

CONCORSO a cattedra 2018

24 CFU per l'accesso a
concorsi a cattedra
e percorsi FIT

Ambiti disciplinari

- Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione
- Psicologia
- Antropologia
- Metodologie e tecnologie didattiche

con **test di verifica** online

COMPRENDE
SOFTWARE
DI SIMULAZIONE



CONCORSO a cattedra 2018

24 CFU ▶ per l'accesso a
concorsi a cattedra
e percorsi FIT

Ambiti disciplinari

- Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione
- Psicologia
- Antropologia
- Metodologie e tecnologie didattiche

con **test di verifica** online

Il nuovo Concorso a Cattedra – 24 CFU - I Edizione
Copyright © 2018 EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2022 2021 2020 2019 2018

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

Autori

Emiliano Barbuto, capp. 1-8, Sezione I, Parte prima; capp. 12, 14 Parte seconda; capp. 3-4 Parte quarta

Maria Salvatrice Elia, cap. 9, Sezione I, Parte prima

Valeria Crisafulli, capp. 11-13, Sezione II, Parte prima; cap. 1 Parte quarta

Annunziata Marciano, cap. 14, Sezione III, Parte prima

Mariachiara De Martino, cap. 2 Parte quarta

Livio Santoro, capp. 11, 13 Parte seconda

Adriana Schiedi, capp. 15-17, Sezione III, Parte prima; capp. 1-4, 6-9 Parte seconda; capp. 1-2 Parte terza

Elena Visconti, capp. 18-19, Sezione IV, Parte prima

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano - Napoli

Grafica di copertina e fotocomposizione:  curviline

Stampato presso Sograte S.r.l. – Città di Castello (PG)

Per conto della EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 9362 139 7

www.edises.it

info@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 all'indirizzo redazione@edises.it

Sommario

Finalità e struttura dell'opera

Parte Prima

Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione

SEZIONE I - Fondamenti di pedagogia generale, di storia dei processi formativi e delle istituzioni scolastiche

Capitolo 1	La pedagogia dagli albori al 1600.....	5
Capitolo 2	La pedagogia e l'Illuminismo.....	11
Capitolo 3	La pedagogia nell'età romantica.....	21
Capitolo 4	Le scuole nuove e l'attivismo.....	31
Capitolo 5	Il comportamentismo.....	53
Capitolo 6	Il cognitivismo.....	91
Capitolo 7	Definire e misurare l'intelligenza.....	165
Capitolo 8	Il costruttivismo.....	191
Capitolo 9	Le basi teoretiche, epistemologiche e metodologico-procedurali della ricerca pedagogica.....	209
Capitolo 10	Breve storia della scuola italiana.....	235

SEZIONE II - Processi di formazione, educazione, istruzione e apprendimenti nella prospettiva di una pedagogia inclusiva

Capitolo 11	La scuola inclusiva.....	251
Capitolo 12	La relazione educativa in contesti scolastici inclusivi.....	271
Capitolo 13	Modelli e strategie educative per lo sviluppo di una scuola interculturale.....	317

SEZIONE III - Progettazione, monitoraggio e valutazione nei contesti scolastici e nei processi di insegnamento-apprendimento

Capitolo 14	La progettazione.....	333
Capitolo 15	La valutazione: definizione, confini, finalità.....	343
Capitolo 16	Le teorie e i modelli della valutazione.....	369
Capitolo 17	La docimologia e gli strumenti per la valutazione degli apprendimenti.....	393



SEZIONE IV – La scuola come ambiente di apprendimento:
analisi dei bisogni educativi e formativi

Capitolo 18 Adolescenza tra vecchie e nuove frontiere: metafore e prospettive.....	411
Capitolo 19 Linee di sviluppo ed educazione in adolescenza.....	423
Capitolo 20 La condivisione di valori nella comunità scolastica.....	445
Capitolo 21 Dispersione e abbandono scolastico.....	451

Parte Seconda
Psicologia

Capitolo 1 Storia e storiografia della psicologia.....	461
Capitolo 2 Metodi e ambiti di studio della psicologia.....	467
Capitolo 3 La psicologia dello sviluppo e la psicoanalisi.....	471
Capitolo 4 Lo sviluppo del linguaggio e la comunicazione.....	485
Capitolo 5 Le forme della comunicazione interpersonale.....	495
Capitolo 6 La psicologia cognitivista.....	511
Capitolo 7 Lo sviluppo della personalità.....	529
Capitolo 8 Gli studi sull'adolescenza e sullo sviluppo dell'identità.....	539
Capitolo 9 Lo sviluppo morale.....	547
Capitolo 10 Ecologia della crescita.....	553
Capitolo 11 La psicologia sociale e i gruppi.....	557
Capitolo 12 La gestione dei conflitti all'interno delle organizzazioni.....	567
Capitolo 13 Pregiudizi, atteggiamenti e rappresentazioni sociali.....	579
Capitolo 14 I rischi psicosociali in ambito lavorativo.....	585

Parte Terza
Antropologia

Capitolo 1 Definizioni disciplinari.....	601
Capitolo 2 Modelli teorici e metodi di ricerca.....	621

Parte Quarta
Metodologie e tecnologie didattiche

Capitolo 1 Fondamenti epistemologici e metodologici della didattica.....	643
Capitolo 2 La progettazione dell'apprendimento.....	665
Capitolo 3 Strategie e tecniche per un apprendimento efficace.....	683
Capitolo 4 L'apprendimento e le tecnologie.....	693

Finalità e struttura dell'opera

Il decreto legislativo n. 59 del 2017, nel riordinare le procedure per il reclutamento e la formazione degli insegnanti della scuola secondaria, ha stabilito che gli aspiranti docenti debbano superare un concorso pubblico, da bandire con cadenza biennale, per essere avviati ad un percorso triennale di formazione, tirocinio e inserimento nella funzione docente, denominato "FIT".

I candidati all'accesso al percorso FIT devono dimostrare di aver acquisito determinate conoscenze utili all'esercizio della professione docente. In particolare, oltre alla laurea è richiesto il **conseguimento di 24 CFU** (Crediti Formativi Universitari) nelle discipline antro-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche. I futuri insegnanti devono quindi possedere non solo una solida conoscenza delle specifiche materie di insegnamento, ma anche capacità pedagogico-didattiche, relazionali e comunicative, al fine di garantire risposte adeguate ai bisogni educativi di tutti gli studenti.

Le molteplici competenze professionali richieste, i numerosi aspetti della pratica educativa e i differenti approcci teorici all'azione didattica sono analizzati in questo manuale che, seguendo la struttura del programma del Ministero dell'Istruzione, si articola in quattro parti:

- nella prima, **Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione**, si descrivono i principali modelli pedagogici, 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 offre un quadro degli obiettivi relativi alla progettazione, al monitoraggio e alla valutazione degli apprendimenti, si analizzano i bisogni educativi e formativi degli adolescenti e le problematiche dell'abbandono e della dispersione scolastica;
- nella seconda parte, dedicata alla **Psicologia**, oltre all'introduzione storica e ai presupposti teorici, si propone una sintesi accurata delle principali teorie e scuole di pensiero;
- nella terza parte, dedicata all'**Antropologia**, dopo una disamina degli obiettivi e dei metodi della disciplina, ne vengono descritte le maggiori correnti;
- nella quarta parte, riguardante le **Metodologie e tecnologie didattiche**, si illustrano i fondamenti epistemologici e metodologici della didattica, le tecniche e gli strumenti a disposizione del docente per realizzare un'azione didattica efficace, le potenzialità delle applicazioni sulle reti informatiche delle metodologie di apprendimento cooperativo e collaborativo.

Il testo è completato da **materiali didattici**, approfondimenti, risorse di studio e di verifica accessibili online nell'area riservata.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

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

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social

Facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su  (Facebook) per ricevere gli aggiornamenti
www.concorsoacattedra.it

Indice

Parte Prima Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione

Sezione I Fondamenti di pedagogia generale, di storia dei processi formativi e delle istituzioni scolastiche

Capitolo 1 La pedagogia dagli albori al 1600

1.1	Agostino	5
1.2	Tommaso d'Aquino	6
1.3	Comenio	7
1.3.1	La Pansofia	7
1.3.2	Il metodo	8
1.3.3	I gradi scolastici	8

Capitolo 2 La pedagogia e l'illuminismo

2.1	Il modello educativo illuminista	11
2.1.1	John Locke	11
2.1.2	Étienne Bonnot de Condillac	12
2.1.3	Nicolas de Condorcet	13
2.1.4	Giambattista Vico	14
2.2	Jean-Jacques Rousseau	16
2.2.1	Lo stato naturale e lo sviluppo della cultura	16
2.2.2	Il <i>Contratto Sociale</i>	18
2.2.3	L' <i>Emilio o dell'educazione</i>	18
2.2.4	L'impianto pedagogico di Rousseau	19

Capitolo 3 La pedagogia nell'età romantica

3.1	Il Romanticismo	21
3.2	Johann Heinrich Pestalozzi	21
3.2.1	L'aspetto morale dell'educazione	22
3.2.2	Il metodo elementare	22



3.2.3	Il metodo intuitivo e lo sviluppo cognitivo.....	23
3.3	Friedrich Wilhelm August Fröbel.....	23
3.3.1	Le fasi evolutive del bambino.....	24
3.3.2	Il gioco.....	24
3.3.3	I doni.....	25
3.3.4	Le occupazioni.....	26
3.3.5	L'attività con la natura.....	26
3.4	Johann Friedrich Herbart.....	26
3.4.1	Le tappe educative.....	27
3.4.2	La classificazione degli interessi.....	28
3.4.3	L'insegnamento.....	28

Capitolo 4 Le scuole nuove e l'attivismo

4.1	Il funzionalismo.....	31
4.2	Le scuole nuove, la scuola attiva e l'attivismo.....	32
4.3	Edouard Claparède.....	33
4.3.1	Pedagogia e funzionalismo.....	33
4.3.2	L'educazione funzionale.....	34
4.3.3	Il gioco e l'imitazione.....	35
4.3.4	La scuola attiva.....	36
4.3.5	Stadi evolutivi del fanciullo.....	36
4.3.6	La scuola su misura.....	37
4.4	Ovide Decroly.....	38
4.4.1	I bisogni.....	38
4.4.2	I centri di interesse e le idee associate.....	38
4.4.3	L'ambiente.....	39
4.4.4	Le fasi dell'insegnamento.....	39
4.4.5	La funzione di globalizzazione.....	40
4.5	Maria Montessori.....	41
4.5.1	Aspetti pedagogici generali.....	41
4.5.2	Il metodo Montessori.....	42
4.5.3	L'ambiente scolastico.....	42
4.5.4	I materiali didattici.....	43
4.5.5	La nuova figura del maestro.....	43
4.5.6	Lo sviluppo del bambino.....	44
4.6	John Dewey.....	45
4.6.1	La pedagogia di Dewey.....	45
4.6.2	Il compito della scuola nella società democratica.....	46
4.6.3	L'educazione alla base del sistema democratico.....	46
4.6.4	<i>Learning by doing</i>	47
4.6.5	Il pensiero riflessivo.....	48
4.6.6	L'indagine e il pensiero riflessivo.....	49
4.6.7	L'esperienza e l'educazione progressiva.....	50

Capitolo 5 Il comportamentismo

5.1	Caratteri generali.....	53
5.2	Ivan P. Pavlov.....	53

5.3	John B. Watson	55
5.4	Edward L. Thorndike	56
5.5	Burrhus F. Skinner	57
	5.5.1 Il condizionamento operante	58
	5.5.2 Il comportamentismo radicale	59
	5.5.3 Il rinforzo	60
	5.5.4 Il controllo condizionante	62
	5.5.5 L'istruzione programmata	63
	5.5.6 Le macchine per insegnare	64
5.6	Il neocomportamentismo	65
	5.6.1 Edward C. Tolman	65
	5.6.2 Clark L. Hull	69
5.7	Albert Bandura	71
	5.7.1 Gli esperimenti con la bambola BoBo	71
	5.7.2 La teoria dell'apprendimento sociale	74
	5.7.3 L'apprendimento osservativo	75
	5.7.4 Il ruolo del rinforzo	76
	5.7.5 Il determinismo reciproco	77
5.8	Benjamin S. Bloom	77
	5.8.1 Le premesse del <i>Mastery learning</i>	78
	5.8.2 Le variabili del <i>Mastery learning</i>	81
	5.8.3 Strategie per attuare il <i>Mastery learning</i>	83
	5.8.4 L'approccio comportamentista	84
	5.8.5 La tassonomia degli obiettivi educativi	85
	5.8.6 Il dominio cognitivo	85

Capitolo 6 Il cognitivismo

6.1	L'apprendimento secondo la psicologia della Gestalt	91
	6.1.1 La sensazione e la percezione	91
	6.1.2 L'empirismo e l'associazionismo	91
	6.1.3 La Gestalt e la visione globale	92
	6.1.4 Wolfgang Köhler	92
6.2	Max Wertheimer	94
	6.2.1 Il movimento stroboscopico	94
	6.2.2 La percezione e il rapporto tra "il tutto" e "le parti"	95
	6.2.3 Le leggi di percezione della forma	96
	6.2.4 L' <i>insight</i> e il pensiero produttivo	99
6.3	Jean Piaget	102
	6.3.1 L'epistemologia genetica	102
	6.3.2 La costruzione della conoscenza	103
	6.3.3 Gli invarianti funzionali	103
	6.3.4 Le strutture variabili	104
	6.3.5 Lo sviluppo come equilibrio	105
	6.3.6 Lo stadio senso-motorio	106
	6.3.7 Lo stadio preoperatorio	109
	6.3.8 Lo stadio delle operazioni concrete	114
	6.3.9 Lo stadio delle operazioni formali	116

6.3.10	La concezione pedagogica e didattica	119
6.4	Lev Semënovič Vygotskij.....	120
6.4.1	La funzione del linguaggio nello sviluppo del bambino	120
6.4.2	I simboli, il linguaggio e lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori.....	122
6.4.3	La formazione dei concetti.....	125
6.4.4	La relazione tra sviluppo e apprendimento	128
6.4.5	Il gioco	132
6.5	Jerome S. Bruner.....	135
6.5.1	<i>New look on perception</i>	135
6.5.2	La teoria dello sviluppo cognitivo.....	138
6.5.3	La formazione delle categorie e dei concetti	139
6.5.4	La conferenza di Woods Hole	143
6.5.5	La struttura delle discipline.....	143
6.5.6	Il curriculum a spirale	145
6.5.7	Pensiero intuitivo e analitico	146
6.5.8	La motivazione dello studente	147
6.5.9	Il quadro di riferimento in cui si colloca il curriculum a spirale	148
6.5.10	La teoria dell'istruzione.....	148
6.5.11	L'apprendimento per scoperta	152
6.5.12	Il problem solving e lo scaffolding.....	154
6.6	Lo <i>Human Information Processing</i>	156
6.6.1	Il modello multi-magazzino.....	157
6.6.2	La memoria sensoriale.....	158
6.6.3	Interazione tra memoria a breve e a lungo termine.....	159
6.6.4	La memoria a lungo termine	159
6.7	Approccio e metodo metacognitivo.....	160
6.7.1	Le fasi dell'attività metacognitiva	160
6.7.2	La metacomprensione	161
6.7.3	La metamemoria	162
6.7.4	L'esecuzione del compito	163

Capitolo 7 Definire e misurare l'intelligenza

7.1	I test di intelligenza di Binet e Simon	165
7.2	Il test di Stanford-Binet.....	166
7.3	I test per il reclutamento nella prima guerra mondiale	169
7.4	David Wechsler	170
7.5	WISC-III e WISC-IV	173
7.6	WAIS-III e WAIS-IV.....	177
7.7	Joy P. Guilford e il modello SI	180
7.7.1	Le tre dimensioni.....	182
7.7.2	Didattica e modello SI	183
7.8	Howard E. Gardner e la teoria delle intelligenze multiple	184
7.8.1	Una definizione di intelligenza.....	185
7.8.2	Criteri per definire un'intelligenza.....	186
7.8.3	Le intelligenze multiple.....	187

Capitolo 8 Il costruttivismo

8.1	Caratteri generali	191
8.2	I costruttivismi	191
8.3	La cibernetica	193
8.4	George A. Kelly.....	194
8.4.1	L'uomo-scienziato e l'alternativismo costruttivo.....	194
8.4.2	Postulato e corollari della psicologia dei costrutti personali.....	194
8.5	Ernst von Glasersfeld	197
8.5.1	L'interpretazione del pensiero di Piaget	197
8.5.2	Il costruttivismo radicale.....	198
8.5.3	Le obiezioni al costruttivismo radicale e le risposte	198
8.5.4	L'educazione costruttivista	199
8.6	Humberto Maturana.....	200
8.6.1	L'autopoiesi e i sistemi viventi.....	200
8.6.2	La coevoluzione e la conoscenza	201
8.6.3	Il Multiverso.....	202
8.7	Heinz von Foerster.....	204
8.7.1	La costruzione di una realtà.....	204
8.7.2	La percezione del futuro	205
8.7.3	La banalizzazione dell'istruzione	206
8.7.4	Le domande legittime e illegittime.....	208

Capitolo 9 Le basi teoretiche, epistemologiche e metodologico-procedurali della ricerca pedagogica

9.1	Teorie e prassi nella ricerca pedagogica.....	209
9.1.1	Il metodo qualitativo.....	212
9.1.2	Il metodo quantitativo	213
9.1.3	Un approccio "misto" alla ricerca	215
9.1.4	Tecniche di campionamento.....	215
9.1.5	L'elaborazione del questionario	217
9.1.6	Come somministrare un'intervista.....	221
9.1.7	Il <i>focus group</i>	223
9.1.8	L'analisi e l'interpretazione dei dati	224
9.2	Le dimensioni dell'agire pedagogico	225
9.3	Le finalità dell'attività pedagogica	228
9.4	L'epistemologia pedagogica	231

Capitolo 10 Breve storia della scuola italiana

10.1	Le origini del sistema scolastico italiano	235
10.2	Struttura e organizzazione del sistema scolastico nazionale	237
10.3	Gli interventi del ministro De Sanctis.....	238
10.4	L'unificazione amministrativa e i primi passi della scuola italiana	239
10.5	La scuola dei governi di Sinistra	240
10.6	Alcune esperienze significative nella seconda metà dell'Ottocento.....	243
10.7	La scuola nel ventennio fascista	244
10.8	La scuola nella Costituzione repubblicana.....	246

10.9	La seconda metà del Novecento	247
10.10	Dalla riforma Moratti alla Buona scuola.....	247

Sezione II

Processi di formazione, educazione, istruzione e apprendimenti nella prospettiva di una pedagogia inclusiva

Capitolo 11 La scuola inclusiva

11.1	Il modello di scuola inclusivo	251
11.1.1	Il dibattito culturale che ha condotto alla definizione di “Bisogni Educativi Speciali”	251
11.1.2	Inclusività e BES.....	252
11.1.3	Relazione tra Bisogni Educativi Speciali e “ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione”.....	253
11.1.4	Sintesi delle leggi che favoriscono l’inclusività	255
11.1.5	Proclamazione dei diritti del bambino e valorizzazione delle diversità e della convivenza democratica nella Dichiarazione di Salamanca	257
11.2	La Direttiva del 27 dicembre 2012	259
11.2.1	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.....	264
11.2.2	Il Piano Didattico Personalizzato per alunni con Bisogni Educativi Speciali.....	264
11.2.3	Rapporti con i genitori e servizi del territorio per il rilascio della certificazione e l’attivazione di una didattica personalizzata per DSA.....	265
11.2.4	La formazione professionale per la gestione dei casi di DSA.....	266
11.2.5	Servizi del territorio: i Centri Territoriali di Supporto (CTS).....	266
11.2.6	Il Piano Educativo Individualizzato (PEI)	267
11.2.7	Didattica della lingua straniera L2 rivolta ad alunni con DSA.....	268

Capitolo 12 La relazione educativa in contesti scolastici inclusivi

12.1	La relazione educativa	271
12.2	Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze	272
12.2.1	Decentramento etnico.....	274
12.2.2	Relativismo cognitivo	274
12.2.3	Edgar Morin e il paradigma della complessità applicato alla pedagogia	275
12.2.4	Educazione all’emotività.....	285
12.2.5	Husserl e Binswanger: <i>comprensione ed entropatia</i>	289
12.2.6	Maturana e Varela: la Teoria dell’autoipoiesi e l’identità relazionale	293
12.2.7	Martin Heidegger: la relazione di cura.....	294
12.2.8	Dall’approccio relazionale ai nuovi significati di relazione educativa.....	295
12.2.9	L’asimmetria nella relazione educativa	297
12.2.10	Lo sviluppo morale come finalità della relazione educativa.....	298
12.2.11	Carl Rogers e la relazione <i>assertiva</i>	300

12.2.12 Educare alla metacognizione	301
12.2.13 La relazione educativa tra insegnante di sostegno e alunni disabili.....	302
12.2.14 Le relazioni disfunzionali secondo l'Analisi Transazionale	305
12.3 Professionalità docente e continuità educativa	311
12.3.1 Continuità verticale e orizzontale, educativa e didattica	311
12.3.2 Continuità con l'esterno.....	312
12.3.3 Continuità all'interno della scuola dell'infanzia.....	312
12.3.4 Continuità e scuola primaria.....	313
12.3.5 Continuità e scuola secondaria	314

Capitolo 13 Modelli e strategie educative per lo sviluppo di una scuola interculturale

13.1 L'inserimento degli alunni stranieri e il plurilinguismo	317
13.2 Le identità culturali.....	318
13.2.1 Le principali tappe della scuola italiana verso un orizzonte interculturale	321

Sezione III

Progettazione, monitoraggio e valutazione nei contesti scolastici e nei processi di insegnamento-apprendimento

Capitolo 14 La progettazione

14.1 Il senso della progettazione	333
14.2 I metodi di "ricerca sul campo" per la scuola dell'autonomia	337
14.3 Personalizzazione e strategie progettuali.....	339

Capitolo 15 La valutazione: definizione, confini, finalità

15.1 La valutazione oggi: questioni aperte	343
15.2 Che cosa significa valutare? La semantica plurale della valutazione	345
15.2.1 Valutazione, monitoraggio, <i>audit</i> : qualche puntualizzazione.....	348
15.3 La valutazione come sistema di discriminazione	348
15.4 <i>Assessment</i> ed <i>evaluation</i> : le due facce della valutazione	350
15.5 Quando si valuta? I tempi della valutazione	351
15.6 Perché si valuta? Le funzioni della valutazione	352
15.7 Chi valuta? I soggetti della valutazione	356
15.8 Che cosa si valuta? Gli oggetti della valutazione	359
15.8.1 Gli oggetti osservabili della valutazione: le tassonomie degli obiettivi cognitivi	363
15.9 La valutazione degli obiettivi di processo	365

Capitolo 16 Le teorie e i modelli della valutazione

16.1 Gli approcci alla valutazione	369
16.1.1 Positivista-sperimentale.....	369
16.1.2 Post-positivista o pragmatista della qualità	371
16.1.3 Costruttivista	371

16.1.4	Verso un paradigma meticciano quantitativo-qualitativo	373
16.2	La sistematizzazione dei modelli della valutazione	374
16.2.1	Classificazione di E. Guba e Y.S. Lincoln	374
16.2.2	Classificazione di E.R. House	375
16.2.3	Classificazione di D.L. Stufflebeam e W. J. Webster	375
16.3	I modelli della valutazione	378
16.3.1	La valutazione per obiettivi di R. Tyler	378
16.3.2	Il modello CIPP di D. Stufflebeam	379
16.3.3	La valutazione responsiva di R. Stake	380
16.3.4	La <i>goal-free evaluation</i> di M. Scriven	381
16.3.5	La valutazione formativa di L. Calonghi e C. Hadji	382
16.3.6	La valutazione autentica di G. Wiggins	384
16.3.7	La valutazione riflessiva	386

Capitolo 17 La docimologia e gli strumenti per la valutazione degli apprendimenti

17.1	La docimologia e le origini degli studi sulla valutazione degli apprendimenti	393
17.2	La competenza valutativa dell'insegnante	395
17.3	Come valutare? L'affidabilità degli strumenti docimologici	396
17.4	Gli effetti di distorsione del giudizio valutativo	398
17.5	Le prove di verifica degli apprendimenti	400
17.5.1	Le prove tradizionali	400
17.5.2	Le prove strutturate o oggettive	401
17.5.3	Le prove semistrutturate	406

Sezione IV

La scuola come ambiente di apprendimento: analisi dei bisogni educativi e formativi

Capitolo 18 Adolescenza tra vecchie e nuove frontiere: metafore e prospettive

18.1	Uno sguardo al passato	411
18.2	Le metafore teorico-concettuali dell'adolescenza	419
18.3	Volontaria reclusione: l'io minimo e l'onda lunga della cultura narcisista	421

Capitolo 19 Linee di sviluppo ed educazione in adolescenza

19.1	L'adolescenza come categoria dell'emotività	423
19.2	Una generazione diversa	426
19.3	Emozioni ed educazione: l'interferenza soggettiva	429
19.4	L'empatia come atto pedagogico-educativo	434
19.5	Cancelliamo farmacologicamente le emozioni	436
19.6	Profili teorici e dimensioni di sviluppo in adolescenza	439

Capitolo 20 La condivisione di valori nella comunità scolastica

20.1	Il Patto educativo di corresponsabilità	445
------	---	-----

20.1.1	Il coinvolgimento della comunità scolastica nella costruzione del Patto	445
20.1.2	Il contenuto del Patto educativo: impegni di scuola, famiglia, studenti	446
20.2	Il cyberbullismo: prevenzione e contrasto	448
20.3	L'educazione alla parità tra i sessi: trasparenza del P.T.O.F.	449

Capitolo 21 Dispersione e abbandono scolastico

21.1	La prevenzione della dispersione scolastica attraverso l'attuazione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati	451
------	--	-----

Parte Seconda

Psicologia

Capitolo 1 Storia e storiografia della psicologia

1.1	La psicologia filosofica	462
1.2	La psicologia scientifica	463

Capitolo 2 Metodi e ambiti di studio della psicologia

2.1	I metodi per lo studio della mente	467
2.2	I test della personalità	468
2.3	Lo studio dell'intelligenza	469

Capitolo 3 La psicologia dello sviluppo e la psicoanalisi

3.1	Il concetto di sviluppo	471
3.2	Psicologia dell'età evolutiva, psicologia del ciclo di vita e psicologia dell'arco della vita	471
3.2.1	Le principali teorie dello sviluppo	475
3.3	Lo sviluppo psicologico	479
3.4	Freud e la psicoanalisi	481

Capitolo 4 Lo sviluppo del linguaggio e la comunicazione

4.1	Caratteristiche e funzioni del linguaggio	485
4.2	L'acquisizione del linguaggio	487
4.3	Il rapporto tra pensiero, linguaggio e interazione sociale	489
4.4	Teorie sullo sviluppo del linguaggio	491
4.5	Disturbi del linguaggio in età evolutiva	492

Capitolo 5 Le forme della comunicazione interpersonale

5.1	Gli elementi del comunicare	495
5.2	I tre livelli della comunicazione: verbale, paraverbale e non verbale	496
5.3	La prossemica di Hall	497
5.4	Le modalità della comunicazione paraverbale	499
5.5	Le modalità della comunicazione non verbale	501

5.5.1	La mimica facciale e lo sguardo	501
5.5.2	La gesticolazione e l'automanipolazione	502
5.5.3	La postura	503
5.5.4	Vestire e presentare la propria persona	504
5.6	La leadership e le tre modalità di comunicazione	504
5.7	L'ascolto attivo e la comunicazione efficace	505
5.7.1	Il sé reale e il sé percepito	505
5.7.2	Gli errori comuni che nascono nel confronto con gli altri	507
5.7.3	Il rispecchiamento empatico	507
5.7.4	Il messaggio-io	509
5.7.5	Il metodo integrato di Gordon	510

Capitolo 6 La psicologia cognitivista

6.1	Lo sviluppo cognitivo e Piaget	511
6.1.1	La teoria di Jean Piaget	511
6.2	La psicologia della Gestalt	514
6.3	I processi cognitivi: la percezione	514
6.4	L'apprendimento	517
6.4.1	Le caratteristiche dell'apprendimento osservativo	519
6.5	L'attenzione	520
6.6	La memoria	521
6.7	Le rappresentazioni mentali	524
6.8	I concetti	525
6.9	Le teorie dei concetti	527

Capitolo 7 Lo sviluppo della personalità

7.1	La formazione della personalità	529
7.2	Teorie sulla personalità	530
7.3	Erikson e lo sviluppo psicosociale della personalità	534

Capitolo 8 Gli studi sull'adolescenza e sullo sviluppo dell'identità

8.1	L'adolescenza	539
8.2	La definizione dell'identità	540
8.3	Approcci teorici	541
8.3.1	L'approccio psicosociale	542
8.3.2	La psicologia culturale	544
8.3.3	La prospettiva dell'interazionismo cognitivo sociale	544
8.3.4	Adolescenza e stili educativi	545

Capitolo 9 Lo sviluppo morale

9.1	Lo sviluppo morale: la prospettiva cognitivista	547
9.2	Gli approcci di studio	551

Capitolo 10 Ecologia della crescita

10.1.	L'approccio ecologico allo sviluppo	553
-------	---	-----

10.2. La famiglia	553
10.3. L'istituzione scolastica.....	555

Capitolo 11 La psicologia sociale e i gruppi

11.1 Individuo e contesto sociale	557
11.2 Kurt Lewin e la prima formulazione di una teoria dei gruppi.....	558
11.3 La dinamica dei gruppi: lo status, il ruolo e il concetto di leadership	559
11.4 Il sistema normativo e la struttura di comunicazione all'interno dei gruppi.....	561
11.5 La cooperazione e il conflitto tra gruppi.....	563
11.6. Dal conflitto tra gruppi all'identità sociale.....	565

Capitolo 12 La gestione dei conflitti all'interno delle organizzazioni

12.1 Definire il conflitto	567
12.1.1 Le conseguenze del conflitto	568
12.2 Le tipologie di conflitti nell'ambito organizzativo.....	569
12.2.1 Classificazione generale.....	569
12.2.2 Il conflitto intrapersonale.....	569
12.2.3 Il conflitto interpersonale.....	570
12.2.4 Il conflitto di gruppo (o conflitto intra-gruppo)	571
12.2.5 Il conflitto inter-gruppo.....	573
12.3 Strategie per la gestione dei conflitti.....	574
12.3.1 Il modello Holton per la risoluzione dei conflitti.....	574
12.3.2 Gli stili di gestione del conflitto di Thomas e Kilmann.....	576

Capitolo 13 Pregiudizi, atteggiamenti e rappresentazioni sociali

13.1 I pregiudizi	579
13.2 Gli atteggiamenti.....	580
13.3 L'atteggiamento e l'azione	581
13.4 Le rappresentazioni sociali.....	582

Capitolo 14 I rischi psicosociali in ambito lavorativo

14.1 Lo stress	585
14.1.1 La definizione di stress	585
14.1.2 Fasi dello stress	585
14.1.3 Le cause dello stress e i lavori più esposti al fenomeno.....	586
14.1.4 Le conseguenze dello stress.....	587
14.2 Il <i>burn-out</i>	588
14.2.1 Definizione di <i>burn-out</i>	588
14.2.2 Il <i>burn-out</i> : le cause e i sintomi.....	588
14.3 Il <i>mobbing</i>	589
14.3.1 Definizione	589
14.3.2 Tipologie di <i>mobbing</i>	590
14.3.3 Le fasi del <i>mobbing</i>	590
14.3.4 Le figure coinvolte nel <i>mobbing</i>	591
14.3.5 Il <i>mobbing</i> nella scuola	592
14.3.6 Il <i>mobbing</i> nella normativa vigente.....	592

14.4	Il benessere organizzativo e il clima organizzativo.....	593
14.4.1	Il clima organizzativo	593
14.4.2	Le motivazioni per accrescere il benessere organizzativo	594
14.4.3	Gli indicatori per misurare il benessere organizzativo	594
14.4.4	Il processo di miglioramento del benessere organizzativo.....	596

Parte Terza Antropologia

Capitolo 1 Definizioni disciplinari

1.1	L'antropologia e le sue articolazioni interne	601
1.1.1	L'antropologia educativa	603
1.2	Uno sguardo alle discipline etno-antropologiche	607
1.3	L'antropologia culturale: genesi e aspetti epistemologici	608
1.3.1	La nascita della riflessione antropologica	609
1.3.2	Lo sviluppo scientifico dell'antropologia	611
1.3.3	Oltre l'evoluzionismo: le correnti dell'antropologia statunitense	613

Capitolo 2 Modelli teorici e metodi di ricerca

2.1	I fondamenti dell'antropologia sociale e la scuola sociologica francese	621
2.2	Bronislaw Malinowski e il funzionalismo antropologico.....	625
2.3	Alfred Radcliffe-Brown e lo struttural-funzionalismo.....	628
2.4	L'antropologia strutturale di Lévi-Strauss	629
2.5	L'antropologia interpretativa di Victor Turner e Clifford Geertz	630
2.6	L'antropologia postmodernista	633
2.7	Antropologia e globalizzazione	635
2.8	Metodi di indagine antropologica: la ricerca sul campo.....	638

Parte Quarta Metodologie e tecnologie didattiche

Capitolo 1 Fondamenti epistemologici e metodologici della didattica

1.1	Definizione di didattica	643
1.2	Definizione di metodo, metodologia, tecnica per le attività di insegnamento e curricolo.....	645
1.3	Dalla didattica degli anni Cinquanta alle nuove prospettive della didattica costruttivista	646
1.4	Aspetti salienti della didattica generale contemporanea.....	648
1.5	I metodi di investigazione e la ricerca-azione.....	651
1.6	I nuovi contesti di apprendimento	652
1.7	Le didattiche disciplinari.....	653
1.8	Fattori dell'efficacia delle pratiche didattiche	655
1.9	Alcuni esempi di didattiche in uso oggi	658

1.9.1	La didattica per concetti.....	658
1.9.2	La didattica metacognitiva.....	658
1.9.3	La didattica dell'errore.....	659
1.9.4	La didattica orientativa.....	659
1.9.5	La didattica speciale.....	660
1.9.6	La didattica multimediale.....	660
1.9.7	La didattica laboratoriale.....	661
Capitolo 2 La progettazione dell'apprendimento		
2.1	La metacognizione.....	665
2.2	L'ambiente di apprendimento.....	669
2.2.1	L'apprendimento avviene in un clima di relazioni positive nella classe.....	671
2.2.2	La classe come contesto a quattro dimensioni.....	672
2.2.3	La prospettiva dell'apprendimento per tutti.....	673
2.3	L'apprendimento come esercizio di democrazia.....	676
2.3.1	Protagonisti cittadini attivi.....	677
2.3.2	Protagonisti del pensare.....	678
2.3.3	Protagonisti interculturali.....	678
2.4	Il ruolo dei media nell'apprendimento.....	679
2.5	L'apprendimento significativo.....	681
Capitolo 3 Strategie e tecniche per un apprendimento efficace		
3.1	La didattica tradizionale.....	683
3.2	Le metodologie della didattica laboratoriale.....	683
3.2.1	La lezione partecipata.....	684
3.2.2	L'apprendimento cooperativo.....	684
3.2.3	L'approccio collaborativo.....	686
3.2.4	<i>Community of learners</i> (A. Brown e J. Campione).....	686
3.2.5	Il metodo Jigsaw.....	687
3.2.6	Il <i>reciprocal teaching</i>	687
3.2.7	Il <i>peer tutoring</i>	688
3.2.8	Il <i>team teaching</i>	688
3.2.9	La ricerca-azione.....	689
3.2.10	Tecniche di creatività.....	690
Capitolo 4 L'apprendimento e le tecnologie		
4.1	Nuove tecnologie e apprendimento partecipativo.....	693
4.1.1	I nativi digitali e la didattica nell'era digitale e nell'era del Web 2.0.....	693
4.2	Il Web e il connettivismo.....	695
4.3	Nuove tecnologie per la didattica e risorse digitali per l'apprendimento.....	696
4.3.1	I <i>Learning Management System</i> (LMS).....	699
4.3.2	I <i>Learning Object</i>	700
4.3.3	Il <i>Digital Asset</i>	701
4.3.4	Le Risorse Educative Aperte.....	702
4.4	Il processo di insegnamento-apprendimento con la LIM.....	703
4.4.1	Didattica tradizionale e didattica innovativa.....	703
4.4.2	Quattro diverse impostazioni di attività didattica.....	705
4.4.3	Le criticità che emergono e i possibili sviluppi.....	706

Capitolo 11

La scuola inclusiva

11.1 Il modello di scuola inclusivo

11.1.1 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.

11.1.2 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.

Per "Bisogni Educativi Speciali", quindi, non si intendono "i bisogni" di tutti e di ciascuno, che sono uguali per tutti e per ciascuno, ma i "bisogni educativi", cioè gli attrezzi di cui munirsi, che sono definiti "speciali" perché differiscono da quelli dei "normodotati".

Sempre nelle parole di Dario Ianes, la scuola italiana ha fatto suo il principio dell'“educazione per tutti”, che sta alla base del modello educativo inclusivo, espresso per la prima volta nella Dichiarazione di Salamanca del 1994, ma lo sta traducendo in atto per gradi. Il primo passo si è avuto con la legge n. 170 del 2010, rivolta agli alunni con DSA. Con la Direttiva del MIUR del 27/12/2012, l'educazione inclusiva viene estesa ad altre categorie di BES, con particolare riferimento ai DDAI e agli alunni stranieri. Infine, con il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 la normativa in materia di inclusione scolastica è stata riordinata e semplificata. Di fatto, quindi, la via italiana dell'inclusione si sta attuando attraverso un processo graduale finalizzato ad includere tutti. Ianes sottolinea il **rischio di microesclusione**, che è sempre in agguato e che esiste a prescindere dall'esistenza o meno di leggi inclusive. Si parla di microesclusioni associate ai fenomeni di bullismo, di quelle rivolte ai/alle ragazzi/e omosessuali, agli stranieri, ma anche delle microesclusioni attivate dai docenti stessi che, non avendo le competenze per intervenire adeguatamente nella gestione dei BES, tendono ad isolare gli alunni difficili. Inutile dire, continua Ianes, che il rischio di esclusione può essere combattuto soltanto se il corpo docente tutto si fa carico del riconoscimento di situazioni di problematicità e si attrezza con le dovute competenze psico-pedagogiche. In termini pratici, in classe diventa fondamentale adattare a tutti i materiali e i testi, avvalersi di strategie di insegnamento/apprendimento incentrate sul *cooperative learning*, sul *tutoring*, sulla didattica laboratoriale e sull'uso inclusivo delle nuove tecnologie. L'istituzione di un *Gruppo di Lavoro per l'Inclusione* (GLI) non deve servire semplicemente a raccogliere le varie programmazioni inclusive prodotte dai consigli di classe nella forma del PDP (Piano Didattico Personalizzato) e del PEI (Piano Educativo Individualizzato) per gli alunni con sostegno, per costruire il *Piano Annuale dell'Inclusione* (PAI), ma deve essere finalizzata all'attivazione di proficui contatti con il CTS (Centro Territoriale di Supporto), nell'ottica del confronto e di una crescita formativa unanime e globale. Ultimo ostacolo, ma non in ordine di importanza, alla realizzazione di una scuola inclusiva resta l'elevata numerosità delle classi, che di fatto impedisce la presa in carico da parte dei docenti di relazioni educative centrate sugli alunni.

11.1.3 Relazione tra Bisogni Educativi Speciali e “ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione”

L'*Index for inclusion* (United Kingdom, 2002) propone il superamento del concetto di Bisogni Educativi Speciali e la sua sostituzione con il concetto di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

Secondo il documento anglosassone, la definizione di “Bisogni Educativi Speciali” deriva dal paradigma bio-medico che considera i limiti dell'apprendimento un deficit dell'individuo.

Il modello bio-psico-sociale, a cui fa riferimento l'*Index for inclusion*, invece, interpreta la difficoltà anche come il risultato dell'interazione tra soggetto e contesto. In sostanza, secondo questa visione, modificando opportunamente il contesto è possibile ridurre in maniera considerevole le difficoltà di apprendimento, le quali non sono più insite soltanto nel soggetto che apprende, ma anche derivanti dal contesto

in cui egli apprende. È questa la ragione per la quale non si parla né di deficit né di difficoltà né di disturbo di apprendimento, ma piuttosto di “ostacoli”. I termini “deficit”, “difficoltà”, “disturbo” sono accomunati dal fatto di indicare limiti innati del soggetto, mentre il termine “ostacolo” esprime di per sé un qualcosa che si pone al di fuori del soggetto, perciò nel contesto, e che gli impedisce di attivare opportunamente il processo di apprendimento. In sostanza, i contesti in cui “normalmente” si insegna sono calibrati sui bisogni educativi della maggioranza e non sui bisogni delle minoranze.

La dizione “Bisogni Educativi Speciali” viene adoperata per la prima volta nel rapporto Warnock in Inghilterra nel 1978, con lo scopo di abolire il termine “handicap”. Nel 2000, l'UNESCO raccomanda di sostituirla con la dizione “Educazione per tutti” (*Education for all*), in quanto essa non aveva di fatto contribuito ad evitare sterili separazioni tra alunni “normodotati” e alunni “non normodotati”.

L'*Index for inclusion*, in linea con le indicazioni dell'UNESCO del 2000, propone l'introduzione dell'espressione “ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione”, con il fine di modificare le modalità di gestione delle difficoltà ad apprendere e i soggetti in esse coinvolti. L'obiettivo consiste, da un lato, nel rendere responsabile e attivare l'intera comunità educante, dall'altro, nell'attivare percorsi individualizzati, che tengano conto dei **disagi di ogni natura, anche temporanei**, di tutti gli studenti. In quest'ottica, la dicotomia tra disabili e normodotati decade, come pure la distinzione tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, e ciò spiega la ragione per cui l'*Index for inclusion* si aggancia all'“Educazione per tutti” promossa dall'UNESCO, inserendosi nella transizione culturale che segna il passaggio dalla pedagogia dell'integrazione alla buona pedagogia inclusiva (*Good Inclusive Education*). Questo passaggio determina un cambiamento della formazione globale degli insegnanti curricolari e degli insegnanti di sostegno, in quanto entrambe le categorie professionali sono chiamate ad occuparsi delle esigenze di tutti, a collaborare in rete, in modo integrato e ad acquisire le competenze necessarie per intervenire adeguatamente.

Cambia, in sostanza, l'angolo di prospettiva dal quale si guarda alle difficoltà di apprendimento. Non si parla più di bisogni, ma di **diritti**, o meglio, del bisogno di avere assicurati i diritti di crescere, di imparare, di essere amati dalla famiglia e dalla comunità, di essere ben accetti dal contesto di appartenenza. Sta alla comunità educante trovare i mezzi per **assicurare a tutti i diritti riconosciuti a livello internazionale**. In quest'ottica, i bisogni dei bambini e dei ragazzi con difficoltà di apprendimento non sono speciali, ma sono gli stessi di tutti i bambini e i ragazzi del mondo. Ciò che cambia sono le modalità per assicurarglieli.

I diritti fondamentali dei bambini inglobano bisogni primari e non (alimentarsi, curarsi, nutrirsi, giocare, ecc.) e le libertà.

Le posizioni dell'*Index for inclusion* sono state in parte recepite dal sistema d'istruzione italiano, che attualmente si muove nella direzione:

- > della professionalizzazione di tutti i docenti cosiddetti “curricolari”;
- > dell'estensione di percorsi individualizzati a tutti;
- > del superamento della didattica speciale a vantaggio di quella inclusiva.

Capitolo 15

La valutazione: definizione, confini, finalità

15.1 La valutazione oggi: questioni aperte

La pedagogia negli ultimi decenni, in forza anche delle profonde trasformazioni che hanno investito la società della conoscenza e il nuovo assetto assunto dai sistemi educativi, ha prodotto numerosi studi e diverse esperienze sulla valutazione scolastica, intesa sia come *assessment* (valutazione degli alunni e dei loro apprendimenti) sia come *evaluation* (valutazione dei processi e dei sistemi).

Quello della valutazione è un cantiere aperto ormai da più di vent'anni, nel quale si continua a lavorare in vista della costruzione di un più organico e maturo **sistema di accertamento della qualità dei nostri sistemi educativi**.

Nella scuola, tuttavia, nonostante l'impegno profuso in tal senso dai vari *decision maker*, quella della valutazione rimane a tutt'oggi una questione ancora aperta, sia dal punto di vista della formazione iniziale dei docenti che della loro formazione in servizio. Quali le possibili ragioni di questo fenomeno?

I nostri sistemi scolastici, come dimostrano gli studi del settore, continuano a registrare un forte ritardo nella metabolizzazione di misure e di percorsi di valutazione rispetto agli altri Paesi; ciò a causa non solo di una insufficiente integrazione delle politiche educative a livello nazionale, europeo e internazionale, delle contingenze politiche tutt'altro che favorevoli e delle sopraggiunte ristrettezze economiche, ma, soprattutto, per la mancanza di una cultura della valutazione unanimemente condivisa.

Manca, di fatto, un quadro concettuale e terminologico sufficientemente definito sulla valutazione. Difatti, in Italia, se da un lato continuano a moltiplicarsi gli studi sulla valutazione, che spesso fanno riferimento alla letteratura straniera, dall'altro continuano a registrarsi ampi margini di incertezza e sovrapposizione tra termini quali, per esempio, valutazione, monitoraggio, *audit*, certificazione, che rinviano a significati spesso non affini, e questo per effetto delle diverse scuole di pensiero entro le quali si riconoscono.

La poca chiarezza terminologica, ma soprattutto epistemologica e metodologica, intorno alla valutazione ha generato, fino ad oggi, tra insegnanti, studenti e dirigenti non pochi dubbi, ambiguità e resistenze rispetto anche alle esperienze di valutazione introdotte (Invalsi, OCSE-PISA, ecc.), per le quali gli stessi continuano a dirsi ogni anno "non sufficientemente preparati".

Da quanto detto, appare evidente che sistemi educativi e cultura della valutazione sembrano ad oggi procedere su binari paralleli con esigenze affini, ma con ritmi diseguali.

Negli ultimi anni, sebbene con mille difficoltà e incertezze, la pratica della valutazione, sulla spinta della cultura anglosassone, continua ad avanzare anche nel nostro Paese, imponendosi sempre con più forza come un *must* dell'odierna società della conoscenza, nonché come una dimensione ontologica della pratica educativo-didattica. Sommativa, formativa, autentica, orientativa, quantitativa, qualitativa, diagnostica, prognostica, di processo, di prodotto: intorno alla valutazione, così come sottolineano gli studi di settore, negli ultimi decenni, è esploso un fermento di teorie e di pratiche operative stimolanti volte a valorizzare la centralità della persona come principale interprete dell'esperienza didattica, della propria crescita e dei propri apprendimenti, co-costruttrice di saperi e di competenze necessarie per lo sviluppo globale del Paese.

La valutazione, oggi, volge sempre più verso una pratica autentica, formativa e responsabilizzante.

La persona, tuttavia, non sempre è in grado di riconoscersi come soggetto responsabile all'interno del processo valutativo. L'autovalutazione corrisponde ad una valutazione partecipata e responsabile rispetto alla quale il soggetto non sempre è preparato. Essa va insegnata.

Da qui il compito gravoso della scuola: da un lato, formare profili elevati di specializzazione professionale ancorati ad assi culturali solidi in grado di competere nella attuale società della conoscenza; dall'altro, cercare di contenere la spesa pubblica ottimizzando le risorse e sottoponendo i processi e i prodotti di dette risorse non già solo a valutazione, ma anche ad autovalutazione.

Ad oggi, delle due diverse tipologie di valutazione, di processo e di prodotto, quella che sembra essersi radicata con più forza nei sistemi educativi italiani è la *valutazione di prodotto*, meglio conosciuta come **valutazione degli apprendimenti**. Eppure, nonostante la centralità assunta nella normativa scolastica e nella professionalità dell'insegnante, essa resta a tutt'oggi per i più una grossa nebulosa.

Supportata più da una cultura del "fai da te" e del buon senso, che non da una preparazione specifica, la valutazione scolastica, negli ultimi decenni, si è dotata di un apparato strumentale vario: schede, prove di verifica, giudizi ecc., di cui non sempre il docente sa riconoscerne il precipuo valore, così come non è in grado di distinguerne il senso e le finalità.

Stando alle specifiche denunce sollevate dai docenti, la valutazione, nella scuola, continua ad essere percepita come un discorso tabù e ad essere vissuta come una forzatura, stabilita non in situazione, ma concordata con i colleghi della stessa disciplina durante i consigli di classe nell'assoluta noncuranza dell'*evaluando* (l'alunno) e dei suoi reali bisogni.

Da quanto detto finora, ne discende che la valutazione è ad oggi un settore di studi *in progress* e in grande fermento, che rivendica a più voci una più rigorosa formalizzazione e un maggiore riconoscimento sul piano epistemologico.

Malgrado l'intensa riflessione avviata già da tanto tempo e documentata dalle tante teorie, dai modelli e dagli approcci dei più diversi studiosi che si sono interessati a questo settore, si continua a discutere ancora oggi su una serie di questioni dicotomiche e, a quanto pare, di non facile risoluzione:

► problemi di ordine concettuale, relativi al/ai significato/i della valutazione;

- > problemi di ordine strategico, relativi alle funzioni della valutazione;
- > problemi di ordine metodologico, relativi ai metodi e agli strumenti che servono per valutare (M. Castoldi, 1998, pp. 19-28).

Nasce da qui l'obiettivo di questa prima parte del capitolo: fornire una bussola al lettore per orientarsi nell'impervio quanto sconfinato sentiero della teoria della valutazione e per disambiguare, al contempo, alcune tra le sue principali dimensioni:

- > semantica (che cosa significa valutare?)
- > soggettiva (chi sono gli attori protagonisti e/o destinatari della valutazione?)
- > oggettiva (quali sono gli oggetti della valutazione?)
- > pragmatica (perché si valuta?)
- > temporale (quali sono i tempi e le fasi della valutazione?)
- > metodologica (quali sono le modalità attraverso le quali si valuta?)
- > strumentale (quali sono i mezzi/strumenti che consentono di valutare?)



15.2 Che cosa significa valutare? La semantica plurale della valutazione

Non è facile racchiudere la valutazione in un'unica espressione che sia comprensiva delle sue tante dimensioni e dei suoi molteplici significati.

In questi ultimi anni è stata soprattutto la letteratura sociologica, più che quella pedagogica o psicologica, a chiarire che cosa dobbiamo intendere per valutazione.

Il concetto di valutazione, sviluppandosi attraverso i diversi campi del sapere, è andato arricchendosi, strada facendo, di numerose accezioni che vanno da quella di semplice interpretazione, a quella di attribuzione di valore, e poi ancora di controllo, misurazione, accertamento, regolazione e via dicendo.

Considerata la sua multidimensionalità, potremmo pensare alla valutazione come ad un'esperienza che appartiene al quotidiano e lo pervade; un'azione trasversale alla quale nessuno può sottrarsi, che coinvolge individui, gruppi, organizzazioni in tutti i processi decisionali, sia consapevoli che non. In quanto azione che regola il processo cognitivo accompagnandolo in tutte le sue fasi (dall'osservazione dei fatti esistenti alla messa in atto di un ragionamento e di un pensiero riflessivo, fino ad arrivare alla verifica delle ipotesi iniziali e, dunque, alla formulazione di un giudizio), la valuta-

zione ha per J. Dewey un carattere personale. Essa «è [...] un'attività connaturata al carattere riflessivo dell'agire umano, che trae da una riconsiderazione critica dell'esperienza nuovi quadri di riferimento per le sue azioni successive» (M. Palumbo, 2008, p. 49).

C. Hadji, analizzando il problema da una prospettiva più ampia, che vede il soggetto non più chiuso nella sua sfera personale, ma in rapporto con la realtà esterna, sostiene «che c'è valutazione ogniqualvolta qualcuno *si sforza di osservare una realtà data per dirne il valore*; da un certo punto di vista, per *prendere partito su di essa*» (C. Hadji, 1995, p. 11).

Pressoché analoga è la posizione di G. Domenici, il quale definisce la valutazione come «l'atto (e al tempo stesso la conseguenza) dell'attribuzione di valore a qualcosa o a qualcuno, in relazione ad uno scopo che colui che valuta intende perseguire» (G. Domenici, 2000).

Da quanto detto finora, risulta evidente che l'attività valutativa è strettamente legata al processo decisionale: «tutto ciò che è decidibile è valutabile», avverte Palumbo (Palumbo, 1998, p. 61).

Attribuzione di senso (mezzi) e **finalità** (fini) rappresentano i due piani ontici della valutazione, imprescindibili l'uno dall'altro. L'interrogativo posto sulla realtà impone al soggetto di riconoscerne innanzitutto il valore (fine) e successivamente di formulare un giudizio sulla stessa (mezzi).

In riferimento a ciò F. Tessaro osserva che la determinazione del valore di un oggetto e la conseguente espressione di un giudizio di merito, quantunque necessari, non sono però sufficienti per definire il nucleo concettuale della valutazione. Anche il giudizio morale ed estetico, infatti – sostiene lo studioso – portano ad attribuire senso e valore a qualcosa, eppure non sono riconducibili *in toto* alla valutazione. La valutazione perché sia funzionale dovrà, pertanto, essere sì riconoscimento o produzione di giudizio, ma finalizzato al fare, ad assumere scelte e decisioni che abbiano delle conseguenze sulla realtà e che siano in grado di incrementarne il valore e di migliorarla.

Per definirsi tale, l'attività valutativa dovrà dimostrare di essere:

- > **attività di pensiero produttivo**: deve, in altre parole, essere capace di produrre qualcosa di nuovo, e quel qualcosa deve essere funzionale al cambiamento, alla crescita, allo sviluppo del soggetto;
- > **attività di pensiero comparativo**: deve, cioè, essere in grado di stabilire un confronto tra due o più entità. Il giudizio senza un confronto e senza una comparazione, infatti, non può essere definito valutativo. Se si emette un giudizio senza esplicitarne il termine di paragone non si valuta, ma si contempla;
- > **attività di pensiero critico**: attraverso il confronto delle idee, la valutazione deve puntare alla elusione dei dubbi, alla ricerca di conferme e alla produzione di informazioni necessarie per decidere e per agire;
- > **attività di pensiero ermeneutico**: la valutazione sarà profondamente radicata nella soggettività di colui che valuta, e, in quanto tale, sarà condizionata dalla lettura-interpretazione che egli dà della realtà in base alla sua sfera cognitiva, valoriale, affettiva, relazionale (C. Bisio, 2002).

Capitolo 3

Strategie e tecniche per un apprendimento efficace

3.1 La didattica tradizionale

È basata sulla trasmissione di saperi e contenuti ed è fondata sulla pratica dell'insegnamento, pertanto in essa l'insegnante assume un ruolo centrale e la comunicazione dei contenuti avviene in modo unidirezionale, dal docente verso i discenti. Questo tipo di didattica è basato su azioni che vengono ripetute ciclicamente e che si possono identificare con una fase di trasmissione dei contenuti da parte del docente, di assimilazione dei contenuti anche mediante ripetizioni ed esercitazioni massicce da parte dei discenti e una fase di verifica o restituzione finale, terminata la quale il ciclo ricomincia. Molto spesso si tratta di una didattica formale e decontestualizzata, il che rappresenta un ovvio limite per la moderna impostazione che si vuole dare al processo di apprendimento. Per **lezione frontale** si intende la lezione "cattedratica" che configura un modello didattico in cui il ruolo dell'insegnante è predominante: il docente, infatti, espone uno o più argomenti e il suo principale obiettivo è quello di trasmettere agli studenti i contenuti di una data disciplina.

Gli **allievi** si trovano in una **posizione subalterna** e, generalmente, non assumono un ruolo attivo rispetto allo svolgimento delle lezioni: ascoltano l'insegnante, prendono appunti, copiano dalla lavagna, scrivono sotto dettatura, raramente interrompono il docente per porre domande. Le lezioni frontali in aula hanno caratterizzato a lungo la didattica tradizionale; oggi, però, vengono considerate un modello superato, ma risultano ancora utili quando gli alunni non conoscono le basi e gli elementi fondamentali di una materia o di una certa attività formativa.

3.2 Le metodologie della didattica laboratoriale

Come già detto, la didattica laboratoriale ha come obiettivo l'apprendimento, qualunque sia la modalità con cui esso viene perseguito. Il centro dell'attenzione diventa l'alunno con le sue caratteristiche e le sue specificità; l'interazione e la collaborazione tra gli alunni assumono un ruolo fondamentale. Più che la trasmissione di contenuti, si preferisce proporre all'alunno dei problemi autentici o contestualizzati, che hanno un riscontro nella realtà, per promuovere la crescita di un bagaglio esperienziale. L'obiettivo è la maturazione di competenze nell'alunno: per tale motivo si parla spesso di **didattica per competenze**. L'alunno è stimolato, insieme ai suoi compagni, a trovare una soluzione e a formalizzarla mediante un percorso o un prodotto finale. La valutazione avviene in base alla maturazione delle competenze e ai riscontri fatti sul percorso risolutivo o sul prodotto realizzato. In una didattica laboratoriale i

momenti dedicati alla lezione frontale sono ridotti e vengono sostituiti da pratiche di **apprendimento collaborativo** o **cooperativo** e da strategie di *peer tutoring*.

3.2.1 La lezione partecipata

La lezione partecipata è centrata sull'alunno e sulle sue esigenze formative, richiedendo all'insegnante un notevole lavoro di preparazione e una progettazione piuttosto flessibile delle attività didattiche in modo da rispettare le esigenze degli alunni. Questa metodologia didattica prevede che il docente, essendo molto competente nella materia d'insegnamento, sia sempre pronto a rispondere a qualsiasi domanda e a modificare leggermente il percorso programmato, per soddisfare la richiesta di spiegazioni su un argomento collegato, "collaterale", rispetto al tema principale della lezione. Il docente deve anche essere capace d'improvvisare una nuova lezione, favorendo la comunicazione interattiva, raggiungendo lo scopo di tenere alto il livello d'attenzione degli alunni. Praticamente, **la lezione si costruisce in itinere** insieme agli studenti, rispondendo alle loro esigenze di conoscere i diversi aspetti di un argomento. L'insegnante programma le lezioni prediligendo le attività interattive, sulla base delle necessità educative della classe, senza tuttavia tralasciare i bisogni individuali degli alunni, specialmente di quelli che presentano particolari difficoltà, sia nell'ambito disciplinare, sia nelle capacità relazionali con i compagni. Infatti, non tutti gli allievi riescono a partecipare al dialogo formativo allo stesso modo e con risultati equivalenti. In questa tipologia di lezioni, l'insegnante assume il ruolo di guida dell'alunno e quindi ha anche il compito di incoraggiare gli studenti più timidi e insicuri, in modo da coinvolgerli nei lavori di gruppo e nelle attività di ricerca, permettendo così a tutti gli alunni di partecipare attivamente alle attività formative.

3.2.2 L'apprendimento cooperativo

L'apprendimento cooperativo deve le sue origini, verso la fine del 1700, al sistema di mutuo insegnamento attuato dall'educatore inglese Andrew Bell e ripreso qualche anno dopo dal suo conterraneo Joseph Lancaster. Dagli inizi del 1800 questo sistema si sviluppa rapidamente in alcuni paesi europei quali la Gran Bretagna, la Francia, la Spagna, e, grazie a Federico Confalonieri, anche in Italia. Negli Stati Uniti si sviluppa e amplia i propri orizzonti trasformandosi in apprendimento cooperativo grazie a due correnti di pensiero guidate dal pedagogista John Dewey e dallo psicologo Kurt Lewin, i quali concordano sulla necessità, la rilevanza e il valore dell'interazione e della cooperazione in ambito scolastico. Ad essi si uniscono anche i pensieri e gli studi svolti dallo psicologo e pedagogista svizzero Jean Piaget e dallo psicologo russo Lev S. Vygotskij. Dagli anni Sessanta molti altri pedagogisti, psicologi e filosofi approfondiscono ed effettuano studi per sviluppare il *cooperative learning*, ritenuto ormai elemento essenziale, non solo all'interno del sistema scolastico, ma di tutto il nostro sistema di interazione sociale.

L'apprendimento cooperativo fonda le sue radici procedurali nello sviluppo di alcune teorie.

Teoria dei climi di Kurt Lewin: in cui si sostiene che all'interno di un gruppo i soggetti agiscono in base a relazioni e interdipendenze instaurate. Ogni singolo indivi-

duo all'interno dell'ambiente di gruppo avverte una sensazione, in forza della quale attiva una reazione, che può divenire un momento di apprendimento, di crescita, di mutamento. Tutto ruota attorno al rapporto fra le dinamiche, le interpretazioni e i bisogni del gruppo. Si genera in tal modo un clima sociale, in grado di modificare il comportamento dei singoli, quando, negli stessi, si attiva la sensazione di condividere il medesimo "destino"; ne nasce, pertanto, un arricchimento reciproco, che scaturisce dall'assumere un atteggiamento *democratico*, ottenuto cioè dal rapporto democratico fra i componenti, dall'utilizzo e dal rispetto di norme sociali e di regole dettate dal gruppo.

Teoria del contatto di Gordon Allport: secondo cui, grazie alle interazioni fra i componenti del gruppo, si attivano contatti e relazioni positive.

Teoria dell'apprendimento centrato sulla persona di Carl Ramson Rogers: dove il "mettersi nei panni dell'altro", senza dimenticare di essere se stessi, genera empatia e accettazione non giudicante, atteggiamenti che permettono di accettare l'altro, benché presenti valori e comportamenti diversi dai nostri.

Teoria di Lev S. Vygotskij: relativa alla zona di sviluppo prossimale, può rivolgersi a diversi contesti e forme di organizzazione dei soggetti, dalla scuola per i bambini al gruppo di lavoro per gli adulti. Il processo di apprendimento non è considerato come un'attività individuale, ma è possibile solo grazie all'interazione e al confronto con gli altri, a qualsiasi livello. L'approccio di Vygotskij si discosta da quello piagetiano, secondo cui lo sviluppo cognitivo del bambino deve attraversare diversi stadi prima che il soggetto possa maturare e formare le proprie conoscenze.

Teorie del costruttivismo sociale: a partire dalle conoscenze già possedute da ciascuno nel gruppo, le nuove conoscenze si costruiscono e si sviluppano in modo sociale, attraverso un'osservazione ragionata di eventi e una rielaborazione comune. Pertanto, la costruzione di nuova conoscenza è il frutto di un processo dinamico generato dalla competizione intellettuale.

Teorie motivazionali: se un individuo può ottenere singolarmente risultati positivi, tanto più l'interazione e l'interdipendenza fra soggetti determinano risultati e conclusioni superiori rispetto a quelli conseguiti dal singolo; infatti, per un soggetto sono altamente motivanti elementi come l'incontro, lo scambio e la relazione con gli altri, perché permettono di ampliare e valorizzare la conoscenza di se stessi, delle proprie capacità e, di conseguenza, di accrescere il desiderio di apprendimento ricavandone un'enorme gratificazione. In sintonia con il gruppo d'appartenenza, ogni esito positivo del singolo determina un successo anche per il *team*; grazie a un comportamento intrinsecamente motivato, cioè interiorizzato, si innesca l'atteggiamento "protosociale", che soddisfa il bisogno individuale sia di stare con gli altri sia di conseguire il successo, vale a dire il riconoscimento sociale che consegue all'applicazione, all'impegno, al sacrificio personale, che il singolo è disposto a mettere in campo nei processi interpersonali e nella motivazione ad apprendere. I membri del gruppo cercano di aiutarsi e di incoraggiarsi per raggiungere gli obiettivi, perché il risultato del gruppo vale più della somma dei singoli elementi e, se vince uno, vincono tutti.

Tipico **esempio di modello collaborativo** è quello che si realizza sul web mediante le **piattaforme digitali**, in cui i partecipanti ai *focus group* possono mettersi in contatto e "collaborare" per approfondire un argomento, fornire ed elaborare dati, discute-

CONCORSO a cattedra 2018

Il decreto legislativo n. 59 del 2017, nel riordinare le procedure per il reclutamento e la formazione degli insegnanti della scuola secondaria, ha stabilito che gli aspiranti docenti debbano superare un concorso pubblico, da bandire con cadenza biennale, per essere avviati ad un percorso triennale di formazione, tirocinio e inserimento nella funzione docente, denominato "FIT".

I candidati all'accesso al percorso FIT devono dimostrare di aver acquisito determinate conoscenze utili all'esercizio della professione docente. In particolare, oltre alla laurea è richiesto il **conseguimento di 24 CFU** (Crediti Formativi Universitari) nelle discipline antro-psicopedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche.

Le molteplici competenze professionali richieste, i numerosi aspetti della pratica educativa e i differenti approcci teorici all'azione didattica sono analizzati in questo manuale che, seguendo la struttura del programma del Ministero dell'Istruzione, si articola in quattro parti:

- nella prima, **Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione**, si descrivono i principali modelli pedagogici, 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 offre un quadro degli obiettivi relativi alla progettazione e alla valutazione degli apprendimenti, si analizzano i bisogni educativi e formativi degli adolescenti;
- nella seconda parte, dedicata alla **Psicologia**, oltre all'introduzione storica e ai presupposti teorici, si propone una sintesi accurata delle principali teorie e scuole di pensiero;
- nella terza parte, dedicata all'**Antropologia**, dopo una disamina degli obiettivi e dei metodi della disciplina, ne vengono descritte le maggiori correnti;
- nella quarta parte, riguardante le **Metodologie e tecnologie didattiche**, si illustrano i fondamenti epistemologici e metodologici della didattica nonché le tecniche e gli strumenti a disposizione del docente per realizzare un'azione didattica efficace.

Estensioni online



Il volume è arricchito da un **software di simulazione** accessibile dalla propria area riservata previa registrazione al sito. L'accesso al materiale è garantito per 12 mesi dall'attivazione del servizio.

La gamma completa di manuali per ciascuna classe di concorso è consultabile sul sito edises.it nella sezione dedicata al concorso a cattedra.



www.edises.it
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook
facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 42,00

ISBN 978-88-9362-139-7



9 788893 621397