplici e complessi.
2. La **trasversalità** nei campi sociali → la possibilità di riferire le competenze a più ambiti sociali come la scuola, il lavoro, la famiglia, gli ambienti politici.
3. La **complessità mentale di ordine superiore** → le competenze chiave richiamano al pensiero astratto o alla metacomprensione ma anche alla capacità di attuare processi di socializzazione in modo coerente, di autovalutarsi e autocorreggersi.
4. La **multidimensionalità** → le competenze chiave si articolano su più dimensioni che permettono da:
    - analizzare i contesti e le situazioni;
    - decodificare le situazioni individuando ciò che è più o meno importante;
    - esprimere giudizi;
    - sviluppare un orientamento sociale cioè ascoltare, essere empatico;
    - dare senso alle situazioni della propria vita.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

LE COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Rychen e **Salganik** in "***Key Competencies: for a succesful life and a well-functioning society***" **fanno riferimento a diversi lavori che adottano approcci diversi per definire le competenze**. Per vivere la propria vita si è visto che **l'individuo deve adottare flessibilità, adattabilità e mobilità**. **L'acquisizione di competenze è correlata al sistema di istruzione**. A tal proposito il 16 dicembre 2006, il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea emanano una *Raccomandazione* ai paesi europei relativa alle **competenze chiave per l'apprendimento permanente** (*Raccomandazione* 2006/962/CE). Le **competenze chiave** **vengono aggiornate poi con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018** (2018/C 189/01).

IL CONCETTO DI "COMPETENZA" → Il concetto di **competenza** anche nella ***Raccomandazione* del 2018** è legato alla qualità del sistema d'istruzione: la Raccomandazione pone l'accento su **come i sistemi di istruzione e formazione devono far acquisire competenze agli alunni che servano per inserirsi nel mondo del lavoro e per dotare i giovani di una forma mentis che li metta nella posizione di apprendimento permanente**. Nella Raccomandazione c'è il concetto di competenza che in parte ricalca quella di Rychen e Salganik, ma chiarisce inoltre cosa sia nello specifico una competenza chiave: "si tratta di **competenze** **che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro; sono necessarie per l'occupabilità, la cittadinanza attiva, responsabile e l'inclusione sociale**".
Nella raccomandazione le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti:

- Le **conoscenze** sono i fatti, concetti, idee, teorie;
- Le **abilità** sono le capacità di eseguire i processi;
- Gli **atteggiamenti** descrivono la disposizione e la mentalità per agire alle situazioni.

La raccomandazione elenca 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente.

LE OTTO COMPETENZE CHIAVE

1. COMPETENZA ALFABETICA FUNZIONALE

Indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti, opinioni, in forma sia orale che scritta. **Implica l'abilità di comunicare**.
Conoscenze → di lettura, di scrittura, di comprensione di testi orali e scritti, conoscenza del vocabolario, della grammatica, dei tipi di interazione verbale, di testi letterari e no.
Abilità → comunicare in forma orale e scritta, sorvegliare la propria comunicazione in funzione della situazione, usare ausiliari, formulare argomentazioni, sviluppare il pensiero critico.
Atteggiamenti → disponibilità al dialogo, apprezzamento delle qualità estetiche, interesse a interagire con gli altri, consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri.

2. COMPETENZA MULTILINGUISTICA

Definisce la capacità di usare diverse lingue in modo appropriato ed efficace. Le competenze linguistiche condividono le principali abilità con quelle alfabetiche, ma in più comprendono anche una dimensione storica e competenze interculturali: la capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione.
Conoscenze → del vocabolario e della grammatica, dei registri linguistici, dei tipi di interazione verbale, delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale, della variabilità dei linguaggi.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Abilità → comprendere messaggi orali, sostenere conversazioni, leggere, comprendere e redigere testi a livelli di diversa padronanza delle lingue, saper usare in modo opportuno gli strumenti per imparare le lingue in modo formale, non formale e informale per tutta la vita.
Atteggiamenti → apprezzamento delle diversità culturali, rispetto per il profilo linguistico altrui, per la lingua materna e le minoranze.

3. COMPETENZA MATEMATICA E COMPETENZA IN SCIENZE, TECNOLOGIE E INGEGNERIA

Si articola in: ● **Competenza matematica** (**la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere problemi in situazioni quotidiane**) e ● **Competenza in scienze, tecnologia e ingegneria** (**la capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando insieme le conoscenze e metodologie per spiegare problemi e trarre conclusioni basate su fatti empirici**).
Conoscenze → dei numeri, delle misure, delle operazioni fondamentali, dei termini matematici, dei quesiti cui la matematica può fornire risposta, dei principi naturali di base, dei metodi scientifici fondamentali, dei prodotti e processi tecnologici, dei limiti e rischi delle teorie scientifiche nella società in relazione alle questioni morali o alla cultura.
Abilità → saper applicare i principi matematici nel contesto quotidiano, seguire concatenazioni di argomenti, svolgere un ragionamento matematico, comprendere le prove matematiche e gli aspetti matematici della digitalizzazione, comprendere la scienza intesa come processo di investigazione mediante metodologie specifiche, utilizzare il pensiero logico e razionale per verificare un'ipotesi, utilizzare strumenti tecnologici, riconoscere gli aspetti essenziali dell'indagine scientifica.
Atteggiamenti → rispetto nella verità delle cause, atteggiamento di valutazione critica e curiosità, interesse per le questioni etiche, ambientali, globali.

4. COMPETENZA DIGITALE

Presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico.
Comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la sicurezza, le questioni legate alla proprietà intellettuale, il pensiero critico.
Conoscenze → comprendere come le tecnologie possono aiutare la comunicazione, l'innovazione e la creatività, comprendere i meccanismi generali delle tecnologie digitali, assumere pensiero critico nei confronti della loro affidabilità, essere consapevoli dei principi etici chiamati in causa con le tecnologie digitali.
Abilità → utilizzare le tecnologie digitali per la cittadinanza attiva e l'inclusione, capacità di condividere e creare contenuti digitali, gestire informazioni e identità digitali.
Atteggiamenti → riflessivo e critico, ma anche improntato sulla curiosità per l'evoluzione, approccio etico e sicuro all'utilizzo degli strumenti digitali.

5. COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE A IMPARARE

Consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire il tempo efficacemente e di lavorare con gli altri in modo costruttivo, di mantenersi resilienti e gestire il proprio apprendimento e carriera.
Comprende la capacità di gestire il proprio benessere fisico ed emotivo, la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità.
Conoscenze → conoscere codici di comportamento e strategie di apprendimento preferite.
Abilità → gestire la complessità, riflettere sulle decisioni, organizzare il proprio apprendimento, essere resilienti e capaci di gestire stress e incertezza, collaborare nel lavoro di gruppo, manifestare tolleranza e comprensione verso i punti di vista diversi.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Atteggiamenti → atteggiamento positivo verso l'apprendimento per tutta la vita, atteggiamento improntato sulla collaborazione, assertività e integrità, individuare e fissare obiettivi.

6. COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA

Capacità di agire da cittadini responsabili e partecipare attivamente alla vita civica e sociale in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali.
Conoscenze → dei concetti e dei fenomeni base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni, comprensione dei valori dell'UE e della carta dei diritti, conoscenza delle vicende contemporanee, comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche.
Abilità → impegnarsi con gli altri per conseguire obiettivo comune e pubblico, maturare pensiero critico, accedere ai mezzi di comunicazione e interpretarli.
Atteggiamenti → atteggiamento responsabile e costruttivo di rispetto dei diritti umani, sostegno della diversità, partecipazione costruttiva, interesse per gli sviluppo politici e socioeconomici del paese.

7. COMPETENZA IMPRENDITORIALE

Capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda su creatività, pensiero critico e sulla risoluzione di problemi.
Conoscenze → consapevolezza dell'esistenza di opportunità e contesti diversi, comprendere come si presentano tali opportunità, comprendere l'economia nonché opportunità e sfide di lavoro, comprendere i principi etici.
Abilità → creatività, immaginazione, lavorare sia individualmente che in modo collaborativo, mobilitare risorse, comunicare e negoziare con gli altri, saper gestire l'incertezza.
Atteggiamenti → spirito di iniziativa, proattività, lungimiranza, perseveranza, desiderio di motivare gli altri, applicare approcci etici.

8. COMPETENZA IN MATERIA DI CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALI

Implica la comprensione di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture tramite una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire il proprio ruolo nella società e sviluppare le proprie idee in una serie di modi e contesti.
Conoscenze → conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, europee, mondiali, comprensione di come tali espressioni si influenzano a vicenda, consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale, comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo.
Abilità → esprimere e interpretare idee, riconoscere le opportunità di valorizzazione sociale e personale.
Atteggiamenti → atteggiamento aperto e rispettoso verso le diverse manifestazioni culturali, approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale, immaginare nuove possibilità e disponibilità a partecipare a esperienze culturali.

IL QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE (EQF)

L'IDEA ALLA BASE DELL'EQF

La **Raccomandazione 2008/C 111/01** cioè quella del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 23 aprile 2008, **introduce il Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento Permanente** (EQF *european qualification framework*) che viene aggiornato con la **Raccomandazione del Consiglio**

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

dell'UE del 22 maggio 2017. L'**EQF** → **ha l'obiettivo di CONFRONTARE e COLLEGARE le QUALIFICHE che possono essere CONSEGUITE nei PAESI dell'UE basandosi su un riferimento comune**. La **QUALIFICA** **è un qualsiasi tipo di riferimento formale da parte di un ente, ottenuto al termine di un apprendimento formale per il quale esistono standard definiti**. Per mettere a confronto una qualifica ottenuta in Paese con quella ottenuta in un altro e rendere trasparenti e intellegibili i titoli di studio al fine di rendere più semplice la mobilità della forza lavoro, l'EQF individua otto livelli (dal livello 1 basilare a quello 8 avanzato). I criteri con cui le qualifiche vengono inserite nel quadro europeo delle verifiche, non tengono conto di parametri quantitativi (come età in cui si ottiene la qualifica, numero di anni di studio) né delle modalità di apprendimento. La classificazione delle qualifiche avviene in base a **parametri qualitativi** come i risultati di apprendimento raggiunti con la qualifica (*outcomebased approach*): i risultati di apprendimento nel EQF consistono di "descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è un grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento".

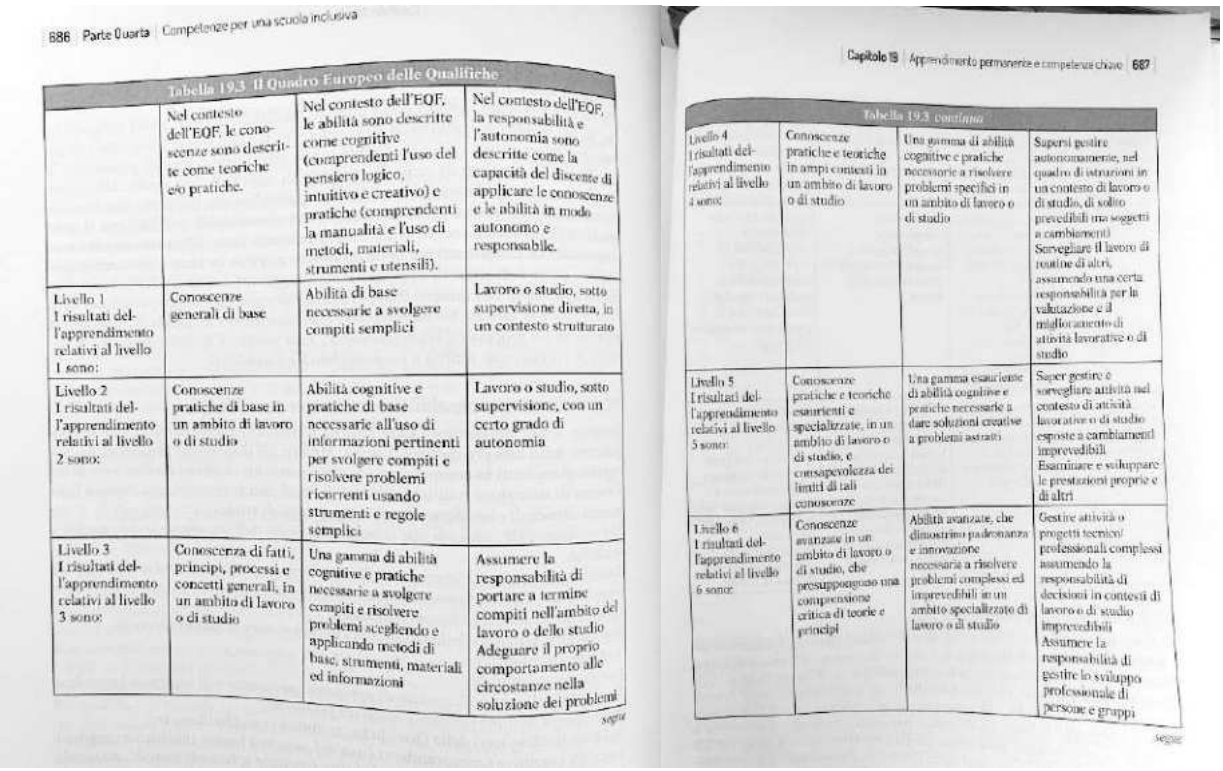
CONOSCENZE, ABILITÀ E COMPETENZE NELL'EQF → anche **nel contesto dell'EQF torna il concetto di COMPETENZA, ma con altro significato**. Si è visto che nei documenti visti in precedenza la **competenza** era il risultato qualificante di un sistema di istruzione o di un percorso di studi, ora diventa l'**ELEMENTO CAPACE di CLASSIFICARE lo STESSO PERCORSO di STUDI.** Nel contesto EQF insieme alle competenze sono definite anche le conoscenze e le abilità. Nell'**EQF**:

Conoscenze: "*sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio*". Nell'EQF le conoscenze si dividono in: ● **conoscenze teoriche** e ● **conoscenza pratiche**.

Abilità: "*capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi*". Nell'EQF le abilità si dividono in: ● **abilità cognitive** (pensiero logico, intuitivo e creativo) e ● **abilità pratiche** (abilità manuale e uso di metodi, materiali e strumenti).

Competenze: consistono nella "*comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche in situazioni di lavoro o di studio professionale e personale*".

Tabella dell'EQF nelle sue linee generali pp. 686 687 688



686 Parte Quarta | Competenze per una scuola inclusiva

Tabella 19.3 Il Quadro Europeo delle Qualifiche

	Nel contesto dell'EQF, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.	Nel contesto dell'EQF, le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti la manualità e l'uso di metodi, materiali, strumenti e utensili).	Nel contesto dell'EQF, la responsabilità e l'autonomia sono descritte come la capacità del discente di applicare le conoscenze e le abilità in modo autonomo e responsabile.
Livello 1 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 1 sono:	Conoscenze generali di base	Abilità di base necessarie a svolgere compiti semplici	Lavoro o studio, sotto supervisione diretta, in un contesto strutturato
Livello 2 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 2 sono:	Conoscenze pratiche di base in un ambito di lavoro o di studio	Abilità cognitive e pratiche di base necessarie all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici	Lavoro o studio, sotto supervisione, con un certo grado di autonomia
Livello 3 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 3 sono:	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi

segue

Capitolo 19 | Apprendimento permanente e competenze chiave | 687

Tabella 19.3 continua

Livello 4 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 4 sono:	Conoscenze pratiche e teoriche in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un ambito di lavoro o di studio	Supervisionare autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili ma soggetti a cambiamenti Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio
Livello 5 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 5 sono:	Conoscenze pratiche e teoriche esaurienti e specializzate, in un ambito di lavoro o di studio, e consapevolezza dei limiti di tali conoscenze	Una gamma esauriente di abilità cognitive e pratiche necessarie a dare soluzioni creative a problemi astratti	Saper gestire e sorvegliare attività nel contesto di attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri
Livello 6 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 6 sono:	Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongono una comprensione critica di teorie e principi	Abilità avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio	Gestire attività o progetti tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi

segue

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

Tabella 19.3 *continua*

Livello 7 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 7 sono:	Conoscenze altamente specializzate, parte delle quali all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero originale e/o della ricerca Consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza in un ambito e all'intersezione tra ambiti diversi	Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca e/o nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare le conoscenze ottenute in ambiti diversi	Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili e che richiedono nuovi approcci strategici Assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla pratica professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi
Livello 8 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 8 sono:	Le conoscenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'intersezione tra ambiti diversi	Le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi e di valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti	Dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca

LE QUALIFICHE ITALIANE NELL'EQF → Il **20 dicembre 2012** fu sottoscritto un **Accordo nella Conferenza permanente per i Rapporti fra Stato, Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, in cui è stata tracciata la referenziale del Sistema Italiano delle Qualificazioni del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente** (**EQF**). Nella tabella è mostrato come sono inserite le qualifiche conseguibili in Italia ed è anche riportato il livello ISCED (*International Standard Classification od Education*) della qualifica. L'**ISCED è un sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio e dei titoli relativi creato dell'UNESCO e nato come strumento per fini statistici sui sistemi di istruzione.**

Tabella: Referenziale del Sistema Italiano delle Qualificazioni al Quadro Europeo delle Qualifiche

Tabella 19.4 Referenziazione del Sistema Italiano delle Qualificazioni al Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)

Livello EQF	Tipologia di titolo/qualifica	Livello ISCED	Rilasciato da
1	Diploma di licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione	ISCED 2 istruzione secondaria inferiore	MIUR
2	Certificato delle competenze di base acquisite in esito all'assolvimento dell'obbligo di istruzione	ISCED 3 istruzione secondaria superiore	MIUR o Regioni (in base al canale scelto)
3	Attestato di Qualifica di operatore professionale (IeFP)		Regioni
4	Diploma professionale di tecnico (IeFP)		Regioni
	Diploma liceale		MIUR
	Diploma di istruzione tecnica		
	Diploma di istruzione professionale		
	Certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS)	ISCED 4 istruzione post-secondaria non terziaria	Regioni
5	Diploma di tecnico superiore (ITS)		Regioni
6	Laurea (primo ciclo)	ISCED 5 primo stadio dell'istruzione terziaria	MIUR
7	Laurea Magistrale (secondo ciclo)		MIUR
8	Dottorato di Ricerca (terzo Ciclo)	ISCED 6 secondo stadio dell'istruzione terziaria	MIUR

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

IL QUADRO NAZIONALE DELLE QUALIFICAZIONI (QNQ) → Si è parlato di apprendimento formale, informale e non formale con la **Legge 28 giugno 2012 n. 92** e del suo decreto attuativo cioè il **Decreto Legislativo 16 gennaio 2013 n. 13** che **definisce le norme generali** e le **prestazioni** per **l'individuazione e validazione dell'apprendimento non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze**. Contestualmente viene istituito il **Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali**. Il Decreto ministeriale 8 gennaio 2018 istituisce poi uno strumento che possa connettere il repertorio nazionale delle qualificazioni professionali al quadro europeo delle qualifiche (EQF): il **Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ)** rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze (di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13). Il **QNQ** rappresenta il **dispositivo nazionale per la *referenziazione* delle qualificazioni italiane al Quadro Europeo delle qualifiche (EQF) con la funzione di raccordare il sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri paesi europei**. La referenziazione, infatti, è il processo istituzionale e tecnico che associa le qualificazioni rilasciate nell'ambito del sistema nazionale di certificazione delle competenze (di cui al D.Lgs. 13/2013) a uno degli otto livelli del QNQ (analoghi ai livelli dell'EQF). La referenziazione delle qualificazioni italiane al QNQ garantisce in tal modo la referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro europeo delle qualifiche.

Figura p.690: Dal repertorio delle qualifiche del sistema nazionale di certificazione delle competenze, al quadro europeo delle qualifiche (EQF)

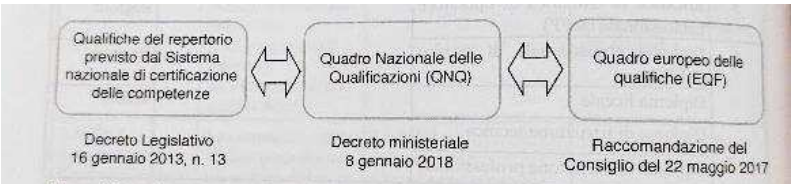


Figura 19.1 Dal repertorio delle qualifiche del Sistema nazione di certificazione delle competenze, al Quadro europeo delle qualifiche (EQF)

Qualifiche del repertorio previsto dal sistema nazionale di certificazione delle competenze (Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13)←→**Quadro nazionale delle Qualificazioni (QNQ)** (Decreto ministeriale 8 gennaio 2018) ←→ **Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)** (Raccomandazione del 22 maggio 2017)

Nell'allegato 1 al Decreto ministeriale 8 gennaio 2018 c'è la definizione di **competenza** che si riconduce a quella definitiva nell'art. 2 del Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13: è quella comprovata capacità di utilizzare un insieme strutturato di conoscenze e abilità acquisite in contesti di apprendimento formale, informale e non formale in situazioni di lavoro, studio o nello sviluppo professionale e personale.

Il **Quadro nazionale delle qualificazioni** è un **quadro di descrittori di risultati di apprendimento espressi in termini di competenze**. Si articola in **8 livelli** come il quadro EQF, e le dimensioni di riferimento sono le ● **conoscenze**, le ● **abilità** e ● l'**autonomia** e **responsabilità**.

La **CONOSCENZA** nei livelli più bassi è **espressa da una dimensione concreta per poi manifestarsi con comprensione e consapevolezza**.

Le **ABILITA'** **sono composte da una pratica, procedurale e applicativa, e una componente cognitiva**.

Le dimensioni di **AUTONOMIA** (**esprime i margini di indipendenza nello svolgimento dell'attività**) e **RESPONSABILITA'** (**componente decisionale che un soggetto applica e mette in campo per il raggiungimento di un risultato**) affiancano abilità e conoscenze nel costruire le competenze. Sono dimensioni non riconducibili alle conoscenze e alle abilità.

Tabella pp.691 692 693 Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) dell'Italia

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

686 Parte Quarta | Competenze per una scuola inclusiva

Tabella 19.3 Il Quadro Europeo delle Qualifiche

	Nel contesto dell'EQF, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.	Nel contesto dell'EQF, le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti la manualità e l'uso di metodi, materiali, strumenti e utensili).	Nel contesto dell'EQF, la responsabilità e l'autonomia sono descritte come la capacità del discente di applicare le conoscenze e le abilità in modo autonomo e responsabile.
Livello 1 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 1 sono:	Conoscenze generali di base	Abilità di base necessarie a svolgere compiti semplici	Lavoro o studio, sotto supervisione diretta, in un contesto strutturato
Livello 2 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 2 sono:	Conoscenze pratiche di base in un ambito di lavoro o di studio	Abilità cognitive e pratiche di base necessarie all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici	Lavoro o studio, sotto supervisione, con un certo grado di autonomia
Livello 3 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 3 sono:	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ad informazioni	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi

segue

Capitolo 19 | Apprendimento permanente e competenze chiave | 687

Tabella 19.3 continua

Livello 4 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 4 sono:	Conoscenze pratiche e teoriche in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un ambito di lavoro o di studio	Supervisionare autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili ma soggetti a cambiamenti Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio
Livello 5 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 5 sono:	Conoscenze pratiche e teoriche esaurienti e specializzate, in un ambito di lavoro o di studio, e consapevolezza dei limiti di tali conoscenze	Una gamma esauriente di abilità cognitive e pratiche necessarie a dare soluzioni creative a problemi astratti	Saper gestire e sorvegliare attività nel contesto di attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri
Livello 6 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 6 sono:	Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongono una comprensione critica di teorie e principi	Abilità avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio	Gestire attività o progetti tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi

segue

688 Parte Quarta | Competenze per una scuola inclusiva

Tabella 19.3 continua

Livello 7 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 7 sono:	Conoscenze altamente specializzate, parte delle quali all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero originale e/o della ricerca Consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza in un ambito e all'intersezione tra ambiti diversi	Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca e/o nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare le conoscenze ottenute in ambiti diversi	Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili e che richiedono nuovi approcci strategici Assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla pratica professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi
Livello 8 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 8 sono:	Le conoscenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'intersezione tra ambiti diversi	Le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi e di valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti	Dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca

IL QUADRO STRATEGICO PER UNO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE 2021-2030

Il 26 febbraio 2021 viene emanata la **Risoluzione del Consiglio 2021/C 66/01** su un quadro strategico per la **cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre** (2021-2030). Nella Risoluzione è presentato un quadro strategico con **cinque priorità strategiche**:

1. **migliorare qualità, equità, inclusione e successo per tutti nell'istruzione e formazione**. In relazione a questa proprietà strategica si fa riferimento al possedimento delle **competenze chiave** come chiave del successo e il focus è sull'**inclusione scolastica**.
2. **fare in modo che apprendimento per tutta la vita e mobilità divengano una realtà per tutti**. Sottolinea l'importanza dell'istruzione e dei livelli di competenze, comprese quelle digitali per determinare la flessibilità nel mercato del lavoro che richiede una diversa combinazione di qualifiche e competenze cui l'istruzione e la formazione devono dare riscontro.
3. **rafforzare le competenze e motivazione nel settore dell'istruzione**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/

4. **rafforzare l'istruzione superiore europea**.
5. **sostenere le transizioni verde e digitale nelle e proprio attraverso istruzione e formazione**.

Document shared on https://www.docsity.com/it/riassunto-manuale-edises-concorso-straordinario-docenti-2024/10768872/