



Specializzazioni in Sostegno

TEORIA e TEST

a cura di V. Crisafulli e F. de Robertis

Ammissione al **TFA** **SOSTEGNO**

X Edizione

Scuola **Secondaria** di I e II grado

Manuale completo
per tutte le prove
di selezione

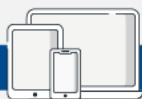
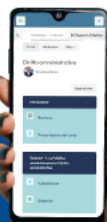
Con **mappe concettuali**
per focalizzare
gli argomenti principali



SCONTO ESCLUSIVO

Disponibile tra i materiali
online **coupon del 25%**
per l'acquisto
del **Corso di**
preparazione

EdiSES
formazione



ESTENSIONI ONLINE

Software di
verifica

Contenuti
extra

Eddie
l'Assistente virtuale che ti aiuta
a personalizzare lo studio



EdiSES
edizioni

Ammissione

TFA SOSTEGNO

Scuola Secondaria di I e II grado

Manuale completo di Teoria e Test per tutte le fasi di selezione

a cura di V. Crisafulli e F. de Robertis

Accedi ai servizi riservati

Il codice personale contenuto nel riquadro dà diritto a servizi riservati ai clienti. Registrandosi al sito, dalla propria area riservata si potrà accedere a:

**MATERIALI DI INTERESSE
E CONTENUTI AGGIUNTIVI**

CODICE PERSONALE

Grattare delicatamente la superficie per visualizzare il codice personale.
Le **istruzioni per la registrazione** sono riportate nella pagina seguente.
Il volume NON può essere venduto né restituito se il codice personale risulta visibile.
L'**accesso ai servizi riservati** ha la **durata di 18 mesi** dall'attivazione del codice
e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Istruzioni per accedere ai contenuti e ai servizi riservati

SEGUI QUESTE SEMPLICI ISTRUZIONI

SE SEI REGISTRATO AL SITO

clicca su **Accedi al materiale didattico**



inserisci email e password



inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina



inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

SE NON SEI GIÀ REGISTRATO AL SITO

clicca su **Accedi al materiale didattico**



registrati al sito **edises.it**



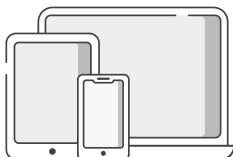
attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione



torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per utenti registrati



CONTENUTI AGGIUNTIVI



Per problemi tecnici connessi all'utilizzo dei supporti multimediali e per informazioni sui nostri servizi puoi contattarci sulla piattaforma **assistenza.edises.it**

SCARICA L'APP **INFOCONCORSI** DISPONIBILE SU APP STORE E PLAY STORE

Ammissione

TFA SOSTEGNO

Scuola Secondaria di I e II grado

**Manuale completo di Teoria e Test
per tutte le fasi di selezione**

a cura di V. Crisafulli e F. de Robertis



Manuale per l'ammissione al TFA sostegno – Scuola secondaria di I e II grado – X Edizione
Copyright © 2025, 2024, 2023, 2022, 2021, 2020, 2019, 2016, 2014, 2011 Edises edizioni S.r.l.
– Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2029 2028 2027 2026 2025

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione,
anche parziale, del presente volume o di par-
te di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

A cura di: **V. Crisafulli e F. de Robertis**

Con contributi di: Francesca Fortunati, Karin Guccione, Anna Maria Schiano, Giuseppe Mariani,
Stefano Minieri, Marco Zelioli

Progetto grafico: ProMediaStudio di A. Leano – Napoli

Fotocomposizione: Oltrepagina S.r.l. – Verona

Stampato presso: Print Sprint S.r.l. – Napoli

per conto della Edises edizioni S.r.l. – Napoli

ISBN 979 12 5602 383 7

www.edises.it

I curatori, l'editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest'opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell'utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un'operazione complessa e, nonostante la cura e l'attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l'esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi sulla piattaforma *assistenza.edises.it*



Sommario

Parte Prima Competenze socio-psico-pedagogiche

Capitolo 1	Lo sviluppo sociale e le relazioni di gruppo	3
Capitolo 2	Il linguaggio e la comunicazione	21
Capitolo 3	Comunicare con gli adolescenti	33
Capitolo 4	La psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento	41
Capitolo 5	I principali contributi pedagogici in tema di sviluppo e apprendimento	69

Parte Seconda Competenze su intelligenza emotiva

Capitolo 6	La mente e i suoi processi per definire l'intelligenza	249
Capitolo 7	Intelligenza emotiva ed empatia	273
Capitolo 8	Socializzazione e aggressività in età scolare	309
Capitolo 9	Linee di sviluppo ed educazione in adolescenza	329

Parte Terza Competenze su creatività e pensiero divergente

Capitolo 10	Creatività e pensiero divergente	343
Capitolo 11	Il ruolo della didattica in un apprendimento per tutti	371
Capitolo 12	Mediazione speciale e strategie didattiche	455

Parte Quarta Competenze organizzative e di *governance*

Capitolo 13	Scuola ed educazione nella Costituzione. L'autonomia scolastica	507
Capitolo 14	La scuola del primo ciclo	535
Capitolo 15	Il secondo ciclo dell'istruzione	549
Capitolo 16	La <i>governance</i> dell'istituzione scolastica	563



Parte Quinta

Il lungo cammino verso l'inclusione

Capitolo 17	Dalle scuole speciali all'inserimento	571
Capitolo 18	Dall'inserimento all'inclusione	585
Capitolo 19	Lo svantaggio come elemento unificante	627
Capitolo 20	Classificazioni internazionali e principali manuali diagnostici	641
Capitolo 21	La <i>governance</i> dell'inclusione	659
Capitolo 22	Il ruolo istituzionale e sociale dell'insegnante di sostegno	695

Parte Sesta

Verifiche finali

Verifiche finali	703
-------------------------	-----

| Prefazione

Il **Manuale per l'ammissione al TFA sostegno** di Edises, giunto ormai alla **decima edizione**, sviluppa i contenuti stabiliti dal programma ministeriale a partire da un'accurata **analisi delle prove ufficiali** proposte dagli Atenei dal 2013 a oggi e basandosi sul **costante aggiornamento** in merito alle novità legislative, di governance e didattiche intercorse nel tempo.

Anche per questa edizione, l'attento esame dei quesiti ufficiali ha condotto a un meticoloso **lavoro di aggiornamento** e alla **realizzazione di una versione sempre più focalizzata al superamento delle prove di ammissione**.

Come già per le precedenti edizioni, si è scelto di non proporre un'analisi approfondita sulle diverse tipologie di disabilità o sulle specifiche caratteristiche dei disturbi di apprendimento, decidendo di soffermarsi, invece, sulla loro definizione e sugli interventi didattici più adeguati da intraprendere ai fini dell'inclusione. Ciò perché, come da programma, non si pretende che in questa fase i candidati abbiano dettagliate conoscenze in materia, in quanto l'approfondimento di tali tematiche sarà proprio l'oggetto del percorso del TFA sostegno, nonché parte integrante del programma del concorso a cattedra cui, solo dopo aver ottenuto la specializzazione, sarà possibile accedere. Si tratta, dunque, di un'**opera calibrata** in modo specifico **sul programma d'esame** e **sulle conoscenze** realmente **richieste per l'accesso al TFA**.

Anche la **struttura del testo**, nella suddivisione delle parti e dei capitoli e nella successione degli argomenti, ricalca quanto previsto dal programma d'esame, così come indicato dal Ministero all'**Allegato C** (che si riporta nelle pagine seguenti) del **Decreto 30 settembre 2011**, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*.

La **prima parte** è dedicata alle **competenze socio-psico-pedagogiche** diversificate per grado di scuola e illustra i meccanismi alla base dello sviluppo sociale e delle relazioni di gruppo, gli aspetti salienti della comunicazione – con particolare riferimento alle fasi adolescenziali che caratterizzano il primo e il secondo grado della scuola secondaria – per poi passare ai fondamenti di base della psicologia dello sviluppo cognitivo e ai principali contributi pedagogici in tema di sviluppo e apprendimento.

La **seconda parte** riguarda le **competenze su empatia e intelligenza emotiva**, riferite al riconoscimento e alla comprensione di emozioni, stati d'animo e sentimenti dell'alunno, all'espressione e regolazione adeguata dei principali stati affettivi, alla capacità di autoanalisi delle proprie dimensioni emotive nella relazione educativa e didattica.



La **terza parte** è dedicata alle **competenze su creatività e pensiero divergente**, riferite cioè al saper generare strategie innovative e originali tanto in ambito verbale linguistico e logico matematico quanto attraverso i linguaggi visivo, motorio e non verbale. In questa parte, trova inoltre ampio spazio la trattazione della mediazione didattica e speciale con approfondimenti sulle principali metodologie più innovative, diversificate in funzione del grado di scuola.

La **parte quarta** è dedicata alle **competenze organizzative**, in riferimento all'organizzazione e agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica: il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), l'autonomia didattica, l'autonomia organizzativa, l'autonomia di ricerca e di sperimentazione e sviluppo, le reti di scuole; le modalità di autoanalisi e le proposte di auto-miglioramento di Istituto; la documentazione; gli Organi Collegiali (compiti e ruolo del Consiglio di Istituto, del Collegio Docenti e del Consiglio di Classe o Team Docenti, del Consiglio di Interclasse e Intersezione); le forme di collaborazione interistituzionale, di attivazione delle risorse del territorio, di informazione e coinvolgimento delle famiglie, il compito e il ruolo di queste ultime.

La **parte quinta**, infine, ripercorre sinteticamente la **storia dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità** e, con l'ausilio della legislazione in vigore e delle classificazioni internazionali, definisce i principali disturbi cui è rivolta la didattica speciale.

In tutta la trattazione si è tenuto conto delle più recenti novità didattiche, neuroscientifiche, pedagogiche, psicologiche e normative, e particolare attenzione è stata data al modello bio-psico-sociale alla base del sistema di Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) e sul quale deve fondarsi oggi il Piano Educativo Individualizzato.

La **parte conclusiva** è stata infine dedicata alle **esercitazioni**. È quindi caratterizzata dalla presenza di batterie di test per la verifica degli apprendimenti, con quiz tratti dalle prove ufficiali e suddivisi per capitolo.

Ulteriori **materiali didattici** e **aggiornamenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito *edises.it* secondo la procedura indicata nelle prime pagine del volume.

Eventuali errata-corrige saranno pubblicati sul sito *edises.it*, nella scheda "Aggiornamenti" della pagina dedicata al volume e nell'area riservata.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri **profili social** e su **blog.edises.it**.

.....

Allegato C del decreto 30 settembre 2011

Prove di accesso (predisposte dalle singole Università)

La **prova preselettiva** e la **prova scritta** sono volte a verificare, unitamente alla capacità di argomentazione e al corretto uso della lingua, il possesso, da parte del candidato, di:

- **Competenze socio-psico-pedagogiche** diversificate per grado di scuola;
- **Competenze sull'intelligenza emotiva**, riferite ai seguenti aspetti: riconoscimento e comprensione di emozioni, stati d'animo e sentimenti nell'alunno; aiuto all'alunno per un'espressione e regolazione adeguata dei principali stati affettivi; capacità di autoanalisi delle proprie dimensioni emotive nella relazione educativa e didattica;
- **Competenze su creatività e pensiero divergente**, riferite cioè al saper generare strategie innovative ed originali tanto in ambito verbale linguistico e logico matematico quanto attraverso i linguaggi visivo, motorio e non verbale;
- **Competenze organizzative** in riferimento all'organizzazione scolastica e agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica: il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, l'autonomia didattica, l'autonomia organizzativa, l'autonomia di ricerca e di sperimentazione e sviluppo, le reti di scuole; le modalità di autoanalisi e le proposte di auto-miglioramento di Istituto; la documentazione; gli Organi collegiali: compiti e ruolo del Consiglio di Istituto, del Collegio Docenti e del Consiglio di Classe o Team docenti, del Consiglio di Interclasse e Intersezione; forme di collaborazione interistituzionale, di attivazione delle risorse del territorio, di informazione e coinvolgimento delle famiglie. Compito e ruolo delle famiglie.

La **prova orale** verte sui contenuti delle prove scritte e su questioni motivazionali.

.....

Indice

Parte Prima Competenze socio-psico-pedagogiche

Capitolo 1 - Lo sviluppo sociale e le relazioni di gruppo

1.1 L'ambito di indagine della psicologia sociale	3
1.2 L'individuo e i suoi contesti: famiglia, scuola, lavoro	4
1.2.1 L'ambiente ecologico di Urie Bronfenbrenner	5
1.3 Il processo di socializzazione, ovvero lo sviluppo sociale	6
1.3.1 Socializzazione nella relazione diadica: il concetto di attaccamento nelle teorie di John Bowlby e Donald Winnicott	8
1.3.2 La <i>Adult Attachment Interview</i> (Aai)	10
1.4 Il gruppo e le sue dinamiche	11
1.4.1 Kurt Lewin e lo studio sui gruppi nell'ambito della Teoria del campo	12
1.4.2 La dinamica dei gruppi: lo status, il ruolo e il concetto di leadership	13
1.4.3 La comunità di pratica nella visione di Étienne Wenger e Marshall McLuhan	14
1.4.4 I meccanismi di difesa del gruppo secondo Wilfred Bion	16
1.5 Lo sviluppo sociale nella società contemporanea: l'importanza di un'educazio- ne interculturale	17

Capitolo 2 - Il linguaggio e la comunicazione

2.1 La comunicazione e i suoi elementi	21
2.2 Caratteristiche e funzioni del linguaggio	22
2.3 La comunicazione non verbale e le sue funzioni	24
2.4 Le abilità comunicative nel bambino	27
2.5 Le principali tappe nel processo di acquisizione del linguaggio	28
2.6 Principali teorie sul rapporto tra pensiero e linguaggio	29
2.7 Facilitatori e barriere di una comunicazione efficace	31

Capitolo 3 - Comunicare con gli adolescenti

3.1 Le dinamiche del cambiamento in adolescenza	33
3.2 Il modello Gordon	34
3.2.1 Il ruolo del facilitatore	35
3.2.2 Le barriere della comunicazione	35
3.2.3 La risoluzione dei conflitti	38
3.3 Gli adolescenti e le nuove forme di comunicazione	38

Capitolo 4 - La psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento

4.1 Il concetto di sviluppo	41
4.2 Psicologia dell'età evolutiva, psicologia del ciclo di vita e psicologia dell'arco della vita	41
4.2.1 La prospettiva ambientalista di John Locke	44



4.2.2	La prospettiva naturalista di Jean-Jacques Rousseau	44
4.2.3	La prospettiva evoluzionistica di Charles Darwin	44
4.2.4	La prospettiva sociologica di Émile Durkheim	46
4.3	Le principali teorie dello sviluppo	46
4.3.1	Il comportamentismo	46
4.3.2	L'approccio organismico	46
4.3.3	L'approccio psicoanalitico	47
4.4	Lo sviluppo psicologico	48
4.4.1	Qual è la natura del cambiamento che caratterizza lo sviluppo?	48
4.4.2	Quali processi causano questo cambiamento?	49
4.4.3	Si tratta di un cambiamento continuo e globale o viceversa discontinuo e improvviso?	49
4.5	Lo sviluppo dell'abilità di perspective taking e di role taking.	50
4.6	Lo sviluppo dell'identità	52
4.6.1	La psicoanalisi di Sigmund Freud	52
4.6.2	Gustav Jung e la psicologia analitica.	54
4.6.3	Erik Erikson e lo sviluppo psicosociale (o dell'apprendimento sociale)	55
4.6.4	La teoria dei tratti e della personalità di Gordon Allport	60
4.6.5	Istinti e pulsioni nella teoria di Erich S. Fromm	61
4.7	Lo sviluppo morale	61
4.7.1	Le teorie cognitive: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Elliot Turiel e Carol Gilligan	62
4.7.2	L'approccio comportamentista: Albert Bandura	66
4.7.3	L'approccio psico-analitico: Sigmund Freud, Melanie Klein ed Edith Jacobson.	67
4.7.4	Sergej Hessen: la filosofia dei valori e l'educazione come sviluppo morale	67

Capitolo 5 - I principali contributi pedagogici in tema di sviluppo e apprendimento

5.1	La pedagogia dagli albori al 1600.	70
5.1.1	Agostino.	70
5.1.2	Comenio	71
5.2	Il modello educativo illuminista	73
5.2.1	John Locke	73
5.2.2	Nicolas de Condorcet	74
5.2.3	Giambattista Vico.	75
5.2.4	Jean-Jacques Rousseau	75
5.3	La pedagogia nell'età romantica	78
5.3.1	Johann Heinrich Pestalozzi	79
5.3.2	Friedrich Wilhelm August Fröbel	81
5.3.3	Johann Friedrich Herbart	82
5.4	La pedagogia positivista	85
5.4.1	Auguste Comte	85
5.4.2	Roberto Ardigò	86
5.4.3	Don Bosco.	86
5.5	Il funzionalismo e l'attivismo	87
5.5.1	Dalle scuole nuove all'attivismo pedagogico	88
5.5.2	John Dewey	90
5.5.3	Edouard Claparède.	97

5.5.4	Ovide Decroly.	100
5.5.5	Maria Montessori	103
5.5.6	Roger Cousinet	111
5.5.7	Rosa e Carolina Agazzi	112
5.6	Il comportamentismo	113
5.6.1	Ivan P. Pavlov e il condizionamento classico	114
5.6.2	John B. Watson e le due leggi della frequenza e della recenza della risposta	115
5.6.3	Edward L. Thorndike e l'apprendimento per prove ed errori.	117
5.6.4	Burrhus F. Skinner e il condizionamento operante.	118
5.7	Il neocomportamentismo e la genesi del cognitivismo	125
5.7.1	Edward C. Tolman e l'apprendimento molare	126
5.7.2	Albert Bandura e la teoria dell'apprendimento sociale	128
5.7.3	Benjamin S. Bloom e il Mastery learning	134
5.8	L'apprendimento secondo la psicologia della Gestalt.	143
5.8.1	La Gestalt e la visione globale	143
5.8.2	Wolfgang Köhler e l'insight	144
5.8.3	Max Wertheimer e le leggi di segmentazione del campo visivo	146
5.9	Il cognitivismo	148
5.9.1	Jean Piaget e la teoria stadiale dello sviluppo	148
5.9.2	Lev Semënovič Vygotskij e la zona di sviluppo prossimale	164
5.9.3	Jerome S. Bruner e il pensiero narrativo	178
5.10	Lo Human Information Processing e lo studio della memoria	201
5.10.1	La memoria e le fasi di elaborazione mnestica	202
5.10.2	I principali modelli teorici sulla memoria	203
5.10.3	Le basi neurali dei processi mnestici	206
5.11	La metacognizione	207
5.11.1	Il concetto di metacognizione: origine e principali modelli teorici	207
5.11.2	Le fasi dell'attività metacognitiva	211
5.11.3	La metacomprendimento	212
5.11.4	La metamemoria	213
5.11.5	L'esecuzione del compito	215
5.12	Il costruttivismo	215
5.12.1	I costruttivismi	216
5.12.2	La cibernetica.	218
5.12.3	George A. Kelly e la psicologia dei costrutti personali	219
5.12.4	Ernst von Glasersfeld e il costruttivismo radicale	222
5.12.5	Humberto Maturana e l'autopoiesi	226
5.12.6	Heinz von Foerster e la costruzione di una realtà	229
5.13	La Pedagogia contemporanea	234
5.13.1	Paulo R.N. Freire e il problem posing.	234
5.13.2	Alexander Sutherland Neill	235
5.13.3	Zygmunt Bauman e la società liquida	236
5.13.4	Pierre Bourdieu e la violenza simbolica	236
5.13.5	Gregory Bateson e la teoria ecologica della mente	237
5.13.6	Edgar Morin e la riforma del pensiero	240
5.13.7	Don Milani	242
5.13.8	Il problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin	243

Parte Seconda

Competenze su intelligenza emotiva

Capitolo 6 - La mente e i suoi processi per definire l'intelligenza

6.1	Le scienze che studiano la mente.	249
6.2	I metodi per lo studio della mente	253
6.3	La struttura materiale della mente: il cervello	254
6.4	I processi della mente	255
6.5	Lo studio dell'intelligenza	256
6.5.1	Charles Spearman e l'intelligenza bifattoriale	259
6.5.2	Louis Leon Thurstone e l'intelligenza multifattoriale	260
6.5.3	Robert Sternberg e la teoria triarchica	261
6.5.4	Joy Paul Guilford e il modello multifattoriale dell'intelligenza: Structure of Intellect	262
6.5.5	Bernard Cattell e l'intelligenza fluida e cristallizzata	265
6.5.6	Howard E. Gardner e la teoria delle intelligenze multiple	265

Capitolo 7 - Intelligenza emotiva ed empatia

7.1	Le emozioni e l'esperienza emotiva	273
7.2	Le emozioni e il comportamento emotivo.	276
7.3	A cosa servono le emozioni?	277
7.4	Le principali teorie sulle emozioni e sull'intelligenza emotiva	279
7.4.1	La teoria evoluzionistica di Charles Darwin.	280
7.4.2	La teoria del feedback periferico di James e Lange	280
7.4.3	La teoria centrale delle emozioni di Walter B. Cannon e Philip Bard	281
7.4.4	La teoria dei due fattori di Stanley Schachter e Jerome Singer	281
7.4.5	La teoria del cervello emotivo di Joseph LeDoux.	281
7.4.6	Le risposte agli stati emotivi secondo Phillip R. Shaver.	282
7.4.7	Le emozioni come criterio valutativo e cognitivo secondo Martha Craven Nussbaum	282
7.4.8	Paul Ekman e la teoria sull'universalità dell'espressione delle emozioni	283
7.4.9	Magda Arnold e la teoria della valutazione emotiva (o cognitiva)	283
7.4.10	Silvan Tomkins e gli ambienti emotivi genitoriali.	284
7.4.11	Carolyn I. Saarni e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva	285
7.4.12	Lo sviluppo delle emozioni: gli otto stadi di Alan Sroufe.	285
7.4.13	La teoria differenziale di Carroll Izard	291
7.4.14	Autoregolazione delle emozioni: lo scaffolding di Jerome Bruner	292
7.5	Daniel Goleman e l'intelligenza emotiva.	293
7.5.1	Le abilità fondamentali dell'intelligenza emotiva.	293
7.5.2	L'empatia secondo Goleman.	296
7.5.3	Intelligenza emotiva tra famiglia e apprendimento scolastico	299
7.5.4	L'intelligenza ecologica secondo Goleman	301
7.6	L'empatia come dimensione dell'intelligenza emotiva: caratteristiche e principali modelli teorici	302
7.6.1	Norma Feshbach: il primo modello multidimensionale di empatia	303
7.6.2	Martin Hoffman: l'empatia e lo sviluppo morale	303
7.6.3	Il modello multidimensionale dell'empatia di Janet Strayer	305

7.6.4	Mark Davis e l'empatia tra cognizione ed emozione	306
7.6.5	Karla McLaren e le caratteristiche dell'atto empatico	307
7.6.6	Heinz Kohut e il ruolo dell'empatia nello sviluppo del Sé	308

Capitolo 8 - Socializzazione e aggressività in età scolare

8.1	L'autocontrollo emotivo	309
8.1.1	Autoregolazione delle emozioni	309
8.2	L'aggressività e le dinamiche relazionali	310
8.3	Quando l'aggressività diventa una patologia	312
8.4	La gestione dell'aggressività	314
8.5	I tipi di conflitto	315
8.5.1	La frustrazione	316
8.5.2	I meccanismi di difesa	317
8.6	Salute e malattia in una prospettiva bio-psico-sociale	319
8.6.1	La salute mentale: le nevrosi	321
8.6.2	La salute mentale: le psicosi	322
8.6.3	Le psicoterapie	324

Capitolo 9 - Linee di sviluppo ed educazione in adolescenza 329

9.1	La definizione dell'identità nell'adolescenza	329
9.2	L'adolescenza nella prospettiva psicoanalitica	331
9.3	L'adolescente nella prospettiva dell'apprendimento sociale di Erik Erikson e di James Marcia	332
9.4	L'adolescenza nella prospettiva storico-culturale	334
9.5	Lo sviluppo morale in adolescenza nella prospettiva del cognitivismo sociale	335
9.6	Adolescenza e stili educativi, secondo Diana Baumrind e la scala Copes	335
9.7	L'importanza del gruppo dei pari in adolescenza	336
9.8	La prevenzione della dispersione scolastica in adolescenza	336
9.8.1	Azioni per affrontare la dispersione scolastica: PNRR e Linee guida per l'orientamento	338

Parte Terza

Competenze su creatività e pensiero divergente

Capitolo 10 - Creatività e pensiero divergente

10.1	La natura della creatività	343
10.2	Creatività e pensiero divergente secondo Joy Paul Guilford	345
10.2.1	I modelli di Guilford e di Bloom a confronto	345
10.2.2	Le tre dimensioni del modello Structure of intellect di Guilford	346
10.2.3	Didattica e modello SI	347
10.3	Edward De Bono e il pensiero laterale	348
10.4	Sarnoff Mednick e la teoria associativa del processo creativo	349
10.5	Graham Wallas e la teoria per fasi successive del processo creativo	350
10.6	Hubert Jaoui e il metodo PAPSA	351
10.7	Teresa Amabile e la personalità creativa	351
10.8	Andrea Gentile e il pensiero fluido analogico-intuitivo-reticolare	352



10.9 Silvano Arieti e la sintesi magica	353
10.10 Gianni Rodari e l'errore creativo	354
10.11 Bruno Munari e la fantasia	355
10.12 Loris Malaguzzi e la creatività come apprendimento per scoperta	356
10.13 Joseph Renzulli e Sally Reis e il modello SEM	356
10.14 Mario Mencarelli e la creatività come interfunzionalità	357
10.15 Duccio Demetrio e il nesso tra scrittura e creatività	358
10.16 Freud e la sublimazione	358
10.17 Arthur Koestler e la bisociazione	359
10.18 Mark A. Runco e il pensiero contaminato	359
10.19 Dean Simonton e la teoria della combinazione di casualità	359
10.20 Williams J.J. Gordon e la strategia sinettica.	360
10.21 Mihály Csikszentmihályi e la teoria del flusso creativo.	360
10.22 Rudolf Steiner, la pedagogia Waldorf e l'uso della fiaba come strumento di crescita	361
10.23 Robert Keith Sawyer e il potere creativo della collaborazione	363
10.24 David Ausubel e il potenziale creativo	363
10.25 Misurare la creatività.	364
10.26 Tecniche e percorsi per promuovere la capacità creativa negli studenti.	365
10.26.1 Incoraggiare il pensiero divergente	365
10.26.2 Percorsi laboratoriali per una didattica attiva e creativa	366

Capitolo 11 - Il ruolo della didattica in un apprendimento per tutti

11.1 Prima della didattica: l'osservazione educativa	371
11.2 Definizione di metodo, metodologia, tecnica per le attività di insegnamento.	374
11.3 Dalla didattica degli anni '50 alle nuove prospettive della didattica costruttivista	377
11.4 Aspetti salienti della didattica generale contemporanea	379
11.5 L'importanza della valutazione in ambito didattico	382
11.5.1 I bias valutativi	384
11.6 Fare ricerca in ambito didattico: le potenzialità della ricerca-azione.	387
11.7 Didattica e nuovi contesti di apprendimento	389
11.7.1 Connessione tra contesti educativi: la continuità verticale e la continuità orizzontale	390
11.8 Gli obiettivi della nuova didattica: conoscenze, abilità e competenze	391
11.8.1 Le life skills secondo l'OMS	393
11.8.2 Le competenze chiave per l'apprendimento permanente nelle Raccomandazioni europee	393
11.9 Il processo di apprendimento secondo Umberto Galimberti.	395
11.10 Stili cognitivi e stili di apprendimento	395
11.10.1 Gli stili cognitivi secondo Robert J. Sternberg la teoria dell'autogoverno mentale	397
11.10.2 Gli stili cognitivi secondo George A. Miller	397
11.10.3 Gli stili di apprendimento secondo James W. Keefe	399
11.10.4 Gli stili di apprendimento secondo David Kolb: l'apprendimento esperienziale	400
11.10.5 Gli stili di apprendimento secondo Anthony F. Gregorc: i modelli preferenziali	403
11.10.6 Gli stili di apprendimento secondo Peter Honey e Allan Mumford	403

11.11 Strategie per i diversi stili di apprendimento: visual literacy, audiobook, debate, cooperative learning, attività motorie.	404
11.12 L'apprendimento significativo secondo David Paul Ausubel	406
11.12.1 Reeves, Herrington e Oliver: compito di realtà e apprendimento significativo.	408
11.12.2 Joseph Novak e le mappe concettuali per l'apprendimento significativo	409
11.13 Il ruolo della motivazione nell'apprendimento	410
11.13.1 Abraham Harold Maslow: bisogni e motivazione ad apprendere	411
11.14 L'apprendimento autodiretto di Philip Candy.	415
11.15 Le didattiche disciplinari	416
11.16 Fattori di efficacia delle pratiche didattiche: riflessività, narrazione, mediazione, tempo, affettività, motivazione e flessibilità	418
11.17 Le principali metodologie didattiche in uso oggi	420
11.17.1 La didattica per concetti	420
11.17.2 La didattica metacognitiva	421
11.17.3 La didattica dell'errore.	425
11.17.4 La didattica orientativa	425
11.17.5 La didattica multimediale	427
11.17.6 La didattica laboratoriale.	427
11.17.7 La didattica per competenze	431
11.18 Nuove metodologie e tecniche didattiche: tra peculiarità e principi comuni	432
11.19 Alcuni esempi di tecniche e metodologie didattiche innovative	434
11.19.1 Il cooperative learning	434
11.19.2 Peer education e peer tutoring	437
11.19.3 Il brainstorming.	438
11.19.4 Il problem solving.	440
11.19.5 Il role play.	441
11.19.6 Il circle time.	441
11.19.7 Lezione frontale, dialogo interattivo e supporti visivi.	442
11.19.8 Il mastery learning	442
11.19.9 Il Service learning.	442
11.19.10 La lezione partecipata	443
11.19.11 La <i>Community of learners</i> di Ann Brown e Joseph Campione	443
11.19.12 Il modello Jigsaw di Elliot Aronson.	444
11.19.13 Il reciprocal teaching	444
11.19.14 Il team teaching	445
11.19.15 La ricerca-azione	446
11.19.16 I business game (o giochi di ruolo)	447
11.19.17 L'apprendimento situato (metodologia EAS)	447
11.19.18 Il Tinkering	448
11.20 La personalizzazione nell'apprendimento	449
11.21 Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e il loro impiego nella didattica speciale	450
11.21.1 I webquest.	452

Capitolo 12 - Mediazione speciale e strategie didattiche

12.1 La pedagogia speciale nella prospettiva storica ed evolutiva	455
12.2 La condizione di svantaggio, l'emarginazione e la pedagogia della differenza	457
12.3 L'azione sociale per le persone con disabilità	460



12.4	L'inclusione come processo intenzionale	461
12.5	L'asimmetria nella relazione educativa.	463
12.6	Rogers e la relazione assertiva	465
12.6.1	Libertà nell'apprendimento	467
12.7	La relazione educativa tra insegnante di sostegno e alunni con disabi- lità: il GLO e il PEI	468
12.8	Le relazioni disfunzionali secondo l'Analisi Transazionale	471
12.8.1	La relazione simbiotica.	471
12.8.2	I pregiudizi educativi (ordini)	473
12.8.3	I "giochi psicologici"	475
12.9	La mediazione didattica come strumento di integrazione e inclusione	477
12.9.1	Andrea Canevaro: dall'integrazione all'inclusione	478
12.10	La mediazione speciale	480
12.11	Caratteristiche e stili di apprendimento per l'alunno con DSA.	483
12.12	Adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali didattici. Strumenti compensativi e misure dispensative.	485
12.12.1	Adattare gli obiettivi e le attività: gli ambiti disciplinari	489
12.12.2	Strategie creative nella lingua parlata	490
12.12.3	La semplificazione di un testo	492
12.12.4	Strategie creative nel linguaggio cinesico e non verbale	493
12.13	La programmazione individualizzata	495
12.14	L'acquisizione delle autonomie nella scuola secondaria: esperienze di opera- tività	498
12.15	Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella presa in carico dell'alunno con disabilità	501

Parte Quarta

Competenze organizzative e di governance

Capitolo 13 - Scuola ed educazione nella Costituzione. L'autonomia scolastica

13.1	La scuola nella Costituzione italiana	507
13.2	L'autonomia scolastica nella legge n. 59/1997	512
13.3	Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)	513
13.3.1	L'ampliamento dell'offerta formativa	513
13.3.2	La rivisitazione del POF nella legge n. 107/2015.	514
13.3.3	La procedura di elaborazione e approvazione del PTOF nella legge n. 107/2015	514
13.3.4	Il potenziamento dell'offerta formativa nel Piano triennale	515
13.3.5	I compiti del collegio dei docenti nella elaborazione del PTOF.	516
13.3.6	La progettazione educativa e curricolare nel PTOF	516
13.3.7	La progettazione organizzativa nel PTOF	518
13.4	L'autonomia didattica nell'art. 4 del Regolamento dell'autonomia	518
13.5	L'autonomia nelle procedure di valutazione	519
13.6	L'autonomia organizzativa	520
13.7	L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo - I progetti e la loro verifica	520
13.8	L'autonomia di associarsi in rete	521
13.9	Il Patto educativo di corresponsabilità	521

13.9.1 Il coinvolgimento della comunità scolastica nella costruzione del Patto . . .	522
13.9.2 Il contenuto del Patto educativo: impegni di scuola, famiglia, studenti . . .	523
13.10 Educare al rispetto. L'insegnamento trasversale di Educazione civica	525
13.10.1 Contrasto al bullismo e al cyberbullismo	527
13.10.2 Le Linee guida nazionali Educare per la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione.	529
13.10.3 Le Linee guida sul contrasto all'antisemitismo nella scuola	530
13.10.4 Il Decreto Caivano	530
13.11 La contropartita dell'autonomia: il monitoraggio del sistema	531
13.11.1 L'Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI)	531
13.11.2 Il Regolamento sul sistema nazionale di valutazione	532
13.11.3 Le prove nazionali sugli apprendimenti.	532
13.11.4 Il Rapporto di autovalutazione (RAV) e il Piano di miglioramento (PdM)	533

Capitolo 14 - La scuola del primo ciclo

14.1 L'obbligo scolastico	535
14.2 Dai Programmi ministeriali alle Indicazioni nazionali	536
14.3 La scuola secondaria di primo grado: il tempo normale e il tempo prolungato. . .	537
14.3.1 Iscrizioni e formazione delle classi.	538
14.3.2 L'insegnamento dell'inglese e della seconda lingua comunitaria	538
14.4 Le Indicazioni nazionali per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado	539
14.5 La valutazione	540
14.5.1 Validità dell'anno scolastico nella scuola secondaria di primo e di secondo grado	541
14.5.2 La valutazione nel primo ciclo.	541
14.5.3 La certificazione delle competenze	543
14.6 L'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione	545
14.6.1 Valutazione ed esami per gli alunni con disabilità certificata	546
14.6.2 Valutazione ed esami per gli alunni con DSA. Altri alunni con BES.	547

Capitolo 15 - Il secondo ciclo dell'istruzione

15.1 L'attuale assetto della scuola secondaria di secondo grado	549
15.2 Iscrizioni e formazione delle classi negli istituti del secondo ciclo dell'istruzione. .	551
15.3 Valutazione ed esame di Stato nel secondo ciclo di istruzione	552
15.3.1 La valutazione.	552
15.3.2 La certificazione delle competenze	553
15.3.3 L'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione	555
15.3.4 Ammissione all'esame	555
15.3.5 Attribuzione del credito scolastico.	556
15.3.6 Prove di esame	556
15.3.7 Esiti dell'esame	557
15.3.8 Diploma finale e curriculum della studentessa e dello studente.	558
15.3.9 Gli studenti con disabilità all'esame di Stato	558
15.3.10 Gli studenti con DSA all'esame di Stato. Altri studenti con BES.	559
15.4 CLIL: insegnamento e apprendimento in altra lingua	560
15.5 Il riconoscimento del lavoro nell'istruzione superiore riformata.	560



Capitolo 16 – La governance dell'istituzione scolastica

16.1 La dirigenza scolastica.	563
16.2 Gli organi collegiali dell'istituzione scolastica	563
16.3 Il consiglio di circolo o d'istituto	564
16.4 Il collegio dei docenti	565
16.5 I consigli di intersezione, di interclasse e di classe.	565
16.6 Il comitato per la valutazione dei docenti	566
16.7 Le assemblee dei genitori e degli studenti	566
16.8 Il personale non docente	567

Parte Quinta

Il lungo cammino verso l'inclusione

Capitolo 17 – Dalle scuole speciali all'inserimento

17.1 La legislazione sulle istituzioni speciali.	571
17.2 L'Italia repubblicana	573
17.3 L'inserimento nella scuola ordinaria	577
17.4 Il Documento Falcucci	579
17.5 La circolare ministeriale n. 227/1975	582
17.5.1 Raggruppamenti di scuole	582
17.5.2 Reperimento e inserimento degli allievi	583
17.5.3 Criteri organizzativi.	583
17.5.4 Gruppo di lavoro presso i provveditorati agli studi	583

Capitolo 18 – Dall'inserimento all'inclusione

18.1 La legge 517/1977 e i successivi provvedimenti legislativi	585
18.2 La decisione della Corte Costituzionale n. 215/1987	587
18.3 La legge quadro n. 104/1992.	588
18.4 La normativa di fine anni Novanta. Il Piano dell'offerta formativa.	592
18.5 Proclamazione dei diritti del bambino e valorizzazione delle diversità e della convivenza democratica nella Dichiarazione di Salamanca	594
18.6 Il nuovo millennio.	596
18.6.1 La legge quadro sul sistema integrato di interventi e servizi sociali: la L. 328 del 2000.	596
18.6.2 La L. 67/2006 a tutela delle persone con disabilità dalle discriminazioni e altre norme	597
18.7 La Convenzione ONU del 2006 sui diritti delle persone con disabilità e la legge n. 18/2009	598
18.8 Le Linee Guida del 2009 per l'integrazione degli alunni con disabilità	600
18.9 Disturbi Specifici di Apprendimento: struttura e finalità della legge 170/2010	601
18.9.1 Definizioni relative ai DSA nella L. 170/2010 e nelle Linee Guida	603
18.9.2 Finalità della legge 170/2010	604
18.10 I Bisogni Educativi Speciali	605
18.10.1 La Direttiva 27/12/2012	605
18.10.2 Indicazioni operative: la Circolare n. 8 del 6/3/2013 e la Nota 2563 del 22/11/2013.	607

18.10.3 BES derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana . . .	608
18.10.4 Il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati . .	610
18.10.5 Gli alunni con alto potenziale intellettuale	613
18.11 Nuove fonti di disuguaglianza e Piano nazionale per la scuola digitale	613
18.12 Dalla L. 107/2015 ai relativi decreti attuativi. In particolare, il D.Lgs. 66/2017 .	615
18.13 I Decreti Interministeriali n. 182/2020 e n. 153/2023: il nuovo modello di PEI	616
18.14 L'UE e la Strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030	619
18.15 La legge delega sulla disabilità	620

Capitolo 19 – Lo svantaggio come elemento unificante

19.1 Studenti con disabilità.	628
19.1.1 Le sindromi genetiche	628
19.1.2 L'autismo e i disturbi dello spettro autistico	630
19.1.3 Disabilità sensoriali	630
19.2 Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)	631
19.3 Studenti che presentano altre situazioni di difficoltà nell'apprendimento (non classificate tra i DSA)	635
19.3.1 Studenti in situazioni di difficoltà nell'apprendimento scolastico derivanti da veri e propri disturbi	635
19.3.2 Alunni che possono essere definiti in situazione di privazione socio-ambientale	637
19.3.3 Alunni che si ritirano dall'impegno scolastico per sofferenza psicologica anche in assenza di svantaggio.	637
19.4 Estensione a tutti i disturbi evolutivi delle misure previste per i DSA dalla L. 170/2010.	638

Capitolo 20 – Classificazioni internazionali e principali manuali diagnostici

20.1 Dalla separazione all'inclusione: un'epocale inversione storica	641
20.2 Dall'handicappato alla persona con disabilità: l'evoluzione terminologica . . .	642
20.3 Organizzazione Mondiale della Sanità e classificazioni internazionali	644
20.4 Processo di revisione: dall'ICIDH all'ICF	648
20.4.1 Struttura dell'ICF.	650
20.5 Differenza di approccio tra ICD e ICF	652
20.6 L'ICF <i>Children and Youth</i>	653
20.7 Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM)	654
20.7.1 Descrizione del DSM	654
20.7.2 La struttura del DSM	655
20.8 Manuale Diagnostico Psicodinamico (PDM)	658

Capitolo 21 – La governance dell'inclusione

21.1 Il Bisogno Educativo Speciale.	659
21.2 La risposta educativa speciale.	661
21.3 La Certificazione e i due aspetti del Profilo di Funzionamento: Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico Funzionale.	662
21.3.1 Cosa prevedeva il D.P.R. 24 febbraio 1994.	663
21.3.2 Il Profilo di funzionamento nel D.Lgs. n. 66/2017 e nelle Linee guida del Ministero della Salute	665
21.4 Il Piano Educativo Individualizzato (PEI)	669




21.5 Il Progetto individuale di vita	674
21.6 Gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica	676
21.7 Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica	678
21.8 I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: diagnosi e misure didattiche ed educative	679
21.8.1 Diagnosi e individuazione precoce	679
21.8.2 Misure educative e didattiche di supporto	682
21.8.3 Il Piano Didattico Personalizzato (PDP).	684
21.9 La direttiva sui BES e la didattica inclusiva.	685
21.9.1 I Centri Territoriali di Supporto (CTS) e i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI)	687
21.9.2 Dal PAI al Piano per l'inclusione	687
21.10 Il ruolo dell'insegnante per il sostegno nel team teaching e le altre figure dell'integrazione.	688
21.10.1 Il profilo del docente specializzato per il sostegno didattico.	689
21.10.2 I compiti del docente specializzato per il sostegno didattico.	690
Capitolo 22 – Il ruolo istituzionale e sociale dell'insegnante di sostegno	
22.1 Dalla formazione monovalente alla legge n. 517 del 1977	695
22.2 I corsi di formazione universitari	696
22.3 La formazione dei docenti di sostegno nel D.Lgs. 66/2017 per la scuola primaria e nel D.Lgs. 59/2017 per la scuola secondaria	697
22.4 La funzione dei docenti, per il sostegno e non, in conclusione	699

Parte Sesta

Verifiche finali

Verifica	Capitolo 1	705
Verifica	Capitolo 2	708
Verifica	Capitolo 3.	710
Verifica	Capitolo 4.	712
Verifica	Capitolo 5.	714
Verifica	Capitolo 6.	716
Verifica	Capitolo 7.	719
Verifica	Capitolo 8.	724
Verifica	Capitolo 9.	726
Verifica	Capitolo 10	728
Verifica	Capitolo 11	731
Verifica	Capitolo 12	734
Verifica	Capitolo 13	736
Verifica	Capitolo 14	739
Verifica	Capitolo 15	741
Verifica	Capitolo 16	744

Verifica	Capitolo 17	747
Verifica	Capitolo 18	749
Verifica	Capitolo 19	752
Verifica	Capitolo 20	754
Verifica	Capitolo 21	757
Verifica	Capitolo 22	760
Indice analitico	

Competenze socio-psico-pedagogiche

SOMMARIO

Capitolo 1	Lo sviluppo sociale e le relazioni di gruppo
Capitolo 2	Il linguaggio e la comunicazione
Capitolo 3	Comunicare con gli adolescenti
Capitolo 4	La psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento
Capitolo 5	I principali contributi pedagogici in tema di sviluppo e apprendimento

Capitolo 1

Lo sviluppo sociale e le relazioni di gruppo



1.1 L'ambito di indagine della psicologia sociale

La società è formata da individui che compiono azioni sociali, ossia azioni rivolte intenzionalmente verso gli altri, che posseggono cioè un senso sociale nella mente di chi le compie.

L'oggetto di studio della psicologia sociale è costituito dall'**attività mentale** e dai **comportamenti** dei soggetti immersi nella vita sociale, che agiscono cioè in uno stesso spazio sociale e che, con le loro azioni, si influenzano reciprocamente.

Il lavoro degli psicologi in questo ambito consiste nel tentativo di comprendere il modo in cui il pensiero, il sentimento e il comportamento degli esseri umani vengano condizionati dalla presenza degli altri. L'interesse si è concentrato sui **rapporti competitivi e cooperativi**, sulle **relazioni di aiuto**, sulle **reazioni all'ingiustizia**, con l'intento non solo di descrivere i comportamenti, ma anche di analizzare quei processi mentali che li sottendono. Lo **sviluppo morale**, l'introyezione dei concetti di giustizia, di giustizia distributiva, di giustizia positiva, di altruismo, di comportamento **prosociale** e, infine, di **equità** (intesa come situazione in cui i singoli possono trarre vantaggio da istruzione e formazione in termini di accesso all'educazione e al mondo del lavoro) sono concetti strettamente legati tra loro, al punto da essere, in qualche caso, addirittura sovrapponibili. Essi, inoltre, seguono un preciso modello di sviluppo, che si evolve con il succedersi degli stadi di sviluppo cognitivo e sociale: in questo senso, quindi, lo sviluppo morale può apparire importante per la comprensione di tutti quei fenomeni che contraddistinguono il nostro vivere con gli altri.

.....
In effetti, se è particolarmente interessante comprendere le modalità che caratterizzano i **comportamenti dei bambini di età diversa**, relativamente alle scelte morali, sembra fondamentale poter comprendere e prevedere quindi i **comportamenti propri dell'età adulta**. Ciò, forse, non nella presunzione di poter costituire modelli ideali, quanto piuttosto per approfondire la complessità dei processi mentali.

(Asprea A. M., Villone Betocchi G., *Teoria dell'equità e sviluppo morale dall'infanzia all'età adulta*, Edisud, Salerno, 1979)

.....

Quando si studia il comportamento in un contesto sociale, è possibile osservare che le risposte agli stimoli mostrano alcune regolarità dipendenti dall'eredità biologica e altre sortite da un accordo tacito tra i membri della collettività. Il sistema interrelato di modelli e aspettative propri di una società costituisce la



struttura sociale, vale a dire la trama dei rapporti relativamente stabili, destinata a permanere al di là del mutevole e transitorio flusso della quotidianità, il complesso di posizioni occupate e ruoli svolti da soggetti individuali e collettivi, interagenti nel quadro di norme regolative che limitano la varietà degli atti consentiti a ciascun individuo.

1.2 L'individuo e i suoi contesti: famiglia, scuola, lavoro

La famiglia, la scuola e il lavoro sono per grandi linee i tre contesti primari di cui un individuo entra a far parte nel corso della vita. In ognuno di questi si relazionerà con altri individui e ne nasceranno relazioni più o meno profonde, più o meno durature e significative, ognuna delle quali costituirà un tassello che si andrà a unire agli altri e concorrerà a determinare lo sviluppo di ciascuno.

Restringendo il campo di indagine alla sola fascia di età compresa tra la nascita e il termine dell'obbligo scolastico, si può dire che gli agenti che influiscono maggiormente sulla formazione di un'identità socio-culturale sono, oltre alla famiglia, il sistema educativo e le agenzie educative (tra le quali le istituzioni religiose), senza dimenticare i mezzi di comunicazione di massa.

La **famiglia** è un contesto certamente costitutivo, poiché è lì che il bambino trova le prime corrispondenze ai suoi bisogni, in cui stabilisce le prime relazioni significative e in cui – ci si augura – trova una **base sicura**¹ dal punto di vista affettivo-relazionale. La famiglia è dunque il primo contesto sociale con il quale il bambino si confronta, sebbene, oggi, il suo ingresso nel sistema educativo di formazione e istruzione avvenga sempre prima. L'accesso al nido, infatti, luogo fondamentale del sistema integrato 0-6, si colloca ormai nei primissimi mesi di vita e segna il momento in cui il bambino si confronta anche con il secondo dei contesti fondamentali della sua vita: la scuola. Un bambino che entra al nido in tenera età sperimenta immediatamente la socialità, impara a gestire i conflitti, acquisisce maggiore autonomia, poiché trae i benefici del confronto con gli altri, anticipando di fatto alcune tappe dello sviluppo: tappe che, per i coetanei che non frequentano ancora un ambiente scolastico, si susseguiranno con maggiore lentezza.

Sul contesto scolastico, sulla sua importanza nello sviluppo della persona e sui cambiamenti di cui è stato protagonista negli anni avremo modo di riflettere ampiamente in tutto questo volume, qui ci basti una riflessione generale e, cioè, che la **scuola** costituisce una sorta di “palestra sociale” in cui il bambino, poi ragazzo, può svilupparsi e formarsi insieme agli altri preparandosi a entrare consapevolmente a far parte della società tutta.

Qui – cioè nella società allargata – avrà accesso al terzo dei contesti fondamentali della sua vita: il lavoro, nel quale dovrà portare le competenze acquisite a scuola e in famiglia e agirle nelle situazioni significative con cui dovrà confrontarsi per autodeterminarsi e così trovare il proprio posto e il proprio ruolo nella società.

¹ Lo psicologo britannico John Bowlby definisce “base sicura” 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 avverte il bisogno.

Sebbene l'ingresso diretto nel mondo del lavoro avvenga – almeno se ci riferiamo a società come la nostra – a conclusione del percorso scolastico, c'è da fare un'altra considerazione importante, ovvero che l'accesso indiretto al contesto lavoro avviene ben prima, cioè durante l'infanzia, quando è il lavoro dei genitori ad avere un impatto sulla vita del bambino.

L'**interazione tra i tre sistemi** è uno dei cardini dei nuovi presupposti socio-educativi e presuppone una stretta collaborazione tra famiglia, scuola e società, in cui lo Stato deve svolgere un ruolo di guida e sostegno, fondamentale per mettere i suoi cittadini nelle condizioni adeguate al fine di lavorare in piena sinergia.

E proprio a proposito di interazione tra contesti, al fine di comprendere quanto sia profonda, ci torna estremamente utile conoscere il **Modello ecologico di Urie Bronfenbrenner**, che approfondiremo nel paragrafo seguente.

1.2.1 L'ambiente ecologico di Urie Bronfenbrenner

Lo psicologo Urie Bronfenbrenner (1917-2005) 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 – in cui può essere o meno direttamente coinvolto – che influenzano il suo sviluppo. Il **modello ecologico** che lo studioso teorizza intende, dunque, l'ambiente di sviluppo del bambino come un sistema articolato, costituito da sistemi più specifici che sono in relazione tra loro secondo un modello a cerchi concentrici.

Al centro, lo studioso colloca i **microsistemi**, cioè i contesti di attività, ruoli e relazioni che favoriscono, nella vita del bambino, il coinvolgimento di relazioni via via 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 proprio la **scuola**, intesa come ambiente in cui entrano in relazione la famiglia, il gruppo degli amici, i docenti.

Il mesosistema è a sua volta iscritto nell'**esosistema**, il quale si riferisce invece a situazioni in cui il soggetto non è direttamente coinvolto, ma da cui viene comunque influenzato: ne è un esempio la condizione lavorativa dei genitori.

Ad abbracciare tutto si trova, infine, 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.

In un ampliamento della sua teoria, Bronfenbrenner ha poi inserito una ulteriore dimensione, quella che ha definito **"cronosistema"**, la quale concerne i cambiamenti causati da eventi ambientali, da circostanze storico-sociali e da transizioni che avvengono nel corso della vita: per esempio, la situazione culturale e sociale per cui oggi le donne sono più incoraggiate a perseguire una propria carriera lavorativa, oppure eventi di transizione come un divorzio o un cambio di lavoro o di luogo di residenza.

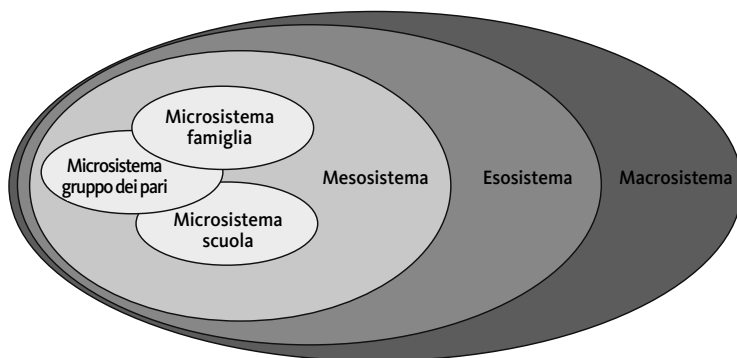


Figura 1. Rappresentazione grafica del modello ecologico di Urie Bronfenbrenner

1.3 Il processo di socializzazione, ovvero lo sviluppo sociale

Il processo di socializzazione inizia fin dalla nascita e progredisce durante l'infanzia, l'adolescenza e la giovinezza attraverso i complessi processi di apprendimento che conducono la persona ad assumere modelli di comportamento simili a quelli delle altre che formano il suo gruppo di appartenenza. In tal senso, la **socializzazione** è quel processo mediante il quale gli individui acquistano le conoscenze, le abilità, le competenze emotive e i comportamenti che li mettono in grado di partecipare, più o meno attivamente, alla vita sociale e **investe**, dunque, **tutti gli aspetti della personalità**: cognitivi, affettivi e motivazionali. 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**. A partire da quegli anni, si è preferito invece utilizzare l'espressione "**sviluppo sociale**", perché considerata più adatta a restituire l'idea di "processo", che vede la persona immersa, fin dalla nascita, in un sistema di relazioni dal quale trae una sempre maggiore consapevolezza del proprio ruolo sociale. In questa prospettiva, anche il ruolo dell'adulto appare diverso, poiché non è più solo un modello che il bambino può osservare, ma diventa un facilitatore, un mediatore che agevola l'organizzazione delle competenze in ambito sociale e lo aiuta ad acquisire quel **sistema di norme e di valori** che gli consente di vivere nella società di cui fa parte e di poter essere riconosciuto dalle persone con cui lo condivide.

Il "cervello socievole"

La neuroscienza ha scoperto che la struttura stessa del nostro cervello lo rende socievole, inevitabilmente soggetto a un profondo legame cervello-cervello ogniqualvolta entriamo in contatto con un'altra persona. Questo ponte neurale ci porta a influenzare sia il cervello sia il corpo di ogni persona con cui interagiamo, e viceversa.

Perfino gli incontri più banali fungono da regolatori nel cervello, poiché provocano in noi le emozioni più diverse, alcune piacevoli, altre meno. Più forte è il legame emotivo con una persona, maggiore sarà l'intensità reciproca. Gli scambi più potenti avvengono con le persone con cui trascorriamo gran parte del nostro tempo, giorno dopo giorno, anno dopo anno, soprattutto con coloro a cui teniamo di più.

Durante i collegamenti neurali, il cervello è impegnato in un tango emotivo, una danza dei sentimenti. Le interazioni sociali fungono da modulatori, simili a termostati interpersonali che influenzano in continuazione l'attività cerebrale mentre orchestrano le emozioni.

Ne derivano sensazioni che si ripercuotono in tutto il corpo, inviando cascate di ormoni che regolano i sistemi biologici, dal cuore alle cellule immunitarie. L'elemento forse più stupefacente è che la scienza attuale ha scoperto un legame tra i rapporti conflittuali e l'azione dei geni specifici che regolano il sistema immunitario. Ne consegue che le relazioni plasmano non solo l'esperienza, ma anche le funzioni biologiche. Il rapporto cervello-cervello permette ai legami più forti di modellarci sia su questioni superficiali come ridere per le stesse barzellette sia su elementi più profondi come la modalità di attivazione (o blocco) dei geni nelle cellule T, la prima linea del sistema immunitario nella continua lotta contro l'invasione di virus e batteri. Ma questo rapporto è una lama a doppio taglio: le relazioni appaganti hanno un effetto benefico sulla salute, mentre quelle nocive possono agire come un veleno nel nostro corpo.

Daniel Goleman, dal *Prologo a Intelligenza sociale*.
Entrare in sintonia con gli altri per costruire relazioni felici

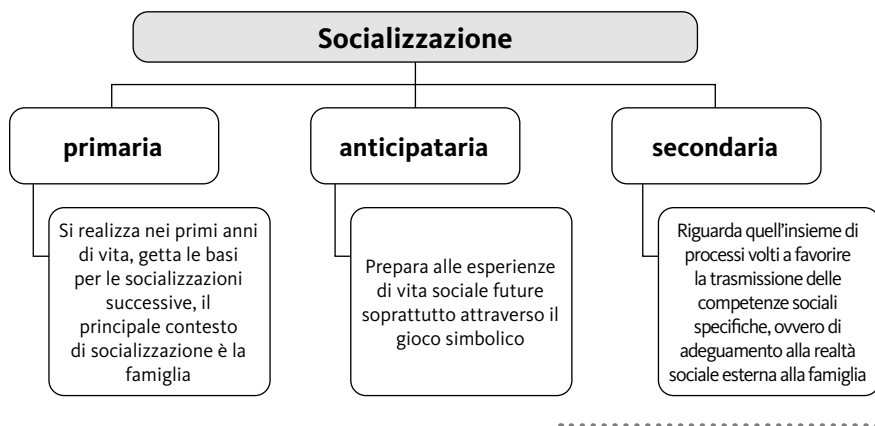
Fin dalla nascita, dunque, la vita di una persona si svolge in una rete di relazioni che influiscono in maniera determinante sul suo sviluppo e che la collocano in una dimensione di **intersoggettività**, in cui, cioè, ciascun soggetto (persona) è in interazione con altri soggetti (altre persone). L'ingresso in tale dimensione avviene dal momento della nascita, quando il bambino entra in relazione con la mamma o, comunque, con il caregiver, e si caratterizza, in questa fase, come **intersoggettività primaria**, durante la quale avviene quella interazione fatta di sorrisi, suoni, contatto, movimenti che tanto può dare al bambino in termini di sviluppo della capacità sociale e che è fondamentale perché possa passare alla fase dell'**intersoggettività secondaria**.

Verso i 9 mesi, infatti, il bambino, con il bagaglio sociale che ha formato nella relazione con la mamma, è pronto a entrare in una relazione più diretta e profonda anche con altri soggetti, per esempio il papà, la babysitter, la nonna, il fratello o la sorella, per condividere con loro quello che osserva accadere intorno a sé. È questo il momento in cui lo sguardo del bambino si allarga significativamente verso gli altri e insorge in maniera più forte l'esigenza di "incontrarli" per comunicare loro cosa gli piace e cosa no, ciò di cui ha bisogno o, semplicemente, per segnalare una cosa che ha visto e che ha attratto la sua attenzione.

In questa relazione intersoggettiva, in tutte le sue fasi, il bambino acquisisce una sempre maggiore consapevolezza di essere un individuo che pensa, sente, agisce, interviene nelle interazioni ed è capace di orientare il proprio comportamento e, allo stesso tempo, questa stessa consapevolezza gli consente di riconoscere gli stati d'animo, le emozioni, i pensieri e i comportamenti degli altri, compiendo così il suo cammino lungo quello sviluppo sociale indispensabile perché possa vivere prima nella famiglia, poi nella scuola e nella società, quindi nel mondo.

Tipi di socializzazione

Quando si parla di socializzazione è frequente che si usino espressioni come socializzazione primaria, socializzazione anticipataria e socializzazione secondaria. È bene dunque sapere in cosa si differenziano questi tre tipi di socializzazione.



1.3.1 Socializzazione nella relazione diadica: il concetto di attaccamento nelle teorie di John Bowlby e Donald Winnicott

Nell'ambito dello sviluppo dell'intersoggettività primaria di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente, significativa è la **teoria dell'attaccamento** proposta da John Bowlby, nella quale, con il termine "**attaccamento**", si indica una teoria del legame con una persona specifica. In particolare, tale teoria riguarda la costruzione del legame madre-bambino. Nel suo testo *Una base sicura*, del 1989, l'autore usa questo termine per descrivere il bisogno del bambino di potersi lanciare nell'esplorazione del mondo certo che nei propri genitori potrà trovare un punto di riferimento emotivo saldo, accogliente ed emotivamente sintonico. Per 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.

Ciò implica che da parte dell'educatore non debba esserci né eccessiva premura o vicinanza, né invadenza.

Bowlby individua **tre tipi** di attaccamento.

- 1) **Attaccamento ansioso evitante**, tipico del bambino che non sceglie significativamente la madre tra altre figure estranee, a indicare una scarsa reciprocità nella relazione con questa.
- 2) **Attaccamento sicuro**, tipico del bambino che sceglie la madre con decisione tra altre figure estranee, a indicare una forte relazione con questa.
- 3) **Attaccamento ansioso ambivalente**, tipico del bambino che oscilla tra il contatto con la madre e il rifiuto, a indicare una relazione non ben definita.

Un altro contributo di grande importanza dato alla teoria dell'attaccamento, si deve a Mary Ainsworth, collaboratrice di Bowlby, studiosa che definisce la procedura della "**Strange situation**", finalizzata a individuare diversi **modelli di attaccamento tra madre e bambino** a partire dall'osservazione del modo

in cui avviene la separazione e il ricongiungimento tra questi in una situazione non conosciuta e in presenza di uno sconosciuto (da ciò *strange* “estranea”).

La procedura ideata da Ainsworth prevede che un bambino fra i 12 e i 18 mesi, accompagnato da una sola delle sue figure di attaccamento (madre o padre) venga introdotto in una stanza che vede per la prima volta, dove ad accoglierli c'è uno sconosciuto. Dopo pochi minuti al genitore viene richiesto di uscire, lasciando il bambino. È questo il momento in cui si osservano le sue reazioni alla separazione. Trascorsi al massimo tre minuti, al genitore viene chiesto di rientrare per poter osservare ancora le reazioni del bambino ma, questa volta, al ricongiungimento. Il comportamento del bambino in entrambi i momenti (separazione e ricongiungimento) descrive la forma assunta dalla relazione di attaccamento nel corso del primo anno di vita.

Applicando questo metodo osservativo, **Ainsworth** arriva a definire tre pattern di attaccamento, **insicuro-evitante**, **sicuro**, **insicuro-ansioso-ambivalente**, che, negli studi successivi di **Mary Main** e **Judith Solomon**, vengono arricchiti di un quarto, lo **stile disorganizzato**.

- 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.

Anche **Donald Winnicott**, (1896-1971) pediatra e psicoanalista britannico, ha dato un contributo fondamentale alla teoria dell'attaccamento. Il suo approccio si focalizza sulla relazione madre-bambino nei primi anni di vita e sull'importanza di un ambiente sicuro e accogliente per lo sviluppo del Sé e si lega sia alle ricerche di Bowlby che a quelle di Ainsworth.

I nuclei della sua riflessione più funzionali alle competenze educative sono:

- la **madre “sufficientemente buona”**: Winnicott introduce il concetto di *madre sufficientemente buona*, ossia una figura materna che riesce a rispondere in modo adeguato ai bisogni del bambino. Nei primi mesi di vita, la madre è immediatamente responsiva rispetto ai bisogni del neonato, ma deve gradualmente ridurre questa disponibilità assoluta, mettendo il bambino nelle condizioni di tollerare piccole frustrazioni e di sviluppare in questa maniera, gradualmente, la propria autonomia;
- i **concetti di *holding* e di *handling***: Winnicott descrive le due funzioni essenziali della madre nel processo di attaccamento:

- 1) **holding**, ovvero sostegno, consiste nella capacità della madre di accogliere il bambino e farlo sentire protetto, funzione che crea una base sicura per lo sviluppo psichico. L'*holding* si compone di quattro aspetti: la cura fisica (gesti concreti di supporto e contenimento), quella emotiva (empatia e capacità di non farsi sopraffare dalle emozioni a volte prorompenti del bambino), la sintonizzazione psichica (facoltà di intuire e prevenire i bisogni del bambino, restando una presenza attenta ma non invadente) e la protezione rispetto all'ambiente esterno (attenzione ad evitare situazioni o agenti stressanti e impattanti sullo sviluppo e la crescita);
 - 2) **handling**, ovvero cura e manipolazione: il modo in cui il bambino viene accudito e manipolato, che influenza la sua percezione di sé e del mondo. Questa facoltà si riferisce al fatto che la madre si dimostri capace di tenere il bambino in modo naturale, cioè affinché tutte le parti del suo corpo siano "raccolte" insieme, a formare, nella continuità, uno schema corporeo personale;
- gli **oggetti transizionali**: oggetti (tipicamente *peluche* o coperte) che servono a gestire il distacco del bambino dalla madre per accompagnarlo dal rapporto simbiotico a una progressiva indipendenza. Questo oggetto, dunque, ricopre una funzione affettiva e simbolica, contribuendo a facilitare il processo di separazione-individuazione;
- **il vero Sé e il falso Sé**: Winnicott distingue tra **vero Sé**, che emerge quando il bambino si sente accolto e autorizzato ad esprimere autenticamente i suoi bisogni e desideri, e **falso Sé**, che al contrario trae origine dalla necessità del bambino di adattarsi alle richieste dell'ambiente per sopravvivere, arrivando a reprimere i propri bisogni autentici. Un falso Sé troppo rigido, nel corso della crescita, conduce a non saper riconoscere le proprie attitudini e le proprie preferenze, in sintesi i propri gusti, creando difficoltà nell'apprendimento e nell'auto-determinazione, fino a sfociare in veri e propri disturbi psico-patologici.

1.3.2 La Adult Attachment Interview (Aai)

In sintesi, Winnicott sottolinea come un ambiente affettivo stabile e una madre *sufficientemente buona* siano essenziali per costruire la sicurezza fondante i rapporti interpersonali e un'identità autentica e libera di auto-definirsi.

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

- 1) Gli adulti **sicuri-autonomi**, che ripercorrono i ricordi in maniera chiara e coerente e ne fanno un bilancio equilibrato dimostrando autoconsapevolezza e apertura alle relazioni.
- 2) Gli adulti **distanziati**, che tendono a svalutare le esperienze di attaccamento, idealizzano l'infanzia e considerano i genitori un porto sicuro mostrandosi forti e indipendenti e non condizionati dagli altri.

- 3) Gli adulti **preoccupati e invischianti**, che sono ancora molto coinvolti nella relazione vissuta nell'infanzia e che hanno una scarsa autostima a causa della sensazione di non essere riusciti a soddisfare le aspettative dei genitori.
- 4) Gli adulti **irrisolti e disorganizzati**, che hanno subito traumi o lutti i quali hanno generato in loro una confusione che si esprime in sfiducia verso se stessi e, talvolta, si evolve in disturbi psichiatrici.
- 5) Gli adulti **inclassificabili**, che presentano caratteristiche di tutti i modelli precedenti mescolate in maniera incoerente e, talvolta, contraddittoria.

1.4 Il gruppo e le sue dinamiche

Da quanto abbiamo visto nel paragrafo precedente, dunque, la vita umana è sociale e il processo di sviluppo della capacità intersoggettiva della persona inizia fin dalla nascita. Come scrive **Daniel J. Siegel**, in *La mente relazionale*, “le connessioni umane plasmano le connessioni neurali, ed entrambe contribuiscono allo sviluppo della mente”. Le connessioni che stabiliamo con le altre persone, quindi, incidono profondamente sul nostro sviluppo e svolgono, pertanto, un ruolo fondamentale nella formazione della nostra identità.

Viviamo insieme agli altri da quando veniamo al mondo e, se all'inizio la nostra intersoggettività coinvolge principalmente la diade che costituiamo con nostra madre, man mano la nostra rete di relazioni si allarga ad altre persone e comincia a permetterci un'esperienza di **gruppo**.

La famiglia è il primo gruppo che sperimentiamo, ma progressivamente se ne aggiungono altri che costituiscono i contesti in cui si svolge il nostro divenire, cioè il nostro sviluppo: la classe, il gruppo di amici, la squadra sportiva, diventano i “luoghi” in cui la nostra capacità di connetterci gli uni con gli altri trova la sua piena realizzazione e fanno da tramite tra noi e la società in senso più ampio.

Per la loro stessa natura e funzione, dunque, **i gruppi costituiscono un ambito di indagine privilegiato della psicologia sociale**, che ne propone una prima distinzione tra:

- **gruppi primari** sono quelli costituiti da un esiguo numero di persone, le quali interagiscono per un periodo di tempo relativamente lungo sulla base di rapporti informali. Le relazioni tra i membri di questi gruppi sono dirette, personali, intime e segnate da un profondo coinvolgimento emotivo: la famiglia è l'esempio principale di questa tipologia di gruppo, come pure il gruppo di amici, una piccola comunità;
- **gruppi secondari** sono, invece, quelli formati da soggetti non vincolati da legami affettivi, sorti 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 contempla al suo interno l'esistenza di gruppi primari e trova degli esempi tipici nelle società commerciali, nei partiti politici, nei gruppi di lavoro, nella classe. Accade spesso, inoltre, che gruppi secondari, di limitate dimensioni e di recente formazione, si trasformino in gruppi primari con il progressivo aumento della conoscenza reciproca delle persone che ne fanno parte e della loro interazione: per 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.

1.4.1 Kurt Lewin e lo studio sui gruppi nell'ambito della Teoria del campo

Un contributo fondamentale allo studio sui gruppi, nell'ambito della psicologia sociale, è quello di Kurt Lewin (1890-1947), che, a partire dalla classica impostazione gestaltista, elabora la Teoria del campo e definisce la natura del **gruppo** in quanto **totalità dinamica**. L'approccio di Lewin, infatti, come quello della Gestalt, si fonda sull'imperativo di trascendere la semplice sommatoria delle parti per definire uno statuto rinnovato e del tutto peculiare dell'insieme.

Secondo Lewin ogni persona, in ogni momento della propria vita, è inclusa in un particolare "campo di forze", che agiscono simultaneamente spingendola in più direzioni contrastanti. Le forze che interagiscono nel campo sono di due tipi:

- 1) **forze endogene**, rappresentate dai desideri, dagli obiettivi e dalle abilità della persona;
- 2) **forze esogene**, rappresentate dalle aspettative dell'ambiente esterno e sono, quindi, le forze sociali, le quali per poter agire devono prima essere interpretate dalla persona (per esempio le aspettative dei genitori, degli insegnanti, degli amici).

Proprio perché la persona è immersa in questo campo di forze, dunque, un suo comportamento va spiegato sempre in rapporto alla situazione in cui si verifica, cioè nella relazione tra la persona stessa e l'ambiente con cui interagisce in quello specifico momento. In tal senso, **il campo è una totalità dinamica** composta dalla **persona**, dall'**ambiente** in cui questa agisce e dal **comportamento** che mette in atto, nella quale, a propria volta, ciascuno di questi elementi costituisce un campo a sé stante. Se dunque l'**ambiente** è il campo determinato dalla relazione che la persona instaura con ciò e con chi la circonda, e il **comportamento** è l'insieme di ogni modificazione apportata al campo, la **persona** è, a sua volta una **totalità dinamica articolata in regioni** più o meno centrali, dove:

- le **regioni centrali** sono rappresentate dai valori e dagli affetti profondi, dai tratti di personalità più originali, dagli interessi della persona;
- le **regioni periferiche** sono rappresentate dalle conoscenze occasionali, dagli aspetti della personalità più banali, dalle attività di routine.

In questo approccio, fondato su una visione focalizzata sull'insieme, Lewin vede dunque il gruppo come una totalità, nella cui analisi si deve procedere oltre le singole persone che lo compongono e guardare, invece, al **sistema delle relazioni** che si instaura tra di loro, poiché è questo che determina e definisce le dinamiche all'interno del gruppo stesso.

Tale presupposto determina un vero e proprio cambio di prospettiva nello studio dei gruppi: prima degli studi di Lewin, infatti, per stabilire l'appartenenza o la non appartenenza di un individuo a un gruppo, veniva posta l'attenzione soprattutto sulla sua **somiglianza** o sulla sua **diversità** rispetto agli altri membri del gruppo, quindi il focus era sulla persona. Merito di Lewin, invece, è stato

sottolineare che a “fare” un gruppo non sono le singole persone, bensì il sistema di relazioni e di interdipendenza esistente tra queste, nel quale svolge un ruolo molto importante lo scopo che tutti i membri condividono.

1.4.2 La dinamica dei gruppi: lo status, il ruolo e il concetto di leadership

Nello studio dei gruppi, in base agli assunti derivati dall'impostazione data da Lewin e focalizzata, dunque, sul sistema di relazioni, si definisce l'importanza dei due concetti cardine di **status** e di **ruolo**, i quali servono a descrivere le modalità di strutturazione gerarchica che sottendono al funzionamento dei gruppi. Ogni persona, all'interno del gruppo, occupa uno **status**, ovvero una **posizione** che la contraddistingue all'interno del gruppo stesso e che rispecchia il suo grado di prestigio: vi sono status più elevati e meno elevati, ma, in ogni caso, quello che il soggetto occupa determina il suo modo di comportarsi all'interno del gruppo stesso e, allo stesso tempo, anche nella società più estesa.

La posizione all'interno della gerarchia di un gruppo, inoltre, non influisce solo sul comportamento del singolo membro, bensì anche sul giudizio che gli altri hanno di lui. Come dimostrano, infatti, alcuni studi condotti negli anni '80 da **Carolyn Wood Sherif** (1922-1982), gli appartenenti a un gruppo tendono a dare giudizi maggiormente positivi nei confronti di soggetti che occupano gli status più elevati e, al contrario, maggiormente negativi nei confronti di chi occupa gli status più bassi nella gerarchia del prestigio.

Al concetto di status si affianca quello di **ruolo**, altrettanto importante nella definizione delle dinamiche dei gruppi. Se il primo definisce, infatti, la posizione che un individuo occupa nella gerarchia del gruppo, il secondo definisce **la funzione che l'individuo svolge nel gruppo**. Esistono diversi tipi di ruolo, tra questi, uno dei più studiati è quello di **leader**, cioè il ruolo della persona che dirige le scelte e le decisioni del gruppo.

La prima precisazione che va fatta in merito al ruolo di **leader** è che questo **non sempre corrisponde a status elevati**, sebbene sia facile, e quindi frequente, che chi ricopre status elevati abbia anche ruoli da leader. Altra riflessione fondamentale è che non esiste un solo tipo di leader, ma ci sono diversi **“stili di leadership”**, i quali determinano anche degli esiti differenti sul e nel gruppo.

La **leadership autoritaria**, per esempio, è quella in cui il conduttore impone le proprie decisioni, assegna ruoli e tratta gli altri membri in maniera rude, esprimendo **critiche o approvazioni centrate sulla persona** più che rivolte al gruppo. Questo stile tende a far sviluppare **aggressività** tra i membri del gruppo, la quale limita l'iniziativa e trattiene energie e risorse utili per la realizzazione del compito.

La **leadership democratica**, invece, è quella che favorisce la compartecipazione di tutti i membri alle attività, lascia spazio alla discussione e alle decisioni condivise, incoraggia e aiuta, determinando esiti molto positivi come l'**assunzione di responsabilità** da parte di ciascun membro del gruppo, la **partecipazione** e la **collaborazione** che favoriscono la realizzazione del compito.

La **leadership permissiva** (*laissez faire*), infine, è quella del leader che non dà ordini o istruzioni, ma nemmeno aiuto. Si limita a fornire informazioni solo quando gli vengono espressamente richieste, commenta e suggerisce raramente, comportandosi, quindi, più come **uno spettatore** che come un componente del gruppo. L'effetto è una problematica **mancanza di coesione, di appartenenza e di organizzazione** che ostacolano la realizzazione del compito.

Trasferendo queste riflessioni nella scuola e, in particolare, nell'ambito della **relazione educativa** che lega l'insegnante ai suoi studenti, è facile comprendere come la **scelta di adottare uno stile di leadership democratico** possa rivelarsi per un docente **molto efficace**, in quanto può rappresentare una strategia utile a favorire la partecipazione, la collaborazione e la motivazione degli studenti oggi considerate tra i primari obiettivi del loro percorso di istruzione e formazione. Un docente capace di adottare questo stile di conduzione del gruppo classe è una persona che riesce a promuovere nei suoi alunni autonomia e responsabilità, a supportare nella gestione dei contrasti senza che questi diventino conflitti e, conseguentemente, a favorire un clima sereno caratterizzato da ascolto e rispetto reciproco.

1.4.3 La comunità di pratica nella visione di Étienne Wenger e Marshall McLuhan

La comunità di pratica è un'**aggregazione di persone** che si ritrovano insieme perché **accomunate da un interesse per qualcosa che fanno e che imparano meglio a fare proprio in quanto interagiscono**. Per potersi definire tale, dunque, una comunità di pratica deve avere innanzitutto come obiettivo la realizzazione di una **impresa comune** riconosciuta da tutti i membri del gruppo e negoziata tra loro, ma deve anche essere caratterizzata da un **impegno reciproco** da parte delle persone che la compongono.

Altro aspetto fondamentale che deve caratterizzare una comunità di pratica è l'esistenza di un **repertorio condiviso di risorse comuni** alle quali i membri possano attingere e che possono incrementare per poter comunicare e interagire comprendendosi gli uni con gli altri e supportandosi. Di questo patrimonio condiviso fanno parte i linguaggi, gli stili di azione, la sensibilità, ma anche le pratiche organizzative, le quali sono indispensabili per coordinare le azioni e convogliarle verso la finalità principale, ovvero un **miglioramento nella pratica che sia a beneficio di tutti**.

L'idea stessa di comunità di pratica comincia a definirsi, nella seconda metà del '900, grazie alle riflessioni sulla conoscenza e sulla comunicazione di **Marshall McLuhan** prima e a quelle sull'apprendimento sociale di **Étienne Wenger** poi. Negli anni '80, le prime comunità di pratica fanno la loro comparsa come gruppi sociali che hanno la finalità di creare una conoscenza organizzata e di qualità, ma anche condivisa, cioè a disposizione di tutti. L'idea di fondo è quella di generare un apprendimento "sociale" cioè che nasca dall'esperienza, dalla sua condivisione e dall'interazione tra persone.

Negli anni '90, a definire più nel dettaglio cosa fosse una comunità di pratica è **Étienne Wenger** che, nel farlo, elabora una **teoria dell'apprendimento sociale**, basata su alcuni assunti fondamentali.

- 1) **Siamo esseri sociali e dunque apprendiamo dalle comunità sociali a cui partecipiamo**, pertanto, anche la scuola diventa per ciascuno di noi un luogo di apprendimento solo se la riconosciamo, appunto, come comunità sociale.
- 2) **La conoscenza reale è integrata nel fare**, nelle relazioni sociali e nell'esperienza della comunità, cioè nella vita della comunità stessa che condivide valori, credenze, linguaggi e modi di fare.
- 3) **L'apprendimento è inestricabilmente legato all'appartenenza alla comunità**, questo perché al modificarsi del nostro apprendimento cambia anche la nostra identità e, di conseguenza, la nostra relazione con il gruppo stesso.
- 4) **La conoscenza e la pratica sono profondamente connesse**, poiché apprendiamo solo dall'esperienza e, dunque, dal fare.
- 5) **Le occasioni di apprendimento nascono proprio dalla nostra stessa capacità di partecipare e contribuire alla comunità**, ciò significa che i momenti in cui apprendiamo in maniera più efficace sono quelli in cui siamo impegnati attivamente in azioni che hanno conseguenze sia per noi stessi che per la comunità di cui facciamo parte.

Apprendimento e comunità sono dunque per Wenger intrecciati in un modo tale da non poter sussistere l'uno senza l'altra, ma perché si possa parlare di una vera e propria comunità di pratica, bisogna avere chiaro che, quando Wenger parla di "comunità", non si riferisce a una semplice rete di persone, bensì a un gruppo in cui tutti i membri si riconoscono in una **identità condivisa intorno a un dominio di interesse** e si sostengono l'uno con l'altro per apprendere dalle esperienze reciproche **al fine di un miglioramento nella pratica** che hanno scelto di condividere, un miglioramento **che coinvolga tutti**.

Per avere un'idea concreta di **una comunità di pratica**, possiamo allora pensare a un gruppo di **ex corsisti**, che, alla fine del corso di formazione, decidono di creare un gruppo in cui sostenersi a vicenda per riuscire a trasferire le conoscenze acquisite durante il corso nella pratica concreta. Si tratta quindi di una comunità che **nasce per creare una continuità fra l'attività di formazione e quella di applicazione**, facendo affidamento sul contributo e la partecipazione di tutte le persone che ne fanno parte, le quali, in tal modo, potranno sentirsi meno sole di fronte alle inevitabili difficoltà che dovranno affrontare e potranno continuare ad apprendere dalle esperienze degli altri, mettendo, al contempo, a disposizione le proprie.

Dall'analisi delle caratteristiche delle comunità di pratica che abbiamo fatto in questo paragrafo, possiamo facilmente comprendere **quanto questo tipo di gruppo possa rivelarsi utile in ambito scolastico, soprattutto relativamente al lavoro degli insegnanti e della loro formazione**. Ciò che emerge, infatti, è che il grande vantaggio delle comunità di pratica, la loro efficacia, sta nella grande potenzialità che hanno di **disseminare la conoscenza teorica e agita di nuove pratiche**.

Sofferamoci allora a pensare su quanto possa essere utile nella **pratica professionale degli insegnanti** poter apprendere, applicare e condividere delle buone pratiche. Certamente i corsi di formazione e aggiornamento sono dei

momenti per acquisire nuove conoscenze, tuttavia, per il loro essere prevalentemente teorici e per la loro durata limitata nel tempo, non possono rispondere pienamente al bisogno che gli insegnanti avvertono di essere supportati nel loro apprendimento di nuove pratiche in maniera costante e lungo tutto il processo dinamico che costituisce il loro lavoro e la loro formazione sul campo. Diversamente, le comunità di pratica, che riuniscono insegnanti con più livelli di competenza e con esperienze diverse, possono essere uno strumento efficace non solo per incrementare la conoscenza collettiva su pratiche didattiche nuove e innovative, ma anche per supportare tutte le persone che ne fanno parte nel trasferimento di quelle conoscenze teoriche alla pratica concreta, che, quotidianamente, viene applicata nella scuola e che può fare la differenza nel successo scolastico degli studenti.

1.4.4 I meccanismi di difesa del gruppo secondo Wilfred Bion

Lo psicanalista Wilfred Bion, nel suo testo del 1979 *Esperienze nei gruppi*, riporta gli esiti dei suoi studi, dai quali, a suo avviso, emerge la presenza, nel gruppo, di due componenti, la cui interazione determina le dinamiche che, nel loro svilupparsi, lo caratterizzano.

Secondo Bion, infatti, nel gruppo agisce una prima componente “conscia” e razionale cui dà il nome di “**gruppo di lavoro**”, la quale comprende la motivazione che spinge i vari membri a prendere parte al gruppo stesso. Accanto a questa parte conscia e in interazione con essa c’è però anche una componente “inconscia”, cui Bion dà il nome di “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. Tale parte inconscia può interferire con il lavoro svolto, 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 tal senso, gli assunti di base sono l’elemento in grado di attivare la capacità di superare questi stessi meccanismi di difesa a favore del lavoro di gruppo.

Bion identifica tre tipi di assunti di base:

- 1) **assunto di dipendenza.** È 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/paura che il gruppo stesso possa disgregarsi, ragione per cui gli individui che ne fanno parte si appigliano all’unico elemento che hanno in comune, rappresentato proprio dal legame con il leader e dalla fiducia che ripongono in lui. È un meccanismo che può scattare, dunque, soprattutto nelle fasi iniziali della formazione del gruppo, ma se permane anche in fasi successive impedisce la maturazione del gruppo stesso;
- 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 interna, ma, più di frequente, esterna. In questo caso, il leader diventa il membro del grup-

po che più si fa attuatore di tale meccanismo generando uno spostamento dell'attenzione verso dinamiche altre rispetto a quelle proprie del gruppo di lavoro. Se questo meccanismo, dunque, non viene superato dal gruppo, può avere degli effetti distruttivi sullo 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, quindi, tutti gli altri membri si pongono in uno stato di passività totale e si limitano ad attendere che la coppia salvi tutti.

Di fronte all'interazione tra queste due componenti, che si attivano e si alternano in una continuità dinamica, Bion quindi ribadisce l'importanza degli assunti di base, che offrono l'occasione di tirare fuori le capacità e l'energia del gruppo per attuare il cambiamento e per dare vigore e risorse al lavoro di gruppo, il quale riesce quasi sempre a uscirne vincitore.

1.5 Lo sviluppo sociale nella società contemporanea: l'importanza di un'educazione interculturale

In tema di interazione sociale e di dinamiche di gruppo, non si può non considerare che quella in cui oggi viviamo è una società multiculturale. Questo dato di fatto ha inevitabilmente avuto delle ripercussioni in ambito educativo e ha stimolato una fervida ricerca pedagogica finalizzata a favorire un'**educazione interculturale**, cioè quell'agire che, all'interno di un progetto educativo, si pone come finalità l'individuazione di uno specifico percorso di interazioni fra soggetti appartenenti a diverse culture e mirante a favorire il superamento del monoculturalismo. L'educazione interculturale mira dunque all'acquisizione di strumenti che portino al riconoscimento dei valori appartenenti alle diverse culture, a un confronto finalizzato alla comprensione delle differenze, favorendo la verbalizzazione e l'empatia. Al contempo, costituisce la risposta educativa alle esigenze delle società multiculturali odierne, realtà complesse, caratterizzate dalla compresenza di soggetti che interagiscono tra loro secondo molteplici dinamiche.

Una definizione di educazione interculturale

L'educazione interculturale può dunque essere definita come il progetto pedagogico sulla realtà multiculturale, la cui finalità è la promozione di una tutela e di un arricchimento reciproco a partire dalla scoperta delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'altro [Portera 2006].

Guardando all'evoluzione storica del fenomeno dell'integrazione culturale 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 quello **assimilazionista** [Robert E. Park e Ernest W. Burgess], 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 modello, tuttavia, non riesce a descrivere le modalità con cui avviene oggi l'integrazione degli stranieri nel contesto europeo, poiché non considera i mutamenti socioeconomici che si sono verificati a livello globale. Alla luce di ciò la teorica classica è stata riformulata nel **paradigma dell'assimilazione segmentata** [Alejandro Portes], secondo cui l'integrazione degli stranieri dipende dal segmento della popolazione cui aspirano. Tale modello evidenzia che, per integrarsi nella società ricevente, gli stranieri possono riferirsi ad un particolare segmento della società e aspirare così ad 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, in primo luogo, tra coloro che si occupavano di difficoltà scolastiche riconducibili agli svantaggi socioculturali al fine di rendere meno traumatico l'impatto con le nuove realtà culturali, linguistiche e sociali vissuto dai soggetti che lasciano il proprio Paese d'origine e per permettere alla scuola di trovare delle risposte all'inadeguatezza dei sistemi di fronte alla pluralità.

A partire dal 2006, la pubblicazione del 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.

La differenza tra multiculturalità e interculturalità

Il termine "multiculturale" fa riferimento alla pluralità di culture espresse dalla specie umana. Non si riferisce solo agli elementi relativi alla cultura etnica e nazionale, ma include anche la diversità linguistica, religiosa e socioeconomica.

L'interculturalità è un concetto dinamico e si riferisce alla trasformazione delle relazioni tra gruppi culturali. È stata definita come "l'interazione esistente e giusta di diverse culture e la possibilità di generare espressioni culturali condivise attraverso il dialogo e il rispetto reciproco". L'interculturalità presuppone la multiculturalità e nasce dallo scambio e dal dialogo interculturale a livello locale, regionale, nazionale o internazionale.

Traduzione non ufficiale tratta dal documento UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*

In Europa diverse istituzioni, in particolare il Consiglio d'Europa, hanno indirizzato l'attenzione sull'educazione interculturale. Ciò è avvenuto gradualmente: in un primo momento è stato utilizzato il paradigma dell'educazione multiculturale occupandosi prettamente degli aspetti linguistici, avendo come obiettivo la conoscenza delle diversità; successivamente, partire dagli anni '80, si è affermato il **paradigma dell'interculturalità** che ha messo in evidenza i rischi dell'approccio educativo multiculturale, in particolare quello di riproporre schemi di assimilazione alla cultura dominante.

Uscire dai confini della propria cultura per creare interculturalità

Come descrive molto efficacemente Franca Pinto Minerva nel suo testo intitolato *L'interculturalità* (2002), per la costruzione di una società che sia concretamente interculturale è importante che tutte le persone coinvolte mostrino una sincera "disponibilità a uscire dai confini della propria cultura per entrare in territori di altre culture e apprendere a vedere, a conoscere, a interpretare la realtà secondo schemi e sistemi simbolici differenziati e molteplici".

L'educazione interculturale si basa su tre principi.

- 1) Rispettare l'identità culturale dello studente attraverso l'offerta di un'istruzione di qualità culturalmente appropriata e reattiva per tutti.
- 2) Fornire a ogni discente le conoscenze, gli atteggiamenti e le capacità culturali necessari per raggiungere una partecipazione attiva e piena alla società.
- 3) Garantire 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 non può che essere vista come **intenzionalità pedagogica** che si pone in continuità e non in contrasto con l'educazione multiculturale. Laddove il termine multiculturale si presta bene per descrivere una realtà fisica della società, l'educazione interculturale entra in gioco – prendendo la diversità come paradigma – per costruire ponti e favorire l'interazione con altre realtà culturali attraverso lo strumento principe del dialogo.

.....

Gli obiettivi dell'educazione interculturale

“L'educazione interculturale si propone di educare i cittadini in materia di giustizia sociale e di sviluppo sostenibile.

L'educazione interculturale si propone di aprire una dimensione globale e una prospettiva olistica dell'educazione, per aiutare le persone a comprendere le complesse realtà e i complessi processi del mondo d'oggi e a sviluppare valori, atteggiamenti, conoscenze e competenze che permettano loro di far fronte alle sfide di un mondo interconnesso.

L'educazione interculturale aiuta gli studenti a comprendere alcuni processi complessi che generano violenza e conflitti a livello individuale, nazionale e globale e a prendere coscienza del modo in cui questi conflitti potrebbero essere prevenuti o risolti. Promuovendo la conoscenza delle varie culture e rafforzando il ruolo degli individui come attori dinamici per un mondo più giusto ed equo per tutti, l'educazione interculturale mira a far nascere comportamenti che potrebbero portare a una risoluzione costruttiva e non violenta dei conflitti.

L'educazione interculturale si propone di sviluppare comunità di apprendimento, all'interno delle quali studenti ed educatori siano incoraggiati a lavorare insieme su problemi globali.

L'educazione interculturale si propone di stimolare e motivare studenti ed educatori a riflettere sui problemi globali, attraverso un insegnamento e una pedagogia innovativi.

L'educazione interculturale si propone di lanciare una sfida ai programmi e alle pratiche relative all'istruzione formale e non formale, introducendo le sue materie e le sue metodologie.

L'educazione interculturale si propone di accettare la diversità dell'altro e l'interdipendenza e di offrire a tutti la possibilità di esprimersi e di comportarsi in modo solidale.

L'educazione interculturale aiuta gli studenti a trovare alternative alle loro decisioni di carattere pubblico o personale e di riflettere sulle conseguenze delle loro scelte coltivando così uno spirito libero di “responsabilità globale di cittadini del mondo”.

L'educazione interculturale promuove la partecipazione all'azione. In altri termini, invita gli educatori e gli studenti a operare in modo dinamico, per un mondo più giusto ed equo per tutti.”

da *Linee guida per l'educazione interculturale*, 2012

.....



Ammissione al TFA Sostegno Didattico Scuola Secondaria di I e II grado

Manuale completo per tutte le prove di selezione

Volume per la preparazione all'ammissione al corso di specializzazione universitario, a numero chiuso, per le attività di **sostegno didattico** nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Il manuale sviluppa i contenuti stabiliti dal programma ministeriale a partire da un'accurata **analisi delle prove ufficiali** proposte dagli Atenei dal 2013 a oggi e basandosi sul **costante aggiornamento** in merito alle novità legislative, di governance e didattiche.

Anche la **struttura del testo**, nella suddivisione delle parti e dei capitoli e nella successione degli argomenti, ricalca il programma d'esame:

- competenze socio-psico-pedagogiche
- competenze su empatia e intelligenza emotiva
- competenze su creatività e pensiero divergente
- competenze organizzative.

Nella parte finale, batterie di **test**, suddivisi per capitolo e **tratti dalle prove ufficiali**, permettono di verificare le competenze acquisite.

In omaggio con il volume:

- il supporto di **Eddie**, l'assistente virtuale di Edises che ti aiuta a personalizzare lo studio. All'inizio di ogni capitolo, è presente un QR Code, che rimanda a risorse aggiuntive. Per fruirne, è necessario accedere o registrarsi su edises.it
- **mappe concettuali** di ausilio allo studio
- il **software** per effettuare infinite simulazioni della prova

Nel volume è presente un coupon per l'acquisto del corso di formazione completo per la preparazione all'ammissione al TFA sostegno.



IN OMAGGIO
ESTENSIONI ONLINE

Software di
verifica

Contenuti
extra

Eddie
l'Assistente virtuale

Le **risorse di studio** gratuite sono accessibili per 18 mesi dalla propria area riservata, previa registrazione al sito edises.it. Il **software** consente di **esercitarsi** su un vastissimo database e **simulare** le prove.

Per completare la preparazione:



Tabelle,
mappe e sintesi



Test
commentati



ISBN 979-12-5602-383-7



9 791256 023837



EdiSES
edizioni

blog.edises.it
infoconcorsi.edises.it



€ 36,00