



PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO, DELL'EDUCAZIONE 0-3 ANNI

Dott. Polito Alberto
psicologo, psicoterapeuta

TESTI DI RIFERIMENTO

- Matta E. (2020). Lineamenti di Psicologia dell'Educazione. Erickson.
- Polito A. (2023). Il Paradigma e la Progettazione Psicosociale. Leonida Edizioni.

CURA EDUCATIVA

Nel Noddings:

«Ogni persona vorrebbe essere oggetto di cura»

«Il mondo sarebbe un luogo migliore se tutti noi ci curassimo di più degli altri»

Aver cura vuol dire ricondurre l'altra persona al suo progetto esistenziale = educare

(nella sua accezione di atto intenzionale volto a facilitare nell'altro l'esercizio responsabile della propria libertà e della scelta).

La cura educativa si sostiene su un pieno riconoscimento della dignità della persona, e su una forma particolare di amore pedagogico che equivale alla percezione profonda dell'originale valore connesso alla persona che favorisce una equilibrata e non possessiva assunzione di responsabilità sul benessere e sullo sviluppo di colui con il quale si istaura la relazione (D. Simeone, 2002).

CURA EDUCATIVA

La cura educativa è un supporto facilitante che si realizza all'interno della **zona di sviluppo prossimale** e che è da intendersi come un'offerta di supporto da parte di persone più esperte al fine di guadagnare livelli prestazionali superiori rispetto a quelli che sarebbero possibili su un piano esclusivamente individuale (Mortari).

Zona di sviluppo prossimale: la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone (Lev Vygotskij).

Dobbiamo abbandonare l'idea che il ragazzo con disabilità abbia bisogno di assistenzialismo e pietà. L'alunno, piuttosto, ha bisogno di sostegno strutturato e di opportunità per poter sviluppare il proprio potenziale, qualunque esso sia.

Perciò, ogni bambino ha diritto ad un progetto di vita commisurato con l'età e le capacità ed equilibrato alle richieste dell'ambiente.

OSSERVAZIONE E APPRENDIMENTO



OSSERVAZIONE SISTEMATICA

L'osservazione ci aiuta a conoscere ciò che accade in classe e, al contempo, ad acquisire una maggiore consapevolezza dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle convinzioni tanto degli insegnanti quanto degli alunni, oltreché delle dinamiche relazionali esistente fra loro.

L'obiettivo non è quello di ottenere delle prove per spiegare il rapporto di causa-effetto tra eventi quanto invece di capire, in modo più oggettivo possibile, **cosa succede nel contesto-classe o nel singolo alunno.**

L'osservazione ci è utile tanto a comprendere con quale frequenza si verificano specifici comportamenti, quanto a capire entro quale sequenza essi si verificano (cosa li elicitano, quali sono le caratteristiche del contesto e quali sono le conseguenze).

IL PARADOSSO DELL'OSSERVATORE

1. La presenza di un osservatore esterno modifica ciò che si osserva.
2. L'osservatore è uno “specchio deformante” poiché l'osservazione è mediata dalle sue convinzioni, dai suoi valori e dai suoi **obiettivi**.
3. Spesso si tende a dare per scontato quanto si vede e ciò che si vede dipende da cosa conosciamo del mondo circostante, da cosa riteniamo importante e quindi da cosa selezioniamo.

Effetto Hawthorne: i soggetti che sanno di essere osservati mettono in atto comportamenti positivi riducendo quelli negativi per ottenere una maggiore desiderabilità sociale

Effetto Rosenthal: il ricercatore è più attratto da quei comportamenti che confermano la sua ipotesi di partenza.

LIMITARE LA VISIONE SOGGETTIVA E PARZIALE

- Uscire dalla propria cornice, tenere a bada le proprie convinzioni ed acquisire punti di vista differenti;
- Usare degli strumenti di registrazione;
- Iniziare con una sessione di osservazione libera, proseguire con una osservazione a macrocategorie e passare ad un'osservazione focalizzata su specifici comportamenti;
- Osservare è una cosa, giudicare è un'altra.

Stanchezza o scarsa esperienza del ricercatore possono influenzare la raccolta delle osservazioni. In alcuni casi è consigliabile che siano più osservatori ad occuparsi di questa fase. È importante in quest'ultimo caso valutare il grado di accordo tra osservatori (accordi/accordi + accordi x100).

L'OSSERVAZIONE

L'OSSERVAZIONE DIRETTA DEI COMPORTAMENTI: Per facilitare la raccolta dei dati è possibile utilizzare le griglie di osservazione:

- **schema di codifica** (costituito da una lista predeterminata di comportamenti che si desiderano rilevare; tale lista obbliga l'osservatore a rilevare quei comportamenti e soltanto quelli),
- **checklist** (sono griglie osservative composte da comportamenti osservabili riferiti alla stessa dimensione sottostante e organizzati in maniera gerarchica, secondo un livello di complessità crescente),
- **scale di valutazione** (sono griglie che consentono di ottenere la valutazione di una specifica competenza sulla base di un giudizio quantitativo globale dei comportamenti osservati, piuttosto che sulla loro puntuale registrazione).

INDIVIDUARE RISORSE E PROBLEMI

- Osservazione sistematica diretta
- Check list
 - Profilo funzionale (Pilone, 1992)
 - Self-help skill assessment check list (Watson)
 - Schede specifiche di autonomia personale (Pilone, 1992)

DIAGNOSI-CLASSIFICAZIONE-PROGRAMMAZIONE

- **Diagnosi** (identificazione dei criteri - funzionamenti compromessi)
- **Classificazione** (descrivere punti di forza e di debolezza seguendo i cinque punti del modello AAMR/AAIDD)
- **Programmazione** dei sostegni nelle seguenti aree:
 - sviluppo della persona
 - insegnamento ed educazione
 - vita nell'ambiente domestico
 - vita nella comunità
 - occupazione
 - salute e sicurezza
 - comportamento
 - socializzazione
 - protezione e tutela legale

APPRENDIMENTO

1. L'apprendimento può essere definito come un **cambiamento del comportamento o della percezione quale risultato dell'esperienza**. Il cambiamento può essere fisico e manifesto (ad es. saper andare in bicicletta) o psicologico e attitudinale (migliore motivazione, percezione più acuta, processi mentali più rapidi, ecc.).
2. L'apprendimento è **multifattoriale**. Il processo d'apprendimento può valersi (anche simultaneamente e cumulativamente) di componenti verbali, concettuali, percettive, motorie, emotive e d'abilità nel risolvere problemi.
3. L'apprendimento può essere anche **incidentale**.

L'IMPORTANZA EVOLUTIVA DELL'APPRENDIMENTO

Ciò che distingue gli esseri umani è la loro capacità di **adattamento** all'ambiente.

Lo strumento fondamentale dell'adattamento è l'apprendimento.

I comportamenti non appresi (come i riflessi) hanno una loro utilità solo in un ambiente predeterminato e non variabile.

TIPI DI APPRENDIMENTO



LEGGI DELL'APPRENDIMENTO — L. THORNDIKE

1. **La legge della motivazione** stabilisce che se uno studente è pronto a imparare ed ha una forte determinazione, obiettivi chiari e ben fondate ragioni per imparare, farà migliori progressi che in mancanza di tutto ciò. La motivazione implica la concentrazione.
2. **La legge dell'esercizio** afferma che le cose ripetute più spesso sono ricordate meglio (o meglio eseguite). Ciò sta alla base dell'addestramento e della pratica. Questa legge di basa sul rafforzamento delle connessioni.
3. **La legge dell'effetto** si riferisce alle reazioni emotive dell'apprendente (grado di soddisfazione o insoddisfazione conseguito):
 - a. l'apprendimento viene rinforzato quando è accompagnato da sensazioni piacevoli o soddisfacenti;
 - b. l'apprendimento si indebolisce quando è associato a sensazioni spiacevoli o frustranti.
4. **La legge della priorità o dell'idoneità** stabilisce che le cose imparate per prime creano spesso un'impressione forte e quasi incancellabile. L'impulso a compiere un'azione promuove una serie di azioni che preparano l'individuo a rispondere ulteriormente.
5. **La legge dell'intensità** afferma che da un'esperienza vivida, drammatica, eccitante o coinvolgente si impara più che da una routine d'esercizi noiosi. Una conseguenza di questa legge è che lo studente impara di più dalla "cosa reale" che da una sua simulazione.
6. **La legge della prossimità** afferma che si ricordano meglio le cose imparate più di recente. L'insegnante deve tenerne conto nel pianificare una lezione o una discussione critica.

SKINNER - COMPORTAMENTISTA

Creò il modello di apprendimento skinneriano (addestramento).

Le teorie di Skinner vennero criticate in particolare da Gagnè e Bruner.

GAGNÈ- COMPORTAMENTISTA

Modello gerarchico che prevede la costruzione di abilità sempre più complesse e diversificate e in cui giocano un ruolo fondamentale determinate condizioni interne ed esterne all'allievo quali:

- motivazione
- riconoscimento
- acquisizione
- ritenzione
- rievocazione
- generalizzazione
- prestazione
- feedback

BRUNER - COGNITIVISTA

Sostiene il ruolo attivo dell'allievo nell'apprendimento.

L'apprendimento consiste in una scoperta non riconducibile all'acquisizione di abilità ma all'elaborazione di un pensiero.

Le teorie di Bruner presero le mosse dalle teorie dell'Attivismo di Dewey.

Molto importante per il cognitivismo è la teoria HIP (Human Information Processing) postulata da Neisser negli anni '60 e completata da Atkinson e Shiffrin e da Anderson.

APPRENDIMENTO RISPONDENTE E OPERANTE

I diversi autori del comportamentismo hanno studiato diversi tipi di apprendimento. Nello specifico, Pavlov ha studiato l'apprendimento rispondente chiamato anche condizionamento classico e Skinner l'apprendimento operante

APPRENDIMENTO DEI COMPORTAMENTI UNIVERSALI 1

Assuefazione: diminuzione delle risposte a uno stimolo particolare in conseguenza del continuo riproporsi di quello stesso stimolo. La diminuzione delle risposte non deve essere il risultato dell'appagamento o della stanchezza.

Apprendimento rispondente: apprendimento che influenza gli stimoli di risposta S-RI (stimolo-riflesso incondizionato, cioè non appreso) trasformando uno stimolo inizialmente neutro in uno stimolo condizionato che provoca una risposta condizionata. CASO DEL PICCOLO ALBERT.

Fenomeni correlati all'apprendimento rispondente:

Generalizzazione: la risposta condizionata viene provocata non solo dallo stimolo condizionato ma anche da altri stimoli simili.

Discriminazione: l'opposto della generalizzazione, in presenza di un determinato stimolo non si presenta la risposta condizionata.

APPRENDIMENTO OPERANTE

Apprendimento di comportamenti che **operano** sull'ambiente e perciò lo influenzano.

Questo tipo di comportamento non segue inizialmente le modalità di risposta S-R, anche se successivamente verrà evocato da stimoli che lo precedono.

CARATTERISTICHE:

- Gli operanti sono **emessi**, non provocati;
- una volta emessi, continuano a verificarsi o a non verificarsi a causa delle loro **conseguenze**;
- l'apprendimento degli operanti implica lo sviluppo di **nuovi comportamenti** e, pertanto, modificazioni progressive nelle transazioni persona-ambiente;
- gli operanti funzionano mediante **contingenze** (asserzioni se-allora).

Stimolo discriminativo - Risposta - Stimolo rinforzante

RINFORZO

Qualsiasi evento che abbia la capacità di modificare la frequenza con cui compare un comportamento aumentandola. Due tipi di rinforzo: positivo e negativo.

I rinforzi sono inseriti all'interno di programmi di rinforzo che possono essere ricondotti a due classi:

- **programmi continui**
- **programmi intermittenti**, che a loro volta possono essere:
 - A rapporto fisso
 - A rapporto variabile
 - A durata fissa
- **Tipi di rinforzi:**
 - Intrinseci ed estrinseci
 - Appresi e primari
 - Naturali ed artificiali
 - Dinamici (principio di Premack) e simbolici

RINFORZO

Regole per massimizzare l'efficacia del rinforzo:

- erogare il rinforzo subito dopo l'emissione della risposta
- dare delle istruzioni precise per ottenere i rinforzi
- fornire con frequenza i rinforzi
- individuare i rinforzi migliori per il soggetto

RINFORZO — ERRORI PIÙ FREQUENTI

- Offrire ricompense per grandi miglioramenti
- Ricompensare un comportamento prima che sia avvenuto
- Promettere al bambino una ricompensa per far cessare il suo comportamento oppositivo

ANTIDOTI:

- Variare spesso i rinforzi utilizzati
- Rinforzare il comportamento con immediatezza e frequenza
- A volte non utilizzare direttamente il rinforzo sociale

APPRENDIMENTO E GIOCO

Il gioco è centrale per la comprensione del mondo e la progettualità dell'azione, non può essere sottovalutata la sua privazione. Lo spazio del gioco deve essere considerato un diritto per ognuno per la sua effettiva capacità formativa.

- Il gioco come comunicazione: il gioco è sempre un atto comunicativo e presuppone sempre la presenza di un altro. Anche quando l'altro non c'è, il gioco lo inventa facendo sì che il gioco stesso diventi l'altro. Questa condivisione implica almeno due persone, quindi, una relazione, reciprocità, scambio, comunicazione.

- Il gioco è regola.

- Il gioco viene considerato come un bisogno esistenziale dell'uomo il quale forma attraverso di esso la propria personalità.

- Il gioco permette di sviluppare lo spirito di cooperazione, di socializzazione e di autocontrollo. Il rispetto delle regole è fondamentale per poter il segno di coesione e di collaborazione.

- Il gioco è educazione: per il ragazzo il gioco è vita: come vive il gioco così si atteggia di fronte alla vita (occorre allora insegnargli a giocare bene);

- Il gioco non è un "riempitivo" della giornata. Va ben preparato e organizzato. Davanti alla serietà dell'organizzazione il ragazzo prenderà con impegno e partecipazione l'attività; il ragazzo/bambino che non gioca avrà certamente più difficoltà nella vita e meno mezzi per superarle.

- Il gioco stimola le varie intelligenze del bambino.

- Il gioco è un approccio all'apprendimento, è fondamentale per l'apprendimento, è fonte inesauribile di apprendimento.

BANDURA - COGNITIVISTA

Bandura riteneva che gli effetti del rinforzo fossero mediati dai pensieri e dalle convinzioni del soggetto. Il fatto che gli individui si aspettassero di essere rinforzati era più importanti del fatto che in precedenza fossero stati rinforzati per un determinato comportamento.

L'idea è che il pensiero cosciente era in grado di dirigere, ma anche di modificare il comportamento.

Stimolo – Organismo – risposta (S – O – R)

COGNITIVISMO

Per rappresentare la conoscenza i cognitivisti hanno anche introdotto il concetto di **schema**, che si presenta come un'unità organizzativa della memoria in grado di rappresentare le conoscenze base dell'individuo.

Vi sono dei modelli di apprendimento connessi al concetto di schema:

- **l'apprendimento per accrescimento**, per cui si assimilano nuove informazioni agli schemi già disponibili;
- **l'apprendimento per sintonizzazione** che comporta una modifica degli schemi attivati in funzione delle nuove conoscenze;
- **l'apprendimento per ristrutturazione**, che si verifica quando l'interpretazione di nuove informazioni richiede un'organizzazione nuova della conoscenza già immagazzinata.

COGNITIVISMO

Contributi importanti per il cognitivismo sono quelli di Ausubel e Novak.

Ausubel parla di **apprendimento per recezione** (memorizzare i contenuti da apprendere) e apprendimento per scoperta (quando lo studente dispone solo di una parte degli elementi da apprendere e da solo acquisisce gli altri).

APPROCCIO SOCIOCULTURALE

Sostiene che l'analisi decontestualizzata dell'apprendimento risulta insufficiente.

Bruner sostiene che il cognitivismo, pur contribuendo moltissimo a evidenziare le potenzialità dello studio delle strategie utilizzate dall'individuo, finisce per disumanizzare del tutto il concetto di mente.

Vygotskij evidenzia l'esistenza di un processo sociale che riguarda il rapporto tra individui e ambiente mediato dall'uso di strumenti prodotti dalla cultura e trasmessi tra generazioni. Propone il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale.

Cole definisce l'attività cognitiva come un processo intersoggettivo, socialmente organizzato, che si realizza attraverso l'interazione fra gli individui in uno specifico contesto.

APPRENDISTATO COGNITIVO

Un gruppo di studiosi, denominato situazionisti, a partire dagli spunti di Vygotskij e Bruner, hanno creato la teoria dell'apprendistato cognitivo.

L'apprendimento avviene attraverso l'esperienza guidata.

Due caratteristiche fondamentali:

- la situazione di apprendimento acquista carattere di autenticità poiché le abilità che l'allievo deve apprendere sono situate in contesti significativi per l'esperto/insegnante e per l'allievo stesso;
- l'apprendimento si costituisce come un nesso inscindibile tra pratica e teoria. I processi che portano alla soluzione di un problema e all'acquisizione di un concetto complesso devono essere esteriorizzati, resi osservabili, in modo che l'allievo possa non solo impararli, ma anche riflettere sui dettagli della prestazione esperta e confrontarla con la propria. In tal modo si offre anche un'occasione di riflessione metacognitiva.

PIAGET

L'individuo che conosce non è un passivo recettore di influenze ambientali, né il veicolo di idee innate, ma un attivo costruttore delle proprie conoscenze.

Piaget identifica quattro fattori che interagiscono per influenzare i cambiamenti di pensiero:

- **maturità biologica** (mutamenti geneticamente determinati);
- **attività**, poiché con la maturazione fisica aumenta la capacità di interagire con l'ambiente;
- **esperienze sociali**;
- **ricerca dell'equilibrio** tra schemi precostituiti e nuove esperienze.

PIAGET

Lo sviluppo mentale segue il principio secondo cui le strutture si modificano per far fronte a nuovi bisogni. Questa modifica strutturale avviene attraverso due processi:

- l'**assimilazione** attraverso cui si incorporano nei propri schemi i dati dell'esperienza. Tende alla conservazione e alla continuità;
- l'**accomodamento** che modifica gli schemi attuali per adattarli ai nuovi dati. Tende alla novità e al cambiamento.

Lo sviluppo cognitivo è quindi un processo al contempo continuo e discontinuo.

PIAGET

Secondo Piaget, lo sviluppo cognitivo è suddiviso in **quattro stadi**.

Il passaggio da uno stadio all'altro può essere graduale e l'età può variare da persona a persona.

- **Stadio sensomotorio** (nascita – 24 mesi) centrato sull'uso di schemi comportamentali;
- **Stadio preoperatorio** (2-6 anni);
- **Stadio delle operazioni concrete** (7-11 anni);
- **Stadio delle operazioni formali** (12 anni e oltre).

STADIO SENSOMOTORIO

Dalla nascita ai 24 mesi.

L'intelligenza consiste di **schemi di azione pratici**. Il bambino comprende il mondo in base a ciò che può fare con gli oggetti e con le informazioni sensoriali.

CARATTERISTICHE:

- la risposta alla realtà è di tipo sensoriale e motorio;
- il bambino reagisce al presente immediato, non fa progetti e non si propone scopi;
- il bambino non ha una rappresentazione interna degli oggetti fino ai 18 mesi circa.

Si divide in 6 sottostadi: riflessi (1° mese), reazioni circolari primarie (1-4 mesi), reazioni circolari secondarie (4-7 mesi), intenzionalità (8-12 mesi), reazioni circolari terziarie (12-18 mesi), problem solving simbolico (18-24 mesi);

STADIO SENSOMOTORIO

Si divide in 6 sottostadi:

- **riflessi** (1° mese) in cui il bambino si trova in uno stato di egocentrismo radicale;
- **reazioni circolari primarie** (1-4 mesi). L'attività sensomotoria si trasforma in funzione dell'esperienza: quando trova per caso un risultato nuovo e interessante cerca di conservarlo attraverso la ripetizione. Le reazioni circolari primarie consistono quindi in comportamenti ripetitivi centrati sull'uso del corpo del bambino;
- **reazioni circolari secondarie** (4-8 mesi), in cui il bambino inizia a provare interesse per l'ambiente esterno. Una delle più importanti acquisizioni di questo periodo è la capacità di coordinare gli schemi della visione e della prensione;
- **intenzionalità** (8-12 mesi), in cui il bambino utilizza gli schemi che già possiede ma li applica a situazioni nuove.
- **reazioni circolari terziarie** (12-18 mesi), in cui nuovi schemi vengono costruiti e applicati a un'ampia varietà di situazioni. Quando trova un risultato interessante il bambino non lo ripete più semplicemente ma lo varia e lo modifica al fine di studiarne la natura;
- **problem solving simbolico** (18-24 mesi) in cui il bambino non procede più per tentativi o per prove ed errori ma per invenzione. È capace di anticipare l'effetto delle proprie azioni man mano che costruisce rappresentazioni interne degli oggetti e delle azioni. Si costruisce la nozione di oggetto permanente.

STADIO PREOPERATORIO

Prerequisito per la comparsa dello stadio preoperatorio è l'acquisizione della capacità di rappresentazione. Le principali manifestazioni dell'attività rappresentativa sono l'imitazione differita, il gioco simbolico e il linguaggio.

Il principale limite del bambino a questo stadio è l'egocentrismo: egli non riesce a comprendere che la realtà può apparire ad altri in maniera differente (limite che inizia a dissolversi intorno ai 6-7 anni di vita).

Lo stadio preoperatorio è suddiviso in due **sottostadi**:

- **periodo preconettuale** (2-4 anni), in cui prevale l'uso del pensiero intuitivo;
- **periodo induttivo** (4-6 anni) in cui alcune importanti acquisizioni anticipano e preparano lo stadio successivo in particolare la capacità di comprendere che oggetti e persone mantengono la loro identità anche se subiscono cambiamenti fisici e la capacità di decentrarsi.

STADIO OPERATORIO CONCRETO

Le azioni mentali, finora isolate, si coordinano fra loro e diventano concrete, acquisendo anche la capacità di **reversibilità**

La reversibilità segna la genesi del pensiero logico.

STADIO OPERATORIO FORMALE

Si sviluppa il **pensiero di tipo ipotetico-deduttivo** che consente di compiere operazioni logiche su premesse puramente ipotetiche e di ricavarne le conseguenze appropriate. Consente di compiere induzioni e deduzioni e pertanto di stabilire le appropriate relazioni logiche tra fatti e regole generali.

TEORIE NEOPIAGETIANE

Teoria dell'Elaborazione dell'Informazione (HIP): approccio allo studio del pensiero e della memoria.

Utilizza la metafora che vede la mente umana simile a un **computer**.

La mente elabora e manipola in vario modo (codifica, ricodifica, combinazione, conservazione, recupero) le informazioni che provengono dall'ambiente o che sono conservate in memoria.

Juan Pascual-Leone e Robbie Case modificano la teoria degli stati di sviluppo di Piaget.

COSTRUTTIVISMO

Mediante la riflessione circa le proprie esperienze, l'individuo edifica la conoscenza del mondo in cui vive.

Il costruttivismo ricostruisce i concetti sociali a partire da un nuovo punto di vista. Anche il concetto di intelligenza viene rivisto, in particolare da Snow il quale si concentra sull'importanza della reciprocità tra individuo e situazione di apprendimento. La concezione innatistica viene così superata da una concezione incrementale dell'intelligenza.

Altri contributi alla nuova concezione dell'intelligenza vengono da Stenberg e Gardner.

INTELLIGENZE MULTIPLE — HOWARD GARDNER

Nove tipi fondamentali d'intelligenza:

- **Linguistica:** capacità di utilizzare un vocabolario chiaro ed efficace. **Es. Cicerone;**
- **Logico-Matematica:** capacità di ricordare i simboli matematici e, al contempo di elaborare i concetti matematici. Coinvolge entrambi gli emisferi. **Es. Albert Einstein;**
- **Spaziale:** concerne la capacità di percepire forme ed oggetti nello spazio. **Es. Katherine Johnson;**
- **Corporeo-Cinestetica:** concerne una padronanza del corpo che permette di coordinare bene i movimenti. **Es. Nina Ananiashvili;**
- **Musicale:** capacità di riconoscere l'altezza dei suoni, e costruzioni armoniche e contrappuntistiche. **Es. Ludwig Van Beethoven;**
- **Interpersonale:** capacità di comprendere gli stati emotivi e personali degli altri e di promuovere modelli sociali e personali vantaggiosi. **Es. Gandhi;**
- **Intrapersonale:** capacità di comprendere la propria individualità, di saperla inserire nel contesto sociale per ottenere risultati migliori. Capacità di comprendere ruoli e sentimenti diversi dai propri. **Es. Tiziano Terzani;**
- **Naturalistica:** saper individuare oggetti naturali, classificarli in un ordine preciso e cogliere le relazioni tra di essi. **Es. Charles Darwin;**
- **Esistenziale:** capacità di riflettere consapevolmente sui grandi temi dell'esistenza: **Es. Cartesio.**

INTELLIGENZA

L'intelligenza umana non si caratterizza come un fattore coerente e delineato, piuttosto essa si manifesta ed esprime attraverso un insieme numeroso di abilità, comportamenti, pensieri ed emozioni.

In psicologia, il termine intelligenza è riferito alla capacità di acquisire conoscenze da utilizzare in situazioni nuove, adeguando o modificando le strategie individuali alle caratteristiche dei problemi, agli obiettivi perseguiti e ai risultati ottenuti.

Genericamente vengono inclusi tre tipi generali di intelligenza:

- la capacità di risolvere i problemi;
- la capacità verbale;
- la capacità pratica.

DEFINIZIONE DI INTELLIGENZA

L'intelligenza è una capacità mentale generale che include ragionamento, pianificazione, problem solving, pensiero astratto, comprensione di idee complesse, l'apprendere rapidamente e l'apprendere dall'esperienza (Luckasson et al., 2002).



INTELLIGENZA, APPRENDIMENTO E COSTRUTTIVISMO

Kolb – experiential learning e stili di apprendimento individuali.

Imparare è un processo che si sviluppa lungo tutto l'arco di vita e ogni apprendimento consta di quattro fasi:

- l'esperienza concreta (EC);
- l'osservazione riflessiva (OR);
- la concettualizzazione astratta (CA);
- la sperimentazione attiva (SA).

L'apprendimento può iniziare da uno qualsiasi dei quattro punti. Ogni individuo può avere un orientamento verso una fase specifica e la combinazione degli orientamenti da vita ad uno stile di apprendimento: adattivo (SA+EC), divergente (EC+OR), convergente (CA+SA), assimilativo (OR+CA).

Si è osservata una multidimensionalità nell'uso degli stili in base al compito e alla situazione.

INTELLIGENZA, APPRENDIMENTO E COSTRUTTIVISMO

Stenberg e Cornoldi rivisitano la classificazione degli stili di apprendimento, proponendoli a coppie:

- globale/analitico;
- verbale/visuale;
- dipendente/indipendente dal campo;
- convergente/divergente;
- sistematico/intuitivo;
- impulsivo/riflessivo.

PROGETTARE NELLA SCUOLA

1. Definizione e analisi del problema

- Definizione del problema/condizione
- Analisi della letteratura
- Dati epidemiologici attuali
- Fattori predittivi
- Fattori di rischio
- Fattori protettivi
- Riflessioni sulle modalità con cui si manifesta il problema

PROGETTARE NELLA SCUOLA

2. Obiettivi (generalisti e specifici)

Uno-due obiettivi generali, più obiettivi specifici.

Distinzione degli obiettivi formativi e didattici: **sapere, saper fare, saper essere.**

PROGETTARE NELLA SCUOLA

Conoscenze (sapere) - per questa categoria di obiettivi, distinguiamo tra:

- conoscenze di fatti specifici (nomi di cose, eventi che sono accaduti, simboli e convenzioni inerenti un certo campo del sapere, etc.), di procedure (come testare un circuito elettrico, come montare una determinata macchina), di concetti (cos'è la giustizia, cos'è la psicoanalisi, etc.)
- conoscenze di principi generali sia inerenti il mondo fisico (la teoria dei quanti, i teoremi della geometria, etc.) sia inerenti il comportamento umano (i fattori di successo di un buon leader, le tecniche per parlare in pubblico, etc.).

PROGETTARE NELLA SCUOLA

Capacità (saper fare) - per questa categoria di obiettivi distinguiamo tra:

- capacità operative e manuali; ci si riferisce ai corsi di addestramento (es. l'uso del computer);
- capacità intellettuali (di problem solving) basate su algoritmi: si tratta di quelle capacità coinvolte per esempio nella soluzione di problemi di algebra, oppure nel preparare un bilancio consuntivo di un'azienda. Sono capacità anche complesse , ma la cui esecuzione lascia ridottissimi margini di discrezionalità;
- capacità intellettuali (di problem solving) basate su processi euristici: sono tutte quelle capacità coinvolte nella soluzione di problemi aperti e non codificabili, come ad esempio la scelta di una strategia comportamentale (es. come è meglio agire in certe situazioni).

Sono capacità che lasciano un ampio margine di discrezionalità all'individuo.

PROGETTARE NELLA SCUOLA

Comportamenti interpersonali (Saper essere) - distinguiamo due categorie di obiettivi:

- **comportamenti** (almeno in parte) **prescrivibili (procedure)**

Si tratta di tutti quei casi in cui è efficace utilizzare un determinato comportamento interpersonale

- **comportamenti euristici**: sono la maggior parte dei cosiddetti comportamenti organizzativi che oltre alle capacità intellettuali richiedono una capacità di adattamento alle varie situazioni.

PROGETTARE NELLA SCUOLA

Formulare gli obiettivi formativi

La definizione di una performance è efficace se si utilizzano parole aperte ad un numero limitato e chiaro di interpretazioni:

VERBI APERTI A MOLTE INTERPRETAZIONI:

SAPERE ... CAPIRE ... CONOSCERE ... APPREZZARE ... CONDIVIDERE ... ESSERE IN GRADO ... ESSERE CONVINTI DI ... ESSERE ORIENTATI A ...

VERBI APERTI AD UN MINOR NUMERO DI INTERPRETAZIONI:

DIMOSTRARE ... SELEZIONARE ... RISOLVERE ... IDENTIFICARE ... COSTRUIRE ... UTILIZZARE ... COMPARARE ...
CALCOLARE ...INDICARE ...

Gli obiettivi specifici devono indicare chiaramente e concretamente cosa si intende raggiungere.

PROGETTARE NELLA SCUOLA

Destinatari

- diretti
- indiretti

PROGETTARE NELLA SCUOLA

3. Programmazione, articolazione, realizzazione

La programmazione è l'attività della progettazione che ci consente di definire:

- i contenuti (**Cosa**)
- le metodologie didattiche (**Come**)
- i tempi e le sequenze da seguire (**Quando**)
- i supporti (slides, lavagna luminosa, etc) (**Con cosa**)
- gli strumenti di verifica (**Perchè**)

PROGETTARE NELLA SCUOLA

3. Programmazione, articolazione, realizzazione

Obiettivo generale → Obiettivo specifico

Azioni

Tempi

Esiti attesi

PROGETTARE NELLA SCUOLA

4. Esiti attesi e valutazione

Valutazione ex ante: Per verificare se sono state raggiunte tutte le condizioni per una collaborazione favorevole e di condivisione del problema

Valutazione in itinere: Permette aggiustamenti per il raggiungimento degli obiettivi durante l'esecuzione

Valutazione ex post: Per documentare i risultati ottenuti in termini di efficacia dell'intervento, efficienza, importanza ed impatto

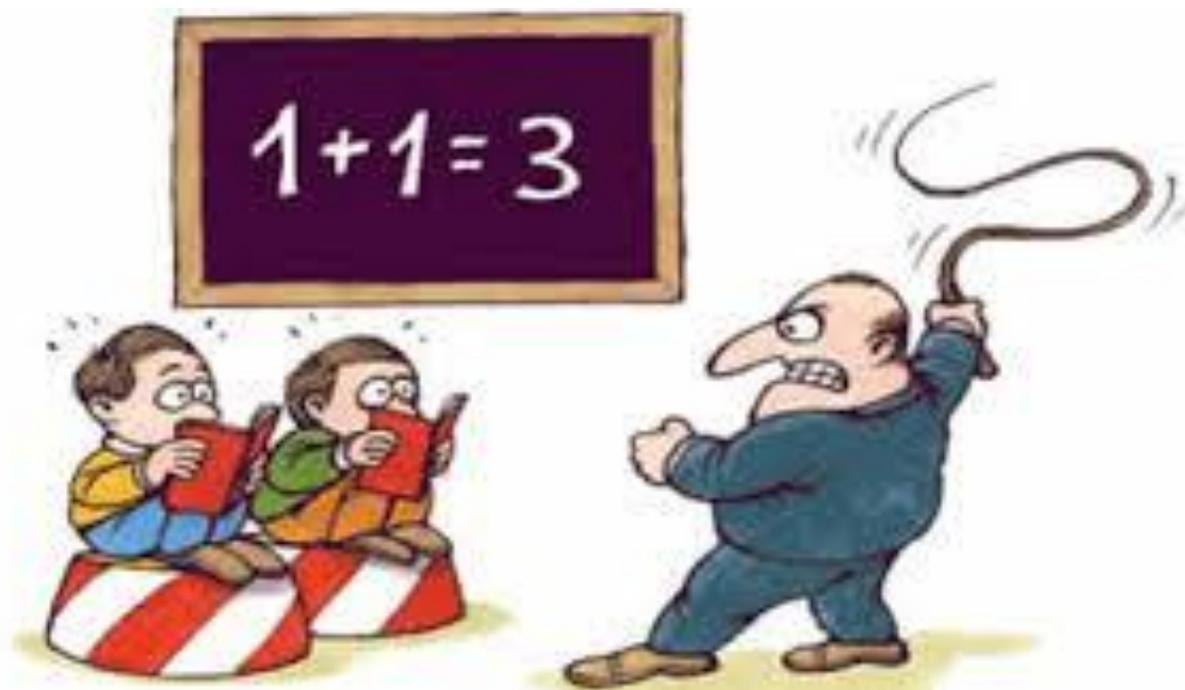
PROGETTARE NELLA SCUOLA

- Analisi del problema
- Obiettivo generale
- Obiettivi specifici
- Destinatari
- Azioni/ attività
- Tempi
- Strumenti/materiale necessario
- Modalità di verifica
- Esiti attesi
- Scheda economica

STRATEGIE E TECNICHE

- Strategie per incrementare i comportamenti adeguati già presenti nel repertorio dell'allievo
- Strategie per incrementare i comportamenti adeguati non presenti nel repertorio dell'allievo
- Strategie utili a ridurre la frequenza dei comportamenti inadeguati
- Strategie basate sulle conseguenze negative
- Strategie più complesse

STRATEGIE PER INCREMENTARE I COMPORTAMENTI ADEGUATI GIÀ PRESENTI NEL REPERTORIO DELL'ALLIEVO



RINFORZO

Qualsiasi evento che abbia la capacità di modificare la frequenza con cui compare un comportamento aumentandola. Due tipi di rinforzo: positivo e negativo.

I rinforzi sono inseriti all'interno di programmi di rinforzo che possono essere ricondotti a due classi:

- **programmi continui**
- **programmi intermittenti**, che a loro volta possono essere:
 - A rapporto fisso
 - A rapporto variabile
 - A durata fissa
- **Tipi di rinforzi:**
 - Intrinseci ed estrinseci
 - Appresi e primari
 - Naturali ed artificiali
 - Dinamici (principio di Premack) e simbolici

RINFORZO

Regole per massimizzare l'efficacia del rinforzo:

- erogare il rinforzo subito dopo l'emissione della risposta
- dare delle istruzioni precise per ottenere i rinforzi
- fornire con frequenza i rinforzi
- individuare i rinforzi migliori per il soggetto

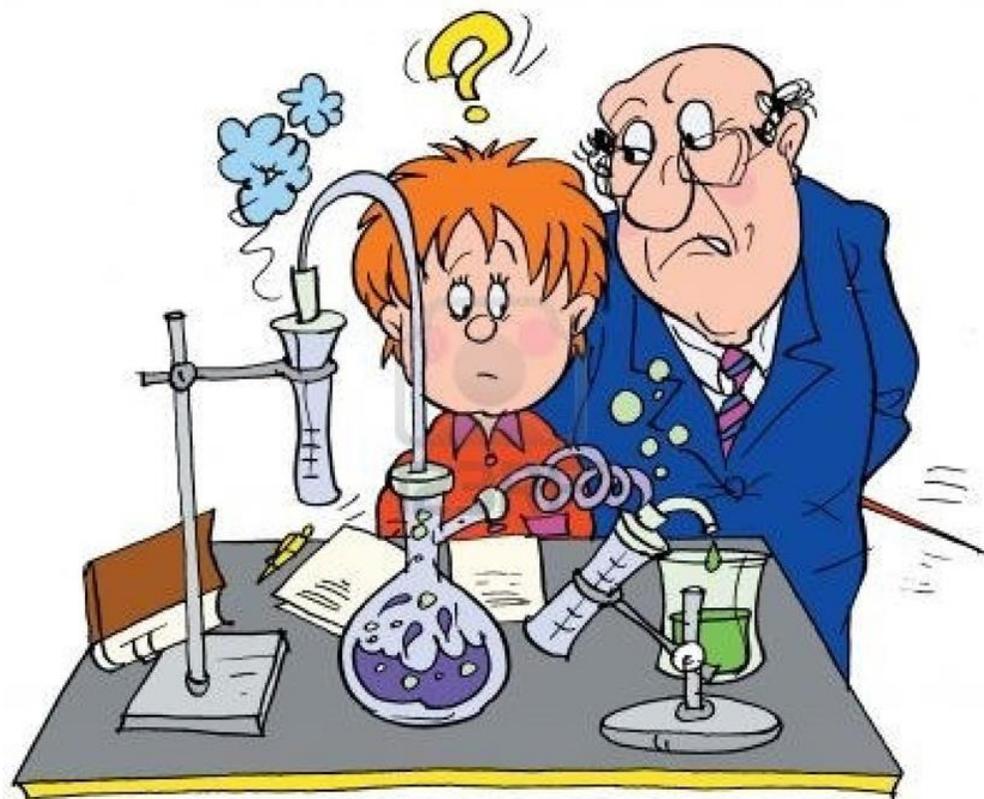
RINFORZO — ERRORI PIÙ FREQUENTI

- Offrire ricompense per grandi miglioramenti
- Ricompensare un comportamento prima che sia avvenuto
- Promettere al bambino una ricompensa per far cessare il suo comportamento oppositivo

ANTIDOTI:

- Variare spesso i rinforzi utilizzati
- Rinforzare il comportamento con immediatezza e frequenza
- A volte non utilizzare direttamente il rinforzo sociale

STRATEGIE PER INCREMENTARE I COMPORTAMENTI ADEGUATI NON PRESENTI NEL REPERTORIO DELL'ALLIEVO



- **Shaping (modelaggio)**: tecnica finalizzata a promuovere un graduale miglioramento nell'allievo, facendolo pervenire all'obiettivo desiderato a partire da una situazione iniziale piuttosto lontana da quella terminale. Il comportamento terminale è raggiunto rinforzando le approssimazioni successive (step) verso la risposta finale
- **Prompting (tecnica dell'aiuto)**: per facilitare l'emissione di una determinata risposta si può ricorrere all'introduzione di stimoli aggiuntivi, i quali, per le loro caratteristiche, rendono più probabile il verificarsi della performance desiderata. Si forniscono all'individuo uno o più stimoli discriminati sotto forma di aiuti (prompt). I prompt sono di solito sintetici, percettivamente evidenti (introducono cioè un elemento realmente nuovo nella situazione) e, soprattutto, vengono proposti al momento esatto in cui dovrebbe verificarsi la prestazione. I prompt possono essere verbali, gestuali, figurati o fisici.
- **Fading (dissolvenza)**: riduzione graduale dello stimolo di aiuto. Due regole affinché sia efficace:
 - usare passi successivi
 - usare stimoli precisi su cui intervenire

Le tecniche del prompting e del fading rappresentano due momenti di un'unica metodologia didattica e quindi vanno sempre programmate ed usate insieme.

- **Modeling (modellamento)**: procedura mediante la quale un soggetto, chiamato osservatore, apprende determinati comportamenti ed abilità osservando ed imitando un secondo soggetto chiamato modello. Esistono diversi tipi di modeling: graduale, guidato, simbolico, covert.
- **Chaining (concatenamento)**: comportamenti complessi vengono suddivisi in segmenti, ognuno dei quali viene sottoposto a un distinto processo di apprendimento. Si inizia ad insegnare al soggetto l'esecuzione dell'ultima risposta della catena arrivando passo a passo fino alla prima.
- **Pratica positiva**: consiste nel far ripetere al soggetto per diverse volte (da 3 a 6) il comportamento desiderato in modo corretto.

STRATEGIE UTILI A RIDURRE LA FREQUENZA DEI COMPORTAMENTI INADEGUATI



SISTEMI DI RINFORZO FINALIZZATI AL DECREMENTO DELLA FREQUENZA DEI COMPORTAMENTI INADEGUATI (RINFORZO DIFFERENZIALE)

- **Rinforzo differenziale del comportamento diverso:** consiste nel rinforzare qualsiasi comportamento che sia diverso da quello inadeguato
- **Rinforzo differenziale dei soli comportamenti adeguati:** i comportamenti inadeguati vengono sottoposti ad estinzione, mentre vengono rinforzati quelli adeguati
- **Rinforzo differenziale dei comportamenti incompatibili con quello inadeguato:** vengono rinforzati uno o più comportamenti, la cui emissione rende impossibile quella del comportamento inadeguato

TIME OUT

Consiste nel togliere al soggetto ogni rinforzo per un certo periodo di tempo. Viene utilizzato soprattutto per interrompere comportamenti aggressivi o collerici.

Nello specifico, consiste nel rimuovere il bambino dalla situazione in cui ha manifestato il comportamento problema, in modo da isolarlo da qualsiasi fonte di rinforzo. Il bambino, non appena si verifica il comportamento indesiderabile, viene allontanato dalla situazione in cui si trova, collocato in un luogo tranquillo privo di qualunque interesse o stimolazione, nel quale rimarrà fino a quando il segnale di un timer indicherà la fine del periodo del time out.

Il Time out non deve essere considerato come una punizione ma come un modo per invitare il bambino a riflettere, a riprendere il controllo delle proprie emozioni ed evitare anche ulteriori scontri.

Proprio per non farlo considerare un castigo o un modo per allontanarlo, dovrebbe essere accompagnato da parole che facciano capire al bambino quali sono i sentimenti e le emozioni che sta provando, sottolineando che, comunque, è solo quel suo comportamento ad essere sbagliato.

ALTRE TECNICHE PER RIDURRE I COMPORTAMENTI INADEGUATI

- **Saziazione**: tecnica con cui viene eliminata la motivazione a manifestare uno o più comportamenti inadeguati. In altre parole si presenta lo stimolo gradito fin quando non perde la sua valenza positiva.
- **Pratica negativa**: la persona viene indotta a ripetere il comportamento inadeguato fino a portarlo ad estinzione.
- **Estinzione**: consiste nella sottrazione del rinforzo.
- **Ipercorrezione**: si dà vita a dei comportamenti adeguati che sono incompatibili con le pratiche inadeguate.
- **Costo della risposta**: prevede che la situazione educativa sia organizzata in modo tale che la comparsa del comportamento inadeguato sia seguita dalla perdita parziale o totale di un rinforzo.

STRATEGIE BASATE SULLE CONSEGUENZE NEGATIVE

- Ignorare pianificato
- Rimproveri
- Conseguenze logiche
- Punizione con la noia
- Punizioni che richiedono impegno e sforzo

STRATEGIE PIÙ COMPLESSE

- **Token economy**: un sistema basato sullo scambio tra rinforzi simbolici e rinforzi di sostegno, dove alcuni punti vengono attribuiti o sottratti in presenza di comportamenti adeguati o inadeguati.
- **Training per l'autoistruzione**: che consiste nell'utilizzare il linguaggio per dare ordine al proprio comportamento e indirizzarlo verso il raggiungimento di specifiche mete.
- **Tutoring**: procedura che consiste nell'affidare ad allievi responsabilità educative nei confronti di altri allievi
- **Contrattazione delle contingenze**: accordo contrattuale che può essere sintetizzato come: se esegui questo compito potrai usufruire di questo vantaggio. Si inizia con una contrattazione definita dall'insegnante, attraverso diversi passaggi, ad una contrattazione definita dall'alunno.
- **Insegnamento incidentale**

COMPORAMENTI-PROBLEMA

Fase 1

Alleanza positiva con l'alunno, alleanza positiva con gli altri attori con cui condividiamo una responsabilità educativa. Ciò significa costruire un gruppo di lavoro con cui:

- stendere in forma individuale un elenco iniziale dei comportamenti problema;
- confrontare i differenti elenchi per stilare un elenco condiviso;
- valutare quali di questi comportamenti sia valutabile realmente come problematico e se lo sono per l'alunno o per noi. Questa valutazione deve seguire tre criteri:
 - Criterio del danno: il comportamento produce un danno documentabile?
 - Criterio dell'ostacolo: il comportamento costituisce un ostacolo documentabile allo sviluppo intellettuale, affettivo, interpersonale o fisico del soggetto?
 - Criterio dello stigma sociale: il comportamento può alimentare pregiudizi, stereotipi o stigma verso l'alunno?

COMPORAMENTI-PROBLEMA

Fase 2

- Raccogliere dati su quando, come e perché si manifesta il comportamento problema;
- Concentrarsi sull'individuazione delle cause dell'insorgenza del problema (fattori biologici, psicologici, medici, ambientali, legati all'apprendimento);
- Comprendere la finalità del comportamento. Spesso i comportamenti problema hanno finalità comunicativa e/o una finalità autoregolatoria;
- Compiere un'analisi funzionale del comportamento problema, valutando quali condizioni antecedenti e conseguenti si verificano, senza dimenticare la valutazione della componente emotiva;

INTERVENTO PROATTIVO, POSITIVO E SOSTITUTIVO

1. **Entrare spesso in situazione:** presenza rassicurante e di guida nei «comportamenti problema», avendo cura di graduare la difficoltà.
2. **Definire specifici comportamenti positivi sostitutivi** (adeguati all'età e non infantilizzanti, non stigmatizzanti, che non interferiscono con l'apprendimento di altre abilità).
3. Accompagnare, guidare e aiutare il comportamento positivo.
4. Valorizzare il comportamento positivo.
5. Frustrare il comportamento problema.
6. Estendere e generalizzare l'intervento.

GESTIRE LE SITUAZIONI DI CRISI

1. Ignorare il comportamento problematico quando possibile;
2. Proteggere l'alunno e/o gli altri dalle conseguenze fisiche del comportamento problematico;
3. Fermare momentaneamente l'individuo durante gli episodi di comportamento problematico;
4. Spostare dalle vicinanze del luogo nel quale si sta verificando la crisi chiunque sia in pericolo a causa del comportamento problematico;
5. Introdurre suggerimenti a stimoli per facilitare comportamenti non problematici.

Non dimenticare che l'intervento di gestione della crisi da frutti molto modesti, il lavoro fondamentale deve essere quello di impostare un lavoro educativo a lungo termine che cerchi di insegnare nuove abilità tali da rendere superfluo il comportamento problematico.

L'INCLUSIONE È UN PROCESSO COLLETTIVO

Piano sociale (contesto classe)

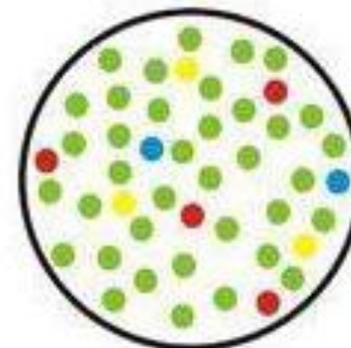
L'inclusione è un processo collettivo, non una questione individuale.

La didattica inclusiva non va intesa come l'insegnamento rivolto ad alunni "speciali" ma come una didattica che si basa sulla personalizzazione e sull'individualizzazione dei contenuti per facilitare l'apprendimento di tutti gli studenti e lo scambio generativo all'interno del gruppo classe.

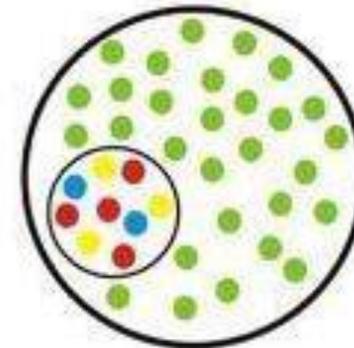
Possiamo prevedere diversi livelli sino ad arrivare ai percorsi inclusivi:

1. Inserimento
2. Integrazione
3. Inclusione

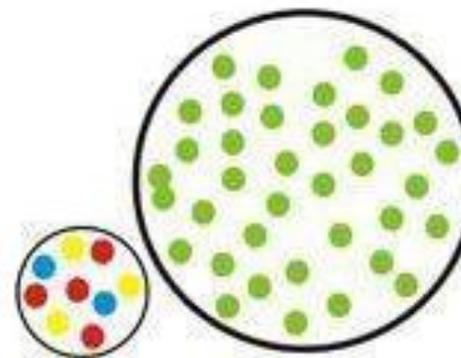
L'inclusione è riconoscere che siamo "una sola cosa", anche se non siamo tutti la stessa cosa (S. Asante).



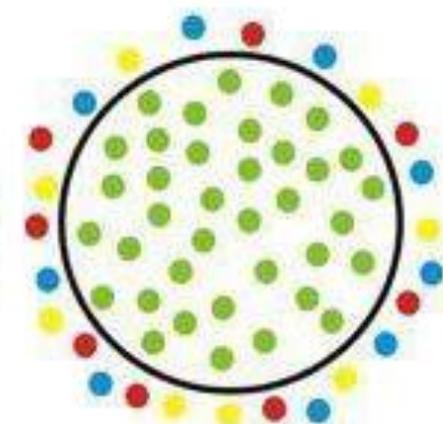
Inclusione



Integrazione



Segregazione



Esclusione

CON RICADUTE SUL PIANO INDIVIDUALE

Piano individuale

- Centralità delle **relazioni interpersonali**
- Ruolo di primaria importanza assegnato alle **disposizioni individuali del soggetto**;
- Far sì che ci si autoriconosca la **capacità di sapere, saper fare e saper essere**, mediante l'acquisizione di conoscenze, interessi e competenze nuove (Sapere, Saper fare, Saper essere);
- **Non categorizzare** le persone con i propri problemi: i problemi sono i problemi, le persone sono le persone! (cit. Michael White).
Partiamo perciò da ciò che le persone sanno e sanno fare (le loro risorse), stimolando i loro **processi di resilienza**.

Lo sviluppo della resilienza si basa su tre elementi:

il sentimento di una **base sicura**

la **stima di sé**

il sentimento di **efficacia personale**

Gli stili educativi genitoriali seguono il principio della complessità, difatti sono influenzati da:

Contesto

**Fattori
culturali**

**Periodo
storico**

TASSONOMIA

Baumrind (1966)



1. Stile autoritario

2. Stile autorevole

3. Stile permissivo

- Permissivo-trascurante
- Permissivo-indulgente

(Maccoby e Martin, 1983)

STILI DI INSEGNAMENTO - LEWIN

1. Stile autoritario
2. Stile autorevole (cooperativo)
3. Stile laissez faire (permissivo)

QUALE STILE È PIÙ EFFICACE?

“Lo stile efficace è quello che promuove le qualità che risultano cruciali per la sopravvivenza e per l’adattamento di ogni individuo all’interno dello specifico contesto culturale in cui vive e si sviluppa” (Baumirind,1967).

4 dimensioni fondamentali:

- controllo (comportamentale e psicologico)
- richieste di maturità
- chiarezza di comunicazione
- sollecitudine

STILE AUTORITARIO

- Alti livelli di controllo
- Alti livelli di richieste di maturità
- Bassi livelli di sollecitudine
- Bassi livelli di chiarezza di comunicazione

Impone una rigida adesione alle regole

Impone molte restrizioni comportamentali

Adotta spesso metodi punitivi

Non incoraggia scambi verbali ma usa comandi

STILE PERMISSIVO

Alti livelli di sollecitudine

Alti livelli di chiarezza nella comunicazione

-Bassi livelli di controllo

- Bassi livelli di richieste di maturità

Vengono favorite l'iniziativa e la capacità di decisione del bambino, ma viene ridotto ogni intervento esplicito per contenerne i comportamenti attraverso le regole e le proibizioni.

Mancanza di coerenza

Comportamento simile a quello di un coetaneo o di un osservatore.

STILE AUTOREVOLE

Livelli relativamente elevati in ciascuna delle quattro dimensioni.

Vengono fornite regole chiare pur rispettando i desideri dei figli e in un quadro di
affettuosità, sensibilità e calore

Vengono favoriti gli scambi verbali. Il ragionamento prevale sull'uso di punizioni e
restrizioni

L'obbedienza non è indotta attraverso la coercizione.

Coerenza tra asserzioni e azioni

Flessibilità

EFFETTI DEGLI STILI

- **Stile autorevole:** migliori risultati scolastici, indipendenza, fiducia in sé stessi, autocontrollo
- **Stile autoritario:** Obbedienza e disciplina, difficoltà nelle interazioni sociali
- **Stile permissivo:** creatività, espressività, mancanza di autocontrollo, incapacità di gestione di stress e frustrazione



IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO

Il processo di apprendimento è influenzato da vari fattori che vedremo nello specifico.

MOTIVAZIONE

La motivazione che rende l'allievo attivo poiché sorge in funzione degli obiettivi che egli si pone. Il modello sociocognitivo ha messo in luce come la motivazione rappresenti uno stato dinamico frutto delle interazioni tra fattori personali e fattori ambientali.

La ragione che spinge un individuo a impegnarsi in un compito viene definito obiettivo di riuscita. Esso può essere:

- un obiettivo di padronanza (motivazione intrinseca), connesso con fiducia in sé stessi e meno negatività in caso di insuccesso;
- un obiettivo di prestazione (motivazione estrinseca), connesso con maggiore vulnerabilità allo sconforto.

Secondo la Teoria dell'Autodeterminazione di Deci e Ryan, la motivazione è influenzata dalla percezione di autonomia, competenza e relazionalità dello studente.

Compito dell'insegnante è quello di mantenere il più possibile una motivazione intrinseca e orientata verso il compito.

SENSO DI AUTOEFFICACIA - BANDURA

Grazie alle esperienze dirette (proprie e altrui), di successo e insuccesso, lo studente diviene consapevole delle proprie capacità e dell'efficacia delle strategie impiegate.

L'autoefficacia riveste un ruolo fondamentale: lo studente sarà motivato in un compito se prevede di poterlo affrontare e se crede di possedere le capacità necessarie.

AUTOREGOLAZIONE

Ognuno di noi è in grado di autoregolarsi poiché possiede delle capacità che, sviluppate, permettono di controllare pensieri, emozioni e azioni. Il comportamento umano viene regolato attraverso un continuo esercizio di auto-influenza.

La teoria sociocognitiva definisce quest'azione di auto-influenza appunto autoregolazione.

L'autoregolazione consiste in un processo ciclico aperto in cui il feedback della prestazione precedente e il continuo monitoraggio degli stati interni ed esterni permettono di modificare e migliorare l'azione in corso. Distinguiamo tre fasi: premeditazione, prestazione e autoriflessione.

METACOGNIZIONE

Insieme di attività psichiche che presiedono il funzionamento cognitivo e si distinguono processi metacognitivi (previsione, pianificazione, monitoraggio) e conoscenze metacognitive.

LA PRATICA DI INSEGNAMENTO

Daniel Quin ribadisce come la relazione tra insegnante e allievo rivesta un ruolo fondamentale per la motivazione scolastica. La soggettività del docente può essere un punto di forza e non un limite dell'insegnamento ed è centrale per lo scaffolding.

Varani: è ipotizzabile che gli insegnanti che abbiano assunto un habitus riflessivo siano in grado non solo di migliorare il loro agire professionale e quindi far ottenere migliori risultati scolastici ai loro allievi, ma anche riuscire a formare nuove generazioni a loro volta con una forma mentis in grado di affrontare in modo più efficace gli inevitabili mutamenti di un mondo sempre più dinamico.

Colombo e Varani parlano di una proposta di formazione che rispecchi la filosofia della riflessività.

FILOSOFIA DELLA RIFLESSIVITÀ

Caratteristiche:

- circolarità o reciprocità;
- unicità o autenticità;
- la dimensione temporale;
- innovazione e creatività.

Aggiungiamo la condivisione.

INSEGNAMENTO ESPLICITO

L'efficacia della scuola è strettamente connessa ai metodi impiegati. Tra i metodi che maggiormente favoriscono il rendimento scolastico degli alunni vi sono:

- l'insegnamento esplicito, insegnamento diretto basato su una modalità che procede dal semplice al complesso e che si sviluppa generalmente in fasi;
- il tutorato tra pari e l'apprendimento cooperativo (pedagogia costruttivista).

IL PARADOSSO DELL'APPRENDIMENTO

Insegnare significa portare alla creazione di ambienti di apprendimento, facilitando e supportando l'apprendimento degli studenti.

Come si fa a cercare qualcosa quando non si sa cosa si sta cercando?

Socrate cerca di convincere Menone che egli possiede già la conoscenza ma non lo sa.



L'apprendimento è il vero strumento di emancipazione, di autodeterminazione.

Freire distingue tra educazione bancaria ed educazione della re-invenzione.