

il **nuovo** concorso
a cattedra

MANUALE

Per la **prova scritta**
del **concorso scuola**

- competenze **pedagogiche**
- competenze **psico-pedagogiche**
- competenze **didattico-metodologiche**

a cura di F. de Robertis – V. Crisafulli



IN OMAGGIO ESTENSIONI ONLINE

Test di
verifica

Contenuti
extra



EdiSES
edizioni

il nuovo concorso a cattedra MANUALE

Per la **prova scritta** del **concorso scuola**

- competenze **pedagogiche**
- competenze **psico-pedagogiche**
- competenze **didattico-metodologiche**

a cura di

Francesca **de Robertis**

Valeria **Crisafulli**



Manuale - Per la prova scritta del concorso scuola
Copyright © 2023 EdiSES Edizioni S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2027 2026 2025 2024 2023

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 parte di esso con qualsiasi mezzo.

L'Editore

Fotocomposizione: EdiSES Edizioni S.r.l.

Stampato presso: Vulcanica S.r.l. – Nola (NA)

Per conto della EdiSES Edizioni S.r.l. – Piazza Dante 89 – Napoli

ISBN 978 88 3622 963 5

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 pedagogiche e 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.....	34
Capitolo 4	La psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento	41
Capitolo 5	I principali contributi pedagogici in tema di sviluppo e apprendimento	74

Parte Seconda

Competenze su intelligenza emotiva, creatività e pensiero divergente

Capitolo 6	Definire e misurare l'intelligenza.....	243
Capitolo 7	Dalle intelligenze multiple all'intelligenza emotiva	254
Capitolo 8	Socializzazione e aggressività in età scolare.....	303
Capitolo 9	Linee di sviluppo ed educazione in adolescenza	323
Capitolo 10	Creatività e pensiero divergente	332

Parte Terza

Competenze didattico-metodologiche

Capitolo 11	Stili di apprendimento, mediazione didattica e strategie innovative	363
Capitolo 12	La valutazione in ambito scolastico	432
Capitolo 13	La progettazione del curriculum.....	477
Capitolo 14	Apprendimento e tecnologie digitali	535

Parte Quarta

Competenze per una scuola inclusiva

Capitolo 15	La scuola inclusiva	571
Capitolo 16	La relazione educativa in contesti scolastici inclusivi.....	589
Capitolo 17	Modelli e strategie educative per lo sviluppo di una scuola interculturale.....	629
Capitolo 18	La condivisione di valori nella comunità scolastica.....	643
Capitolo 19	Apprendimento permanente e competenze chiave.....	662

Finalità e struttura dell'opera

Indirizzato a quanti intendono partecipare alla prova scritta del nuovo Concorso a cattedra, il manuale, articolato in parti, contiene tutte le conoscenze richieste ai candidati.

Nella **parte prima**, incentrata sulle **competenze pedagogiche e psico-pedagogiche**, si illustrano i meccanismi alla base dello sviluppo sociale e delle relazioni di gruppo, gli elementi e le caratteristiche della comunicazione, i fondamenti della psicologia dello sviluppo, i principali contributi pedagogici in tema di sviluppo e apprendimento.

Nella **parte seconda**, dedicata alle **competenze su intelligenza emotiva, creatività e pensiero divergente**, si analizzano i principali modelli teorici dell'intelligenza e delle emozioni, le componenti del processo emotivo, il ruolo delle emozioni nella relazione educativa e didattica, i maggiori studiosi del pensiero creativo.

Nella **parte terza**, che riguarda le **competenze didattico-metodologiche**, si descrivono le principali metodologie a disposizione del docente per realizzare un'azione didattica efficace, gli aspetti di natura pedagogica e progettuale insiti nell'autonomia scolastica, gli strumenti e le funzioni della valutazione, le nuove tecnologie per la didattica e le risorse digitali per l'apprendimento.

Nella **parte quarta**, dedicata alle **competenze per una scuola inclusiva**, si ripercorrono le tappe della scuola italiana verso un modello educativo improntato all'inclusività, si delineano le strategie educative per lo sviluppo di una scuola interculturale, si descrivono le caratteristiche della relazione educativa in contesti scolastici inclusivi, si analizzano le problematiche della dispersione scolastica e del cyberbullismo, si illustrano i concetti e gli aspetti propri dell'"apprendimento permanente" e delle "competenze chiave".

Ciascun capitolo è completato da **test di verifica online**.

Ulteriori materiali didattici 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-corrigé saranno pubblicati sul sito *edises.it*, nella scheda "Aggiornamenti" della pagina dedicata al volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social.

blog.edises.it

Indice

Parte Prima

Competenze pedagogiche e 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	La famiglia	6
1.2.2	Inserimento scolastico e collaborazione con la famiglia.....	12
1.3	Il processo di socializzazione.....	14
1.3.1	I gruppi e le interazioni sociali	15
1.3.2	Le comunità di pratica	18
1.3.3	L'educazione interculturale	18

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	L'acquisizione del linguaggio.....	28
2.6	Il rapporto tra pensiero, linguaggio e interazione sociale	29
2.7	Altri modelli psicologici dello sviluppo del linguaggio	32
2.8	I disturbi della comunicazione	32

Capitolo 3 Comunicare con gli adolescenti

3.1	Le dinamiche del cambiamento in adolescenza	34
3.2	Il metodo Gordon.....	35
3.2.1	Il ruolo del facilitatore.....	36
3.2.2	Le barriere della comunicazione.....	36
3.2.3	La risoluzione dei conflitti.....	38
3.3	Gli adolescenti e le nuove forme di comunicazione.....	39

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.....	42
4.2.1	Le principali teorie dello sviluppo	46
4.3	Lo sviluppo psicologico.....	50
4.3.1	Lo sviluppo dell'abilità di <i>perspective taking</i> e di <i>role taking</i>	52
4.4	Lo sviluppo dell'identità.....	54
4.5	Sigmund Freud e la psicanalisi	55
4.5.1	Gustav Jung e la psicologia analitica	58

4.6	Erik Erikson e lo sviluppo psicosociale (o dell'apprendimento sociale).....	59
4.6.1	James Marcia	63
4.6.2	La teoria dei tratti e della personalità di Gordon Allport	63
4.7	Erich S. Fromm	64
4.8	Lo sviluppo del senso morale.....	65
4.8.1	Le teorie cognitive	66
4.8.2	L'approccio comportamentista.....	70
4.8.3	L'approccio psicoanalitico	71
4.8.4	Sergej Hessen: la filosofia dei valori e l'educazione come sviluppo morale	72

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

5.1	La pedagogia dagli albori al 1600.....	75
5.1.1	Agostino	75
5.1.2	Comenio	76
5.2	Il modello educativo illuminista.....	78
5.2.1	John Locke.....	78
5.2.2	Nicolas de Condorcet.....	79
5.2.3	Giambattista Vico	80
5.2.4	Jean-Jacques Rousseau	81
5.3	La pedagogia nell'età romantica	84
5.3.1	Johann Heinrich Pestalozzi.....	84
5.3.2	Friedrich Wilhelm August Fröbel.....	86
5.3.3	Johann Friedrich Herbart	88
5.4	Il Positivismo	90
5.4.1	Auguste Comte	91
5.4.2	Roberto Ardigò	91
5.5	Il funzionalismo e l'attivismo	92
5.5.1	Le scuole nuove, la scuola attiva e l'attivismo.....	93
5.5.2	Edouard Claparède.....	95
5.5.3	Ovide Decroly.....	98
5.5.4	Don Bosco.....	101
5.5.5	Don Milani.....	102
5.5.6	Maria Montessori.....	103
5.5.7	John Dewey	108
5.5.8	Roger Cousinet	116
5.6	Il comportamentismo	117
5.6.1	Ivan P. Pavlov e il condizionamento classico	117
5.6.2	John B. Watson	119
5.6.3	Edward L. Thorndike	120
5.6.4	Burrhus F. Skinner	122
5.7	Il neocomportamentismo e la genesi del cognitivismo.....	129
5.7.1	Edward C. Tolman	130
5.7.2	Albert Bandura.....	132
5.7.3	Benjamin S. Bloom.....	138
5.8	Il cognitivismo.....	147
5.8.1	L'apprendimento secondo la psicologia della Gestalt.....	147
5.8.2	Max Wertheimer.....	151
5.8.3	Jean Piaget.....	153
5.8.4	Lev Semënovič Vygotskij.....	169
5.8.5	Jerome S. Bruner.....	184

5.9	Lo <i>Human Information Processing</i> e lo studio della memoria.....	206
5.9.1	La memoria e le fasi di elaborazione mnestica	207
5.9.2	I principali modelli teorici sulla memoria.....	208
5.9.3	Le basi neuronali dei processi mnestici	210
5.10	Approccio e metodo metacognitivo.....	211
5.11	Il costruttivismo.....	216
5.11.1	I costruttivismi.....	216
5.11.2	La cibernetica.....	218
5.11.3	George A. Kelly.....	219
5.11.4	Ernst von Glasersfeld.....	222
5.11.5	Humberto Maturana	226
5.11.6	Heinz von Foerster	230
5.12	La Pedagogia contemporanea	235
5.12.1	Paulo R. N. Freire e il <i>problem posing</i>	235
5.12.2	Alexander Sutherland Neill.....	236
5.12.3	Zygmunt Bauman e la società liquida.....	236
5.12.4	Pierre Bourdieu.....	237
5.12.5	Edgar Morin.....	238

Test di verifica.....



Parte Seconda

Competenze su intelligenza emotiva, creatività e pensiero divergente

Capitolo 6 Definire e misurare l'intelligenza

6.1	L'intelligenza e la struttura del cervello.....	243
6.2	Lo studio dell'intelligenza.....	244
6.2.1	Misurare l'intelligenza emotiva.....	246
6.2.2	Misurare l'intelligenza creativa.....	248
6.2.3	Raymond Bernard Cattell: intelligenza fluida e intelligenza cristallizzata.....	249
6.2.4	Charles Spearman e l'intelligenza bifattoriale.....	250
6.2.5	Louis Leon Thurstone e l'intelligenza multifattoriale.....	251
6.2.6	Robert Sternberg e la teoria triarchica	252

Capitolo 7 Dalle intelligenze multiple all'intelligenza emotiva

7.1	Le emozioni.....	254
7.1.1	L'esperienza emotiva	254
7.1.2	Teorie delle emozioni e modelli sull'empatia	258
7.1.3	Lo sviluppo delle emozioni: gli otto stadi di Alan Sroufe.....	269
7.1.4	La teoria differenziale	275
7.2	Le emozioni e il comportamento emotivo	276
7.2.1	A cosa servono le emozioni?	277
7.2.2	Autoregolazione delle emozioni e <i>scaffolding</i>	279



7.3	Dalla relazione diadica alla relazione di gruppo.....	280
7.3.1	Dimensioni emotive nella relazione educativa e didattica.....	281
7.4	I sentimenti.....	284
7.4.1	L'amicizia.....	284
7.4.2	L'amore.....	285
7.4.3	L'invidia.....	286
7.4.4	La gelosia.....	286
7.5	Howard E. Gardner e la teoria delle intelligenze multiple.....	287
7.5.1	Una definizione di intelligenza.....	288
7.5.2	Criteri per definire un'intelligenza.....	289
7.5.3	Le intelligenze multiple secondo Gardner.....	290
7.5.4	Tante intelligenze per un individuo unico.....	293
7.6	Daniel Goleman e l'intelligenza emotiva.....	293
7.6.1	Le abilità fondamentali dell'intelligenza emotiva.....	294
7.6.2	L'empatia secondo Goleman.....	296
7.6.3	Intelligenza emotiva tra famiglia e apprendimento scolastico.....	299
7.6.4	L'intelligenza ecologica secondo Goleman.....	302

Capitolo 8 Socializzazione e aggressività in età scolare

8.1	Apprendimento dell'autocontrollo emotivo.....	303
8.2	L'aggressività e le dinamiche relazionali.....	303
8.3	Quando l'aggressività diventa una patologia.....	306
8.4	La gestione dell'aggressività.....	308
8.5	I tipi di conflitto.....	308
8.5.1	La frustrazione.....	309
8.5.2	I meccanismi di difesa.....	310
8.6	Adattamento e disadattamento.....	313
8.6.1	Le nevrosi.....	314
8.6.2	Le psicosi.....	316
8.6.3	Le psicoterapie.....	318
8.6.4	Malattia e salute mentale.....	321

Capitolo 9 Linee di sviluppo ed educazione in adolescenza

9.1	La definizione dell'identità nell'adolescenza.....	323
9.2	La teoria psicoanalitica.....	326
9.3	L'approccio psicosociale.....	326
9.4	La psicologia culturale.....	328
9.5	La prospettiva dell'interazionismo cognitivo sociale.....	329
9.6	Adolescenza e stili educativi.....	329

Capitolo 10 Creatività e pensiero divergente

10.1	La natura della creatività.....	332
10.2	Joy P. Guilford e il pensiero divergente.....	333
10.2.1	Il modello SI.....	335
10.2.2	Le tre dimensioni.....	337
10.2.3	Didattica e modello SI.....	338
10.2.4	Edward De Bono e il pensiero laterale.....	339
10.2.5	Sarnoff Mednick e la teoria associativa del processo creativo.....	340
10.2.6	Graham Wallas e la teoria per fasi successive del processo creativo.....	341

10.2.7	Hubert Jaoui e il metodo PAPSA.....	342
10.2.8	Altri contributi sullo sviluppo del pensiero creativo.....	342
10.2.9	Misurare la creatività.....	355
10.3	Tecniche e percorsi per promuovere l'attitudine creativa negli studenti	356
10.3.1	Incoraggiare il pensiero divergente	356
10.3.2	Percorsi laboratoriali per una didattica attiva e creativa	357

Test di verifica.....



Parte Terza

Competenze didattico-metodologiche

Capitolo 11 Stili di apprendimento, mediazione didattica e strategie innovative

11.1	L'osservazione e i suoi strumenti	363
11.2	Definizione di metodo, metodologia, tecnica per le attività di insegnamento	366
11.3	Dalla didattica degli anni '50 alle nuove prospettive della didattica costruttivista.....	368
11.4	Aspetti salienti della didattica generale contemporanea.....	371
11.5	I metodi di investigazione e la ricerca-azione.....	373
11.6	I nuovi contesti di apprendimento.....	375
11.6.1	Strategie didattiche per l'apprendimento	378
11.6.2	Modalità e strategie per un'educazione interculturale.....	380
11.6.3	Stili cognitivi e stili di apprendimento	380
11.6.4	Canali sensoriali e apprendimento.....	388
11.6.5	Apprendimento significativo e metacognizione.....	390
11.6.6	Il ruolo della motivazione nell'apprendimento.....	392
11.6.7	L'apprendimento autodiretto di Candy.....	397
11.7	Le didattiche disciplinari.....	398
11.8	Pratiche didattiche: alcuni fattori di efficacia	400
11.9	Le principali metodologie didattiche in uso oggi.....	404
11.9.1	La didattica per concetti	404
11.9.2	La didattica metacognitiva	405
11.9.3	La didattica dell'errore	405
11.9.4	La didattica orientativa.....	406
11.9.5	La didattica speciale.....	407
11.9.6	La didattica multimediale.....	407
11.9.7	La didattica laboratoriale	408
11.9.8	La didattica per competenze.....	412
11.10	Il comune denominatore delle nuove metodologie didattiche	413
11.11	Alcuni esempi di tecniche e metodologie didattiche innovative.....	415
11.11.1	Il <i>cooperative learning</i>	415
11.11.2	<i>Peer education, peer collaboration, peer tutoring</i>	418
11.11.3	Il <i>brainstorming</i>	419
11.11.4	Il <i>problem solving</i>	421
11.11.5	Il <i>role play</i>	422
11.11.6	Il <i>circle time</i>	422



11.11.7	Lezione frontale, dialogo interattivo e supporti visivi	423
11.11.8	Il <i>mastery learning</i>	423
11.11.9	Il <i>Service Learning</i>	423
11.11.10	La lezione partecipata	424
11.11.11	<i>Community of learners</i> (A. Brown e J. Campione)	425
11.11.12	Il metodo Jigsaw (Elliot Aronson).....	425
11.11.13	Il <i>reciprocal teaching</i>	426
11.11.14	Il <i>team teaching</i>	426
11.11.15	La ricerca-azione	427
11.11.16	I <i>business game</i> (o giochi di ruolo).....	428
11.11.17	L'apprendimento situato (metodologia EAS)	428
11.11.18	Il Tinkering	429
11.11.19	Personalizzazione nell'apprendimento	430

Capitolo 12 La valutazione in ambito scolastico

12.1	Quando si valuta? I tempi della valutazione	432
12.2	Perché si valuta? Le funzioni della valutazione	434
12.3	Chi valuta? I soggetti della valutazione	438
12.4	Che cosa si valuta? Gli oggetti della valutazione	442
12.5	La valutazione degli obiettivi di processo.....	444
12.6	Le teorie e i modelli della valutazione.....	446
12.6.1	Gli approcci alla valutazione	446
12.6.2	I modelli della valutazione	451
12.7	Le prove di verifica degli apprendimenti.....	465
12.7.1	Le prove tradizionali.....	465
12.7.2	Le prove strutturate o oggettive	466
12.7.3	Le prove semistrutturate.....	471
12.8	I Bias valutativi.....	473

Capitolo 13 La progettazione del curriculum

13.1	Autonomia e curricoli.....	478
13.1.1	Conoscenze, abilità e competenze	478
13.1.2	L'autonomia come garanzia del successo formativo.....	479
13.1.3	L'autonomia come capacità di progettazione curricolare	479
13.1.4	L'autonomia come capacità di integrare il curriculum con il territorio.....	480
13.1.5	L'autonomia come capacità di delineare percorsi di apprendimento	482
13.1.6	I criteri per definire la quota riservata alle istituzioni scolastiche.....	483
13.2	Il curriculum nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo	484
13.2.1	Le Indicazioni nazionali del 2012 - La prima Parte comune: "Cultura, Scuola, Persona".....	485
13.2.2	La seconda Parte comune: "Finalità generali"	488
13.2.3	La terza Parte comune: "L'organizzazione del curriculum"	490
13.2.4	Le Indicazioni nazionali 2012 per la scuola dell'infanzia	494
13.2.5	I campi di esperienza.....	496
13.2.6	Il profilo delle competenze al termine della scuola dell'infanzia	497
13.2.7	Le Indicazioni nazionali per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado.....	498
13.2.8	Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2018).....	501
13.2.9	Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.....	502

13.3	La progettazione del curriculum nelle istituzioni scolastiche del secondo ciclo.....	503
13.3.1	L'obbligo di istruzione.....	503
13.3.2	Il documento della Commissione Alluli.....	504
13.3.3	Il documento tecnico allegato al D.M. 139/2007.....	507
13.3.4	Il modello di certificazione delle competenze.....	510
13.4	Le Indicazioni nazionali per i Licei	513
13.4.1	Quadro normativo.....	513
13.4.2	Il Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente.....	513
13.4.3	La struttura delle <i>Indicazioni</i>	516
13.5	Le Linee Guida per gli Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici.....	520
13.5.1	Quadro normativo.....	520
13.5.2	Il Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente.....	522
13.5.3	La struttura delle Linee Guida	523
13.5.4	La revisione dei percorsi dell'istruzione professionale prevista dalla L. 107/2015 (Buona Scuola).....	529

Capitolo 14 Apprendimento e tecnologie digitali

14.1	Nuove tecnologie per la didattica e risorse digitali per l'apprendimento	535
14.1.1	I <i>Learning Management System</i> (LMS).....	537
14.1.2	I <i>Learning Object</i>	538
14.1.3	Il <i>Digital Asset</i>	540
14.1.4	Le Risorse Educative Aperte.....	541
14.2	Il processo di insegnamento-apprendimento con la LIM.....	542
14.2.1	Didattica tradizionale e didattica innovativa	542
14.2.2	Quattro diverse impostazioni di attività didattica.....	543
14.2.3	Le criticità che emergono e i possibili sviluppi.....	545
14.3	I libri digitali nella scuola italiana	546
14.3.1	Il D.L. 112/2008 e il D.M. 41/2009.....	546
14.3.2	Il D.L. 179/2012.....	549
14.3.3	Il D.M. 781/2013	550
14.3.4	I Contenuti Digitali Integrativi e i <i>Learning Object</i>	553
14.3.5	Le piattaforme di fruizione	555
14.3.6	I dispositivi di fruizione.....	557
14.3.7	Le nuove tipologie di libro digitale e i vincoli imposti sul libro cartaceo	558
14.3.8	Valutare e scegliere un libro di testo.....	559
14.4	Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)	562
14.5	La Didattica a Distanza/Didattica Digitale Integrata	563
14.5.1	Definizioni e strumenti.....	563
14.5.2	Un modello per la Didattica a Distanza	564
14.5.3	La valutazione nella didattica a distanza	566
14.5.4	La didattica digitale integrata.....	566

Le applicazioni software di una classe 2.0.....



Test di verifica.....



Parte Quarta

Competenze per una scuola inclusiva

Capitolo 15 La scuola inclusiva

15.1	Il modello di scuola inclusivo	571
15.1.1	Il dibattito culturale che ha condotto alla definizione di “Bisogni Educativi Speciali”	571
15.1.2	Inclusività e BES	572
15.1.3	Relazione tra Bisogni Educativi Speciali e “ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione”	573
15.1.4	Sintesi delle leggi che favoriscono l’inclusività	576
15.1.5	Proclamazione dei diritti del bambino e valorizzazione delle diversità e della convivenza democratica nella Dichiarazione di Salamanca	578
15.2	La Direttiva del 27 dicembre 2012	580
15.2.1	I Bisogni Educativi Speciali degli alunni con svantaggio socioculturale e socioeconomico e/o con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana	583
15.2.2	Il Piano Didattico Personalizzato per alunni con Bisogni Educativi Speciali	583
15.2.3	Rapporti con i genitori e servizi del territorio per il rilascio della certificazione e l’attivazione di una didattica personalizzata per DSA	584
15.2.4	La formazione professionale per la gestione dei casi di DSA	585
15.2.5	Servizi del territorio: i Centri Territoriali di Supporto (CTS)	585
15.2.6	Il Piano Educativo Individualizzato (PEI)	586
15.2.7	Didattica della lingua straniera L2 rivolta ad alunni con DSA	587

Capitolo 16 La relazione educativa in contesti scolastici inclusivi

16.1	La relazione educativa	589
16.2	Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze	590
16.2.1	Decentramento etnico	592
16.2.2	Relativismo cognitivo	592
16.2.3	Edgar Morin e il paradigma della complessità applicato alla pedagogia	593
16.2.4	Educazione all’emotività	604
16.2.5	Husserl e Binswanger: la comprensione dell’altro	604
16.2.6	Martin Heidegger: la relazione di cura	606
16.2.7	Dall’approccio relazionale ai nuovi significati di relazione educativa	607
16.2.8	L’asimmetria nella relazione educativa	608
16.2.9	Lo sviluppo morale come finalità della relazione educativa	610
16.2.10	Carl Rogers e la relazione <i>assertiva</i>	612
16.2.11	Educare alla metacognizione	613
16.2.12	La relazione educativa tra insegnante di sostegno e alunni disabili	614
16.2.13	Le relazioni disfunzionali secondo l’Analisi Transazionale	617
16.3	Professionalità docente e continuità educativa	624
16.3.1	Continuità verticale e orizzontale, educativa e didattica	624
16.3.2	Continuità con l’esterno	624
16.3.3	Continuità all’interno della scuola dell’infanzia	625
16.3.4	Continuità e scuola primaria	626
16.3.5	Continuità e scuola secondaria	626

Capitolo 17	Modelli e strategie educative per lo sviluppo di una scuola interculturale	
17.1	L'inserimento degli alunni stranieri e il plurilinguismo	629
17.2	Le identità culturali	630
17.2.1	Le principali tappe della scuola italiana verso un orizzonte interculturale.....	633
Capitolo 18	La condivisione di valori nella comunità scolastica	
18.1	Il Patto educativo di corresponsabilità.....	643
18.1.1	Il coinvolgimento della comunità scolastica nella costruzione del Patto	643
18.1.2	Il contenuto del Patto educativo: impegni di scuola, famiglia, studenti	644
18.2	Dispersione e orientamento	646
18.2.1	La prevenzione della dispersione scolastica in adolescenza.....	646
18.2.2	Le attività di orientamento	654
18.3	Educare al rispetto. L'insegnamento trasversale di Educazione civica	656
18.3.1	Contrasto al bullismo e al cyberbullismo	658
18.3.2	Le Linee guida nazionali <i>Educare per la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione</i>	660
18.3.3	Le Linee guida sul contrasto all'antisemitismo nella scuola	661
Capitolo 19	Apprendimento permanente e competenze chiave	
19.1	La Strategia di Lisbona.....	662
19.1.1	La nascita della Strategia	662
19.1.2	Obiettivi strategici e obiettivi concreti.....	662
19.1.3	Gli indicatori.....	663
19.1.4	Le aree prioritarie di intervento.....	664
19.1.5	La Nuova Strategia ET2020 (Programma "Istruzione e formazione 2020").....	666
19.2	L'apprendimento permanente	668
19.2.1	Relazione tra istruzione formale e apprendimento permanente	668
19.2.2	Definizione di apprendimento permanente	669
19.2.3	Apprendimento formale, non formale e informale.....	669
19.2.4	Benefici dell'apprendimento permanente	670
19.2.5	La convalida delle esperienze di apprendimento non formale e informale	670
19.3	Le Competenze Chiave (<i>Key Competencies</i>) di Rychen e Salganik	672
19.3.1	Le caratteristiche essenziali delle competenze chiave	673
19.3.2	Definizione generale di competenze.....	673
19.3.3	Le competenze chiave	674
19.4	Le competenze chiave per l'apprendimento permanente	675
19.4.1	Il concetto di "competenza"	675
19.4.2	Le otto competenze chiave.....	676
19.5	Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)	684
19.5.1	L'idea alla base dell'EQF	684
19.5.2	Conoscenze, abilità e competenze nell'EQF	685
19.5.3	Le qualifiche italiane nell'EQF	688
19.6	Il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ).....	689
19.7	Il quadro strategico per uno spazio europeo dell'istruzione 2021-2030	693

Test di verifica.....



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'introduzione 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, fino al punto da essere, in qualche caso, addirittura sovrapponibili. Essi, inoltre, seguono un preciso modello di sviluppo, che si evolve con l'evolversi 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 viene a far parte nel corso della vita. In ognuno di tali contesti egli si relazionerà con altri individui e ne nasceranno relazioni più o meno profonde, più o meno durature e significative; ognuna di queste relazioni costituirà un tassello che si andrà ad 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. Quasi immediatamente, se pensiamo che oggi ci sono bambini che frequentano il nido sin dai primissimi mesi di vita, essi vengono fin da subito immersi in un ambiente scolastico. 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. La **scuola** è organizzata in modo ciclico, sia per ciò che concerne i contenuti didattici e gli apprendimenti relativi, sia per la struttura. Con le ultime riforme si sono registrati dei cambiamenti notevoli anche all'interno della struttura. Il terzo contesto, invece, è quello del **lavoro**, che entra a far parte del mondo del bambino in modo indiretto, attraverso i genitori. Non dimentichiamoci però che, in alcuni contesti culturali, ciò non corrisponde al vero, poiché i minori spesso lavorano sin dalla più tenera età.

L'**interazione tra i tre sistemi** è uno dei cardini dei nuovi presupposti socio-educativi. Sempre più spesso la famiglia sceglie la scuola, e la scuola si adatta alle esigenze della famiglia, con programmi attenti all'orario di lavoro dei genitori, soprattutto per quel che riguarda l'orario scolastico, reso flessibile per venire incontro ai bisogni delle mamme e dei papà che lavorano tutto il giorno.

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.

Capitolo 13

La progettazione del curricolo

La scuola italiana ha sempre conosciuto i “Programmi”, cioè le prescrizioni ministeriali sui contenuti e sulle metodologie dell’insegnamento.

Negli anni Settanta il compito della programmazione didattica assunse una dimensione collegiale ad opera della legge n. 517/1977, che però era valida solo per la scuola dell’obbligo del tempo (elementari più medie). Vigeva allora, nell’orario di lavoro degli insegnanti, l’obbligo delle 20 ore mensili di programmazione (art. 88, c. 1, D.P.R. n. 417/1974): esse furono finalizzate alla progettazione di percorsi disciplinari ed interdisciplinari flessibili e creativi pur all’interno dei prescrittivi Programmi ministeriali¹.

Per la scuola materna statale, nata nel 1968 con la legge n. 444, era stata scelta invece, fin dalla sua istituzione, la diversa impostazione degli “Orientamenti”², attenti non solo alle peculiari esigenze della tenera età dei bambini ma anche alla libertà e alla responsabilità degli educatori nel costruire “*scelte didattiche particolari*”.

La riforma costituzionale del 2001 introdusse nell’ordinamento italiano il principio di sussidiarietà, la cui applicazione ha mutato il sistema delle autonomie territoriali, ha comportato il decentramento amministrativo, ha dato rilievo costituzionale all’autonomia scolastica.

Per comprendere il passaggio dai Programmi alle Indicazioni sono necessarie alcune premesse.

L’art. 33 della Costituzione obbliga lo Stato ad emanare per legge le “*norme generali sull’istruzione*”. La successiva riforma costituzionale (legge cost. n. 3/2001) ha introdotto il principio di sussidiarietà derivato dal Trattato di Maastricht (“*le decisioni vanno prese il più possibile vicino ai cittadini*”), declinandolo sia come sussidiarietà verticale (Stato e Regione riconoscono l’autonomia scolastica) sia come sussidiarietà orizzontale, in quanto il primato educativo è della famiglia mentre la responsabilità educativa della scuola è di natura sussidiaria.

La riforma costituzionale del 2001 ha dunque riscritto l’art. 117 Cost. Nel nuovo riparto delle competenze fra Stato e Regioni, è stata attribuita allo Stato la competenza esclusiva sulle “*norme generali sull’istruzione*”, istituendo la compe-

¹ Vigevano allora nella scuola elementare i c.d. *Programmi Ermini*, emanati dal ministro Giuseppe Ermini con D.P.R. n. 503/1955, e, nella scuola media, i Programmi emanati con D.M. 24 aprile 1963.

² D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647, *Orientamenti dell’attività educativa nelle Scuole Materne Statali*. Gli “Orientamenti” hanno anticipato, in qualche modo, la natura delle successive Indicazioni nazionali.

tenza *concorrente* sull'istruzione e salvaguardando l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

La successiva riforma della scuola (legge 28 marzo 2003, n. 53, c.d. riforma Moratti) si limitava ad impartire le “*norme generali sull'istruzione*”, abbandonando la tradizionale logica dello Stato detentore originario di tutti i poteri e ridisegnando ruoli e funzioni dello Stato, delle Regioni e degli altri enti territoriali nel governo, nella gestione e nell'organizzazione del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione.

Ne derivò il superamento dell'emanazione gerarchica dei “Programmi ministeriali”, con l'accentuazione della collegialità dei docenti delle scuole autonome nella elaborazione del piano d'istituto nonché nel dialogo con famiglie, studenti, istituzioni e formazioni sociali del territorio.

Nel corso del presente Capitolo ci si soffermerà sugli aspetti di natura pedagogica e progettuale insiti nell'autonomia scolastica.

13.1 Autonomia e curricoli

13.1.1 Conoscenze, abilità e competenze

Prima di iniziare a parlare di curricoli, è importante ricordare i concetti di conoscenza, abilità e competenza, dei quali esistono diverse definizioni, che in buona parte si sovrappongono. Qui faremo riferimento all'articolo *Definition and Selection of Key Competencies* di D.S. Rychen e L.H. Salganik.

Innanzitutto, è possibile definire la **conoscenza** come il possesso di dati di fatto, nozioni, idee e concetti acquisiti con lo studio, la ricerca, l'osservazione e l'esperienza. Si tratta di un corpo di informazioni di cui si comprende il significato. L'**abilità** si definisce come l'uso appropriato, consapevole ed efficace delle proprie conoscenze. L'abilità consiste, quindi, nel saper metter in pratica quanto si conosce per risolvere un compito comune, standardizzato e semplice.

La **competenza** si distingue dall'abilità e può essere definita come il requisito che permette di svolgere un compito o una richiesta piuttosto articolata e complessa. Per riuscire a svolgere un compito complesso oltre alle conoscenze e alle abilità sono necessarie attitudini, motivazioni, emozioni, relazioni sociali, comportamenti ed atteggiamenti che vengono richiamati nello svolgimento del compito. Questi altri fattori si ricombinano con le conoscenze e le abilità per formare le competenze.

L'acquisizione di una competenza è un processo lento che percorre l'intero arco della vita: inizia nel mondo dell'istruzione formale, come la scuola, ma poi continua nella famiglia, tra i pari età, nell'ambito lavorativo, nella vita culturale, religiosa, sociale e politica. Ammettere che le competenze possono essere maturate e acquisite, vuol dire rinunciare a pensare ad esse come a qualità innate ed ereditate geneticamente.

Capitolo 15

La scuola inclusiva

15.1 Il modello di scuola inclusivo

15.1.1 Il dibattito culturale che ha condotto alla definizione di “Bisogni Educativi Speciali”

Con l'obiettivo di valorizzare tutte le diversità e di attuare un cambiamento radicale di approccio rispetto al recente passato, negli ultimi anni è stato definito il concetto di “Bisogni Educativi Speciali” (BES oppure SEN: da *Special Educational Needs*), che si è accompagnato al graduale passaggio da un modello educativo improntato sull'integrazione ad un modello educativo improntato sull'inclusione (*Inclusive Education*). Fino a pochi anni fa la scuola italiana abbracciava il modello dell'integrazione degli alunni previsto dalla legge n. 104 del 1992 (la cui tutela comprendeva le sole disabilità certificate) e soltanto di recente ha attivato un processo di graduale passaggio dall'integrazione all'inclusione. *L'Inclusive Education*, il cui manifesto è rappresentato dalla **Dichiarazione di Salamanca** (1994), si regge sul concetto di “Bisogno Educativo Speciale”, che si costruisce sull'estensione dell'insieme delle “*difficoltà di apprendimento*” – che richiedono interventi educativi individualizzati – ad una casistica molto più ampia rispetto a quella individuata dalla succitata legge 104/1992 e riferita alle sole disabilità certificate. Ciò avviene perché vengono fatte rientrare nella dicitura “Bisogni Educativi Speciali” **non soltanto le disabilità e i disturbi di apprendimento**, ma **anche tutte le difficoltà di origine psico-sociale**, che possono ostacolare i processi di apprendimento anche temporaneamente. Questo cambio di prospettiva introduce nuove modalità d'intervento educativo e modifica le figure educative coinvolte. Per i Bisogni Educativi Speciali non inseriti nella casistica contenuta nella legge 104/1992 non è previsto il supporto dell'insegnante di sostegno, ma l'attivazione di percorsi educativi inclusivi, richiedenti la compartecipazione e la collaborazione di tutti i docenti del gruppo-classe. Il concetto di inclusione ruota intorno all'idea di una scuola dell'accoglienza che agevoli, nel processo formativo, tutti gli alunni con difficoltà o Bisogni Educativi Speciali.

Per BES si intendono:

1. particolari condizioni fisiche (a partire da semplici allergie);
2. menomazioni delle strutture e delle funzioni corporee, come le menomazioni sensoriali, motorie, cognitive (disabilità);

3. deficit delle attività personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione);
4. difficoltà nella partecipazione sociale, come le difficoltà a rispettare le regole sociali e a prender parte correttamente a tutte le attività scolastiche;
5. difficoltà prodotte da fattori contestuali personali, come bassa autostima, scarse motivazioni, stili attributivi distorti, problemi di comportamento.

L'ampliamento del significato di Bisogni Educativi Speciali ad una vasta gamma di difficoltà di apprendimento estende l'ambito d'intervento educativo ad un gruppo più esteso di alunni, fino ad includerli, in buona sostanza, tutti, in quanto, potenzialmente, tutti gli studenti, anche quelli "normodotati", possono rischiare di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, se la scuola non si mostra attenta ai disagi in cui essi si possono trovare, anche per brevi periodi.

La scuola inclusiva vede impegnati nella didattica inclusiva sia gli insegnanti di sostegno (risorse straordinarie) che tutti i docenti del gruppo classe (risorse ordinarie). Il **coinvolgimento dell'intero corpo docente** nella gestione dei casi con difficoltà comporta l'attuazione di corsi di formazione professionale *in itinere* adeguati. In alcuni Paesi europei, preso atto dell'esistenza di numerosi e frequenti casi di BES, viene previsto che in ogni classe i docenti ordinari ben formati vengano supportati dalla figura dell'insegnante di sostegno, intesa non più come insegnante di uno o più alunni certificati, ma come insegnante di sistema.

La nascita della scuola dell'inclusione trova la sua giustificazione teorica nella **pedagogia dell'inclusione**, in base alla quale il concetto di normalità va sostituito con il concetto di "normale specialità". In sostanza, tutti gli alunni sono portatori di Bisogni Educativi Speciali e per questa ragione gli interventi didattici ordinari devono diventare individualizzati. Le differenze, inoltre, in una società complessa e variegata come la nostra, vanno considerate come risorse da valorizzare e non come un problema da livellare. Nella scuola dell'integrazione, la differenza tra insegnanti "ordinari" (senza una formazione specifica sui temi dell'inclusione) e insegnanti "specializzati" (con titolo di specializzazione per il sostegno) ha generato specularmente una divisione tra studenti "normali" e studenti "speciali", che viene superata nella scuola dell'inclusione.

Nella scuola dell'inclusione, compito ultimo dell'insegnante è dunque quello di favorire il raggiungimento di un buon livello di qualità della vita.

15.1.2 Inclusività e BES

Secondo Dario Ianes, il concetto di "bisogno" è generalmente considerato in una accezione negativa, perché rimanda ad un mancato raggiungimento dell'autonomia. In realtà, tutti gli individui hanno dei bisogni, in quanto l'esistenza si realizza nella relazione continua con il mondo, sia che si tratti di mondo biologico che di mondo di relazioni sociali. L'esistenza ineliminabile dei bisogni colloca l'individuo in una altrettanto ineliminabile situazione di dipendenza (o interdipendenza) dal suo ecosistema.

il **nuovo** concorso a cattedra

MANUALE

Per la **prova scritta** del **concorso scuola**

Manuale per la preparazione alla **prova scritta** del nuovo **concorso a cattedra**.

Il testo è diviso in quattro parti.

Prima parte - Competenze pedagogiche e psico-pedagogiche: si illustrano i meccanismi alla base dello sviluppo sociale e delle relazioni di gruppo, gli elementi e le caratteristiche della comunicazione, i fondamenti della psicologia dello sviluppo, i principali contributi pedagogici in tema di sviluppo e apprendimento.

Seconda parte - Competenze su intelligenza emotiva, creatività e pensiero divergente: si analizzano i principali modelli teorici dell'intelligenza e delle emozioni, le componenti del processo emotivo, i maggiori studiosi del pensiero creativo.

Terza parte - Competenze didattico-metodologiche: si descrivono le principali metodologie a disposizione del docente per realizzare un'azione didattica efficace, gli aspetti di natura pedagogica e progettuale insiti nell'autonomia scolastica, gli strumenti e le funzioni della valutazione, le nuove tecnologie per la didattica e le risorse digitali per l'apprendimento.

Quarta parte - Competenze per una scuola inclusiva: si ripercorrono le tappe della scuola italiana verso un modello educativo improntato all'inclusività, si descrivono le caratteristiche della relazione educativa in contesti scolastici inclusivi, si illustrano i concetti e gli aspetti propri dell'"apprendimento permanente" e delle "competenze chiave".

PER COMPLETARE LA PREPARAZIONE:

CC 1/19 • **QUIZ COMMENTATI PER LA PROVA SCRITTA DEL CONCORSO SCUOLA**

CC 1/13 • **LINGUA INGLESE PER TUTTE LE CLASSI DI CONCORSO**

CC 1/14 • **INFORMATICA E COMPETENZE DIGITALI PER TUTTE LE CLASSI DI CONCORSO**



IN OMAGGIO
ESTENSIONI ONLINE

Test di
verifica

Contenuti
extra

Le **risorse di studio** gratuite sono accessibili per 18 mesi dalla propria area riservata, previa registrazione al sito **edises.it**.



Edises
edizioni

blog.edises.it
infoconcorsi.edises.it



€ 34,00

