

LA SCUOLA DELL'INCLUSIONE



ART. 34

“ La scuola è aperta a tutti. ...

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.”



LEGGE 1859/1962

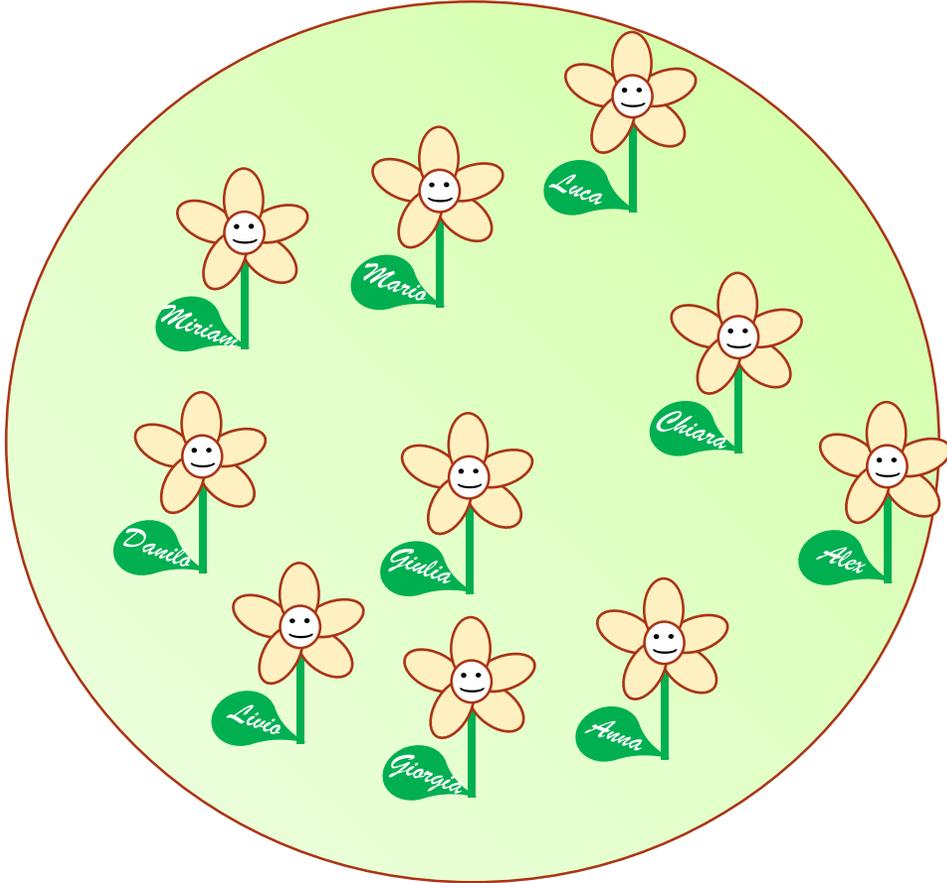
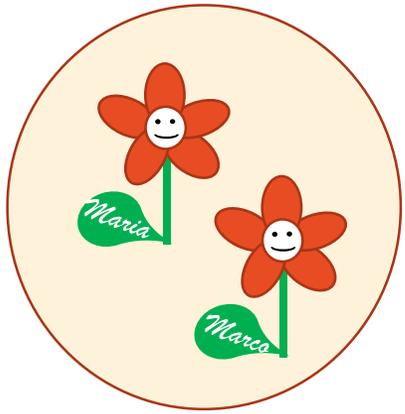
Art. 12

POSSONO ESSERE ISTITUITE CLASSI DIFFERENZIALI PER GLI ALUNNI DISADATTATI SCOLASTICI.

[...] POSSONO AVERE UN CALENDARIO SPECIALE CON APPOSITI PROGRAMMI E

ORARI DI INSEGNAMENTO.





LEGGE 517/1977

Art. 2 e Art. 7

[...]attività scolastiche di integrazione [...] iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

[...] forme di integrazione e sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps

Abolizione classi differenziali



LEGGE 517/1977

Per la Scuola elementare
TITOLO I

ART. 2

Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere **attività scolastiche integrative** organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare **interventi individualizzati** in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di **integrazione** a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di **insegnanti specializzati**

Per la scuola media
TITOLO II

Art. 7

la programmazione educativa può comprendere **attività scolastiche di integrazione** anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di **realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.**

Le classi di aggiornamento **e le classi differenziali** previste dagli articoli 11 e 12 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, **sono abolite.**



LEGGE 104/1992

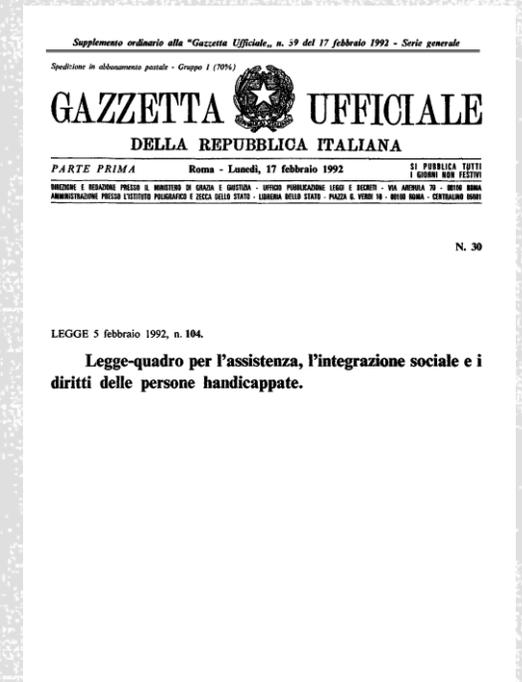
Art. 13. Integrazione scolastica

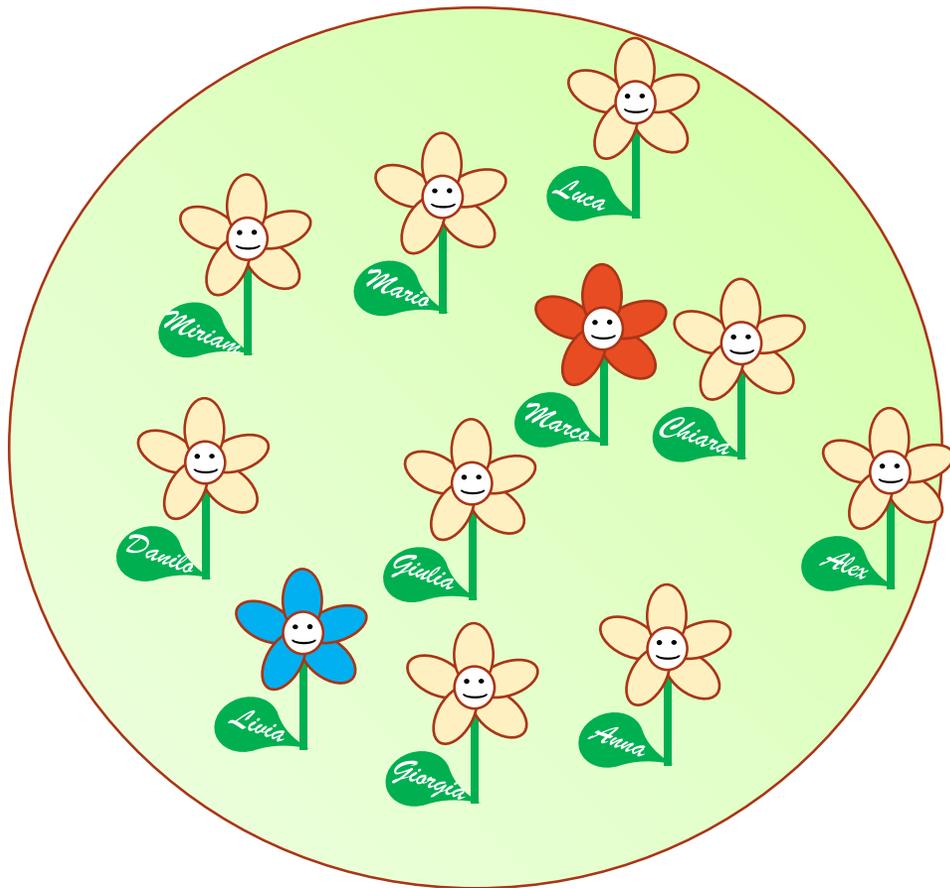
5. Nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono garantite attività didattiche di sostegno, con priorità per le iniziative sperimentali di cui al comma 1, lettera e), realizzate con docenti di sostegno specializzati, nelle aree disciplinari individuate sulla base del **profilo dinamico-funzionale** e del conseguente **piano educativo individualizzato**.

Art. 14 Modalità di attuazione dell'integrazione

1. [...] il Ministro provvede altresì:

b all'organizzazione dell'attività educativa e didattica secondo il criterio di flessibilità nell'organizzazione delle sezioni e delle classi, anche aperte, in relazione alla **programmazione scolastica individualizzata**





LEGGE 170/2010

Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010

LEGGE 8 ottobre 2010 , n. 170

Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. (10G0192)

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica
hanno approvato;

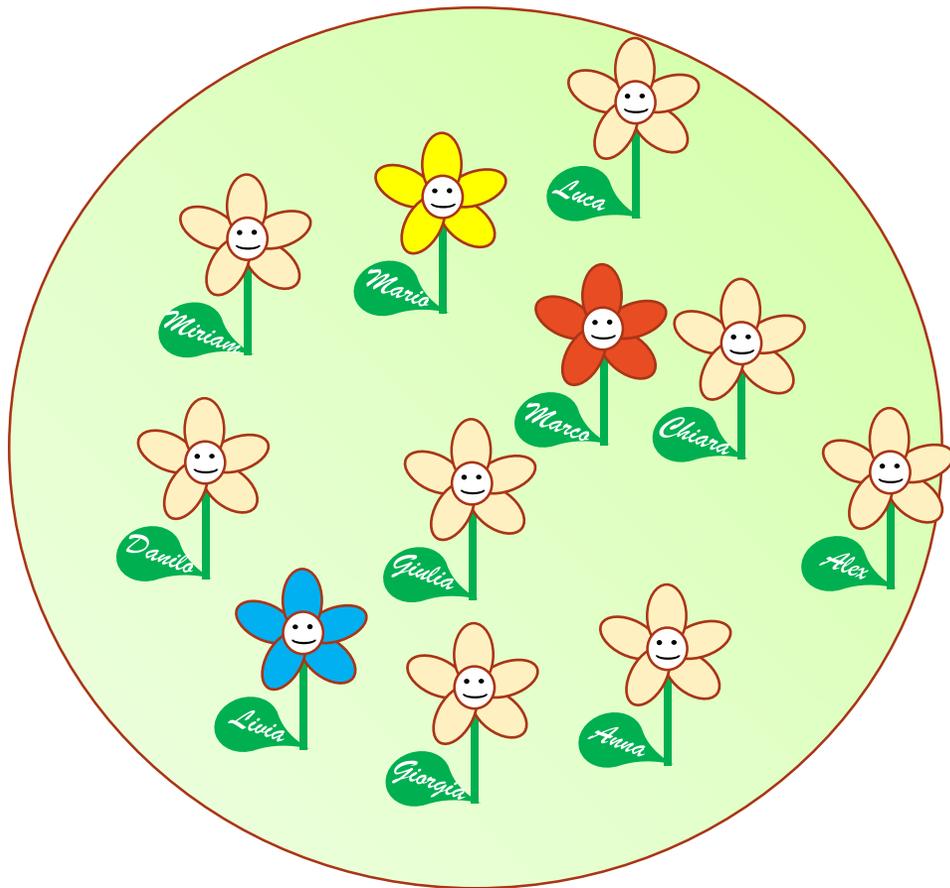
IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
promulga
la seguente legge:



Art. 2 Finalità

- a) garantire il **diritto all'istruzione**;
- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata **e promuovere lo sviluppo delle potenzialità**;
- c) **ridurre i disagi relazionali ed emozionali**;
- d) adottare **forme di verifica e di valutazione adeguate** alle necessita' formative degli studenti;
- e) **preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori** nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- f) favorire la **diagnosi precoce** e **percorsi didattici riabilitativi**;
- g) incrementare **la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari** durante il percorso di istruzione e di formazione;
- h) assicurare **eguali opportunita' di sviluppo delle capacita'** in ambito sociale e professionale.

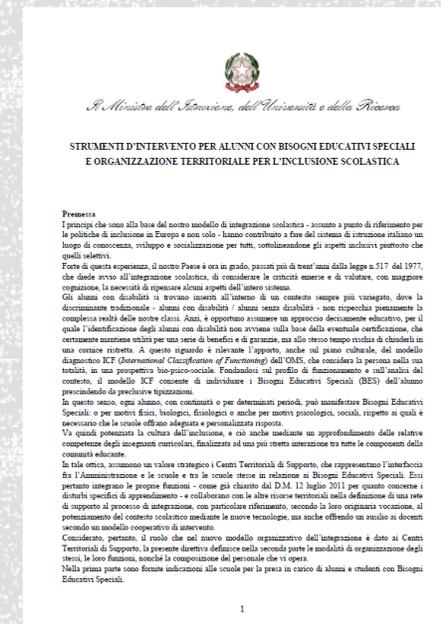




DIRETTIVA MINISTERIALE 27 DICEMBRE 2012

Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”

«L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni»



BES

DISABILITA'

**DISTURBI EVOLUTIVI
SPECIFICI**

**SVANTAGGIO SOCIO
LINGUISTICO,
CULTURALE**

DSA

Deficit linguaggio

Deficit abilità non verbali

Disturbi coordinazione
motoria

DDAI (se non così grave
da rientrare nella 104)

FIL caso di confine fra la
disabilità e il disturbo
specifico.

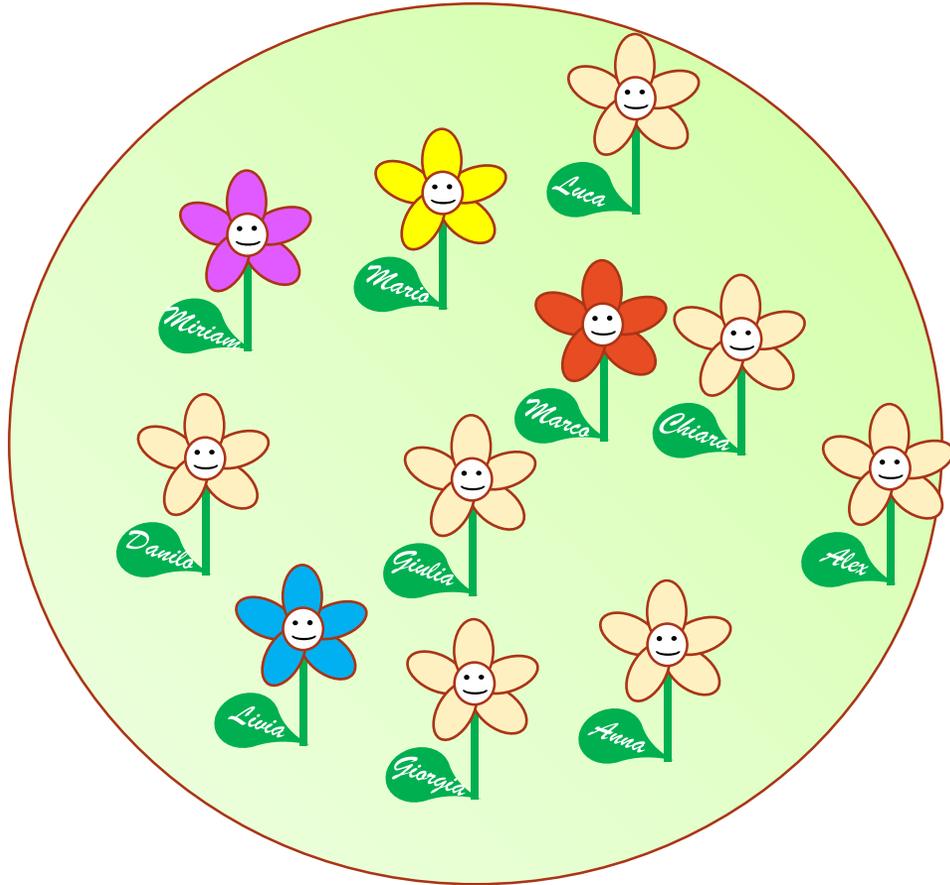
problematiche che

possono compromettere

il percorso scolastico

(es disturbo dello spettro
autistico lieve, qualora non
rientri nelle casistiche
previste dalla legge 104)



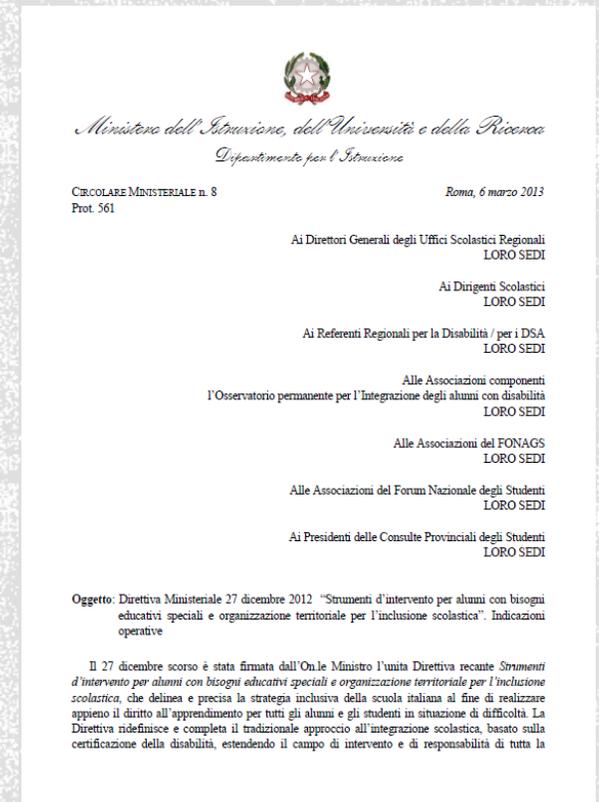


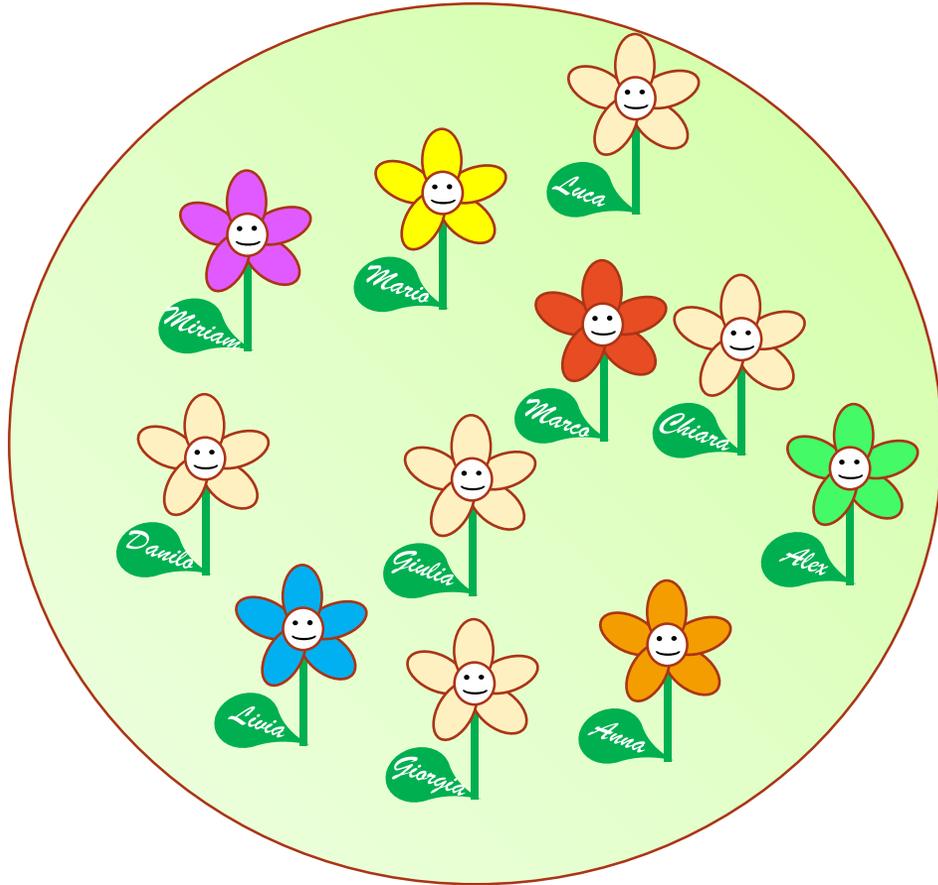
CIRCOLARE MINISTERIALE N. 8 PROT. 561
ROMA, 6 MARZO 2013
INDICAZIONI OPERATIVE PER DM 27 DICEMBRE 2012

DISTINZIONE TRA

- **Momenti di difficoltà** che possono essere osservati per periodi temporanei in ciascun alunno
- **Difficoltà che hanno carattere più stabile**
Presentano un maggior grado di complessità e richiedono notevole impegno per essere correttamente affrontate
- **Disturbi di apprendimento**
Di carattere permanente e base neurobiologica

La scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza





DM N. 5669 DEL 12/07/2011:

Art. 4 - Misure educative e didattiche

1. Le Istituzioni scolastiche, tenendo conto delle indicazioni contenute nelle allegare Linee guida, **provvedono ad attuare i necessari interventi pedagogico-didattici** per il successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, attivando percorsi di **didattica individualizzata e personalizzata** e ricorrendo a strumenti compensativi e misure dispensative.

2. **I percorsi didattici individualizzati e personalizzati articolano gli obiettivi**, compresi comunque all'interno delle indicazioni curricolari nazionali per il primo e per il secondo ciclo, sulla base del livello e delle modalità di apprendimento dell'alunno e dello studente con DSA, adottando proposte di insegnamento che tengano conto delle abilità possedute e potenzino anche le funzioni non coinvolte nel disturbo.

3. In un'ottica di prevenzione dei DSA, gli insegnanti adottano metodologie didattiche adeguate allo sviluppo delle abilità di letto-scrittura e di calcolo, tenendo conto, **nel rispetto della libertà d'insegnamento**, delle osservazioni di carattere scientifico contenute al riguardo nelle allegare Linee guida



LINEE GUIDA ALLEGATE AL D.M. 12 LUGLIO 2011

2. Osservazione in classe

I Disturbi Specifici di Apprendimento hanno una componente evolutiva che comporta la loro manifestazione come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, definito sulla base dell'età anagrafica e della media degli alunni o degli studenti presenti nella classe.

Alcune ricerche hanno inoltre evidenziato che ai DSA si accompagnano stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche, che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata efficace.

Ciò assegna alla **capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale**, non solo nei primi segmenti dell'istruzione -scuola dell'infanzia e scuola primaria -per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche in tutto il percorso scolastico, per **individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare** per il raggiungimento del successo formativo.

2.1 Osservazione delle prestazioni atipiche

Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma **può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni** nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo.



6.4 I Docenti

[...]

In particolare, ogni docente, per sé e collegialmente:

- durante le prime fasi degli apprendimenti scolastici **cura con attenzione l'acquisizione dei prerequisiti fondamentali** e la stabilizzazione delle prime abilità relative alla scrittura, alla lettura e al calcolo, ponendo contestualmente attenzione ai segnali di rischio in un'ottica di prevenzione ed ai fini di una segnalazione;
- mette in atto **strategie di recupero**;
- **segnala alla famiglia** la persistenza delle difficoltà nonostante gli interventi di recupero posti in essere;
- **prende visione della certificazione diagnostica** rilasciata dagli organismi preposti;
- procede, in collaborazione dei colleghi della classe, alla **documentazione dei percorsi didattici** individualizzati e personalizzati previsti;
- attua strategie educativo-didattiche di **potenziamento** e di aiuto compensativo;
- adotta **misure dispensative**;
- attua **modalità di verifica e valutazione** adeguate e coerenti;
- realizza incontri di continuità con i colleghi del precedente e successivo ordine o grado di scuola al fine di **condividere i percorsi educativi e didattici** effettuati dagli alunni, in particolare quelli con DSA, e per non disperdere il lavoro svolto.

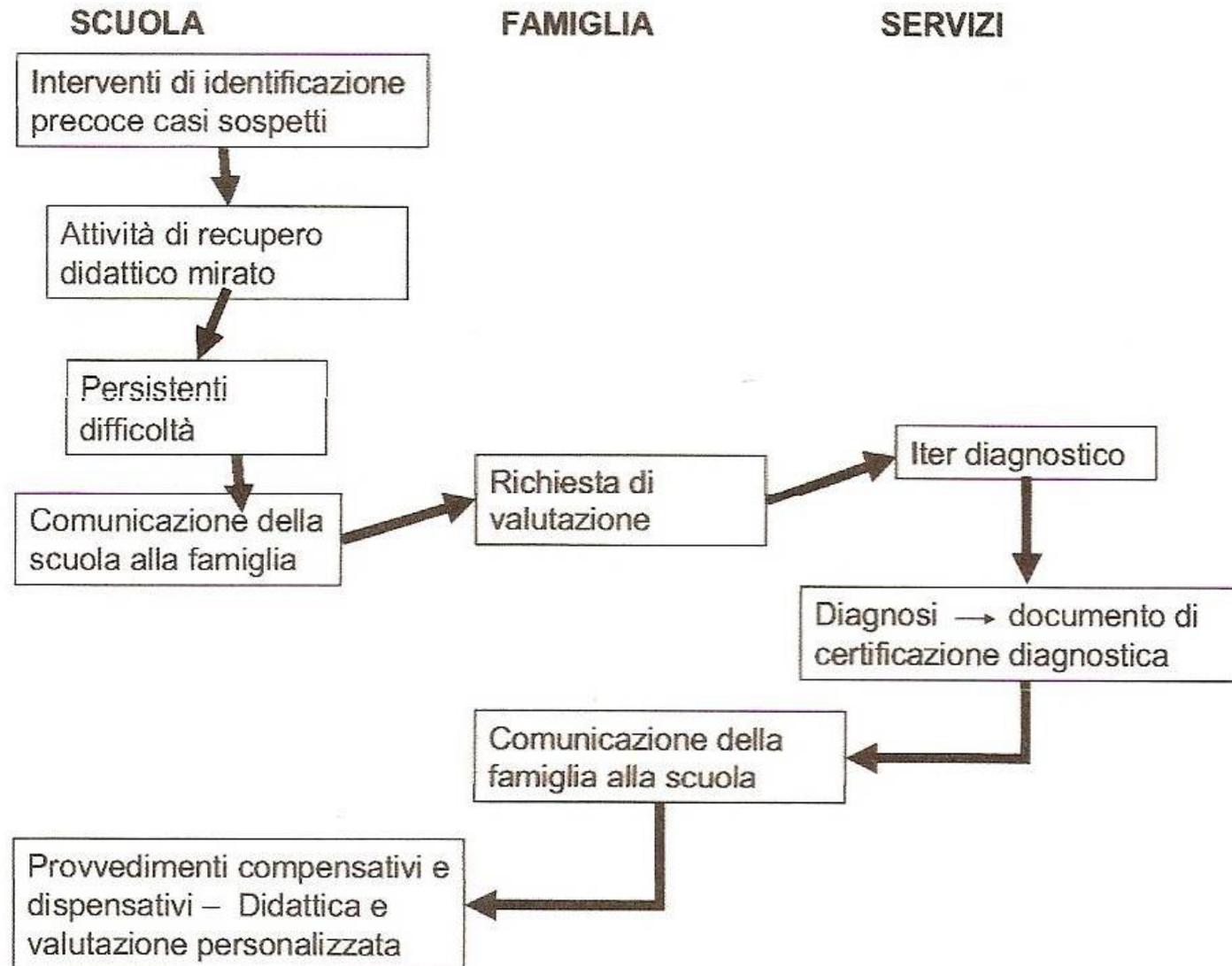




Riformulando: l'insegnante è una persona preparata che sulla base delle osservazioni dei singoli e della classe è in grado di definire gli obiettivi e perseguirli nel segno della libertà di insegnamento



DIAGRAMMA SCHEMATICO DEI PASSI PREVISTI DALLA LEGGE 170/2010 PER LA GESTIONE DEI DSA



**MODELLO di Certificazione per
DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (DSA)***

I. CARTA INTESTATA

NOME E COGNOME DELLO STUDENTE _____

NATO A _____
IL _____

RESIDENTE A _____ IN VIA _____

RECAPITO TELEFONICO _____

FREQUENTANTE LA CLASSE _____

DELLA SCUOLA _____

DIAGNOSI E RELATIVI CODICI ICD 10
(specificare eventuali comorbidità e il livello di gravità di ogni disturbo)

Profilo di funzionamento

Competenze cognitive

Competenze linguistiche e metafonologiche

Competenze visuo-spaziali

Competenze motorio-prassiche

Competenze attentive

Competenze mnestiche

Abilità scolastiche: lettura, scrittura (ortografia, espressione scritta, grafia),
comprensione del testo, calcolo, metodo di studio

Situazione affettivo-relazionale (autostima, motivazione, competenze relazionali con i pari e
gli adulti)

PROPOSTE E SUGGERIMENTI PER L'INTERVENTO

STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE SUGGERITI(1)

Verifica della situazione fra: _____

REFERENTE DEL CASO _____

Recapito _____ TEL. _____

FIRMA _____

DATA _____

1) Tra le misure dispensative indicare in maniera esplicita l'eventuale richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera.





ABILITA' DI STUDIO: VARIABILI IMPLICATE

PROCESSI COGNITIVI

Abilità "strumentali"
comprensione
memoria
attenzione

ASPETTI MOTIVAZIONALI- EMOTIVI

motivazione
teorie dell'intelligenza e abilità
attribuzioni
senso di autoefficacia
emozioni

PROCESSI METACOGNITIVI

consapevolezza, controllo su
strategie, processi cognitivi,
materiali di studio, se stessi



MODELLI INTERPRETATIVI DEI DISTURBI DI **LETTURA**



MODELLI NEUROPSICOLOGICI DELLA LETTURA

- ❖ La **neuropsicologia** cognitiva, nell'ambito di un approccio modulare all'organizzazione delle funzioni cognitive, consente di isolare le funzione che compongono un processo individuando le modalità attraverso le quali il processo viene svolto.
- ❖ Ciò ha portato allo sviluppo di modelli che scompongono il processo di lettura in una serie di operazioni sequenziali, dall' analisi visiva delle lettere alla produzione della parola.



MODELLO DI LETTURA A DUE VIE



Ad accesso diretto
(via lessicale)

La persona riconosce globalmente la parola e arriva a pronunciarla dopo averla riconosciuta e richiamata dalla memoria lessicale

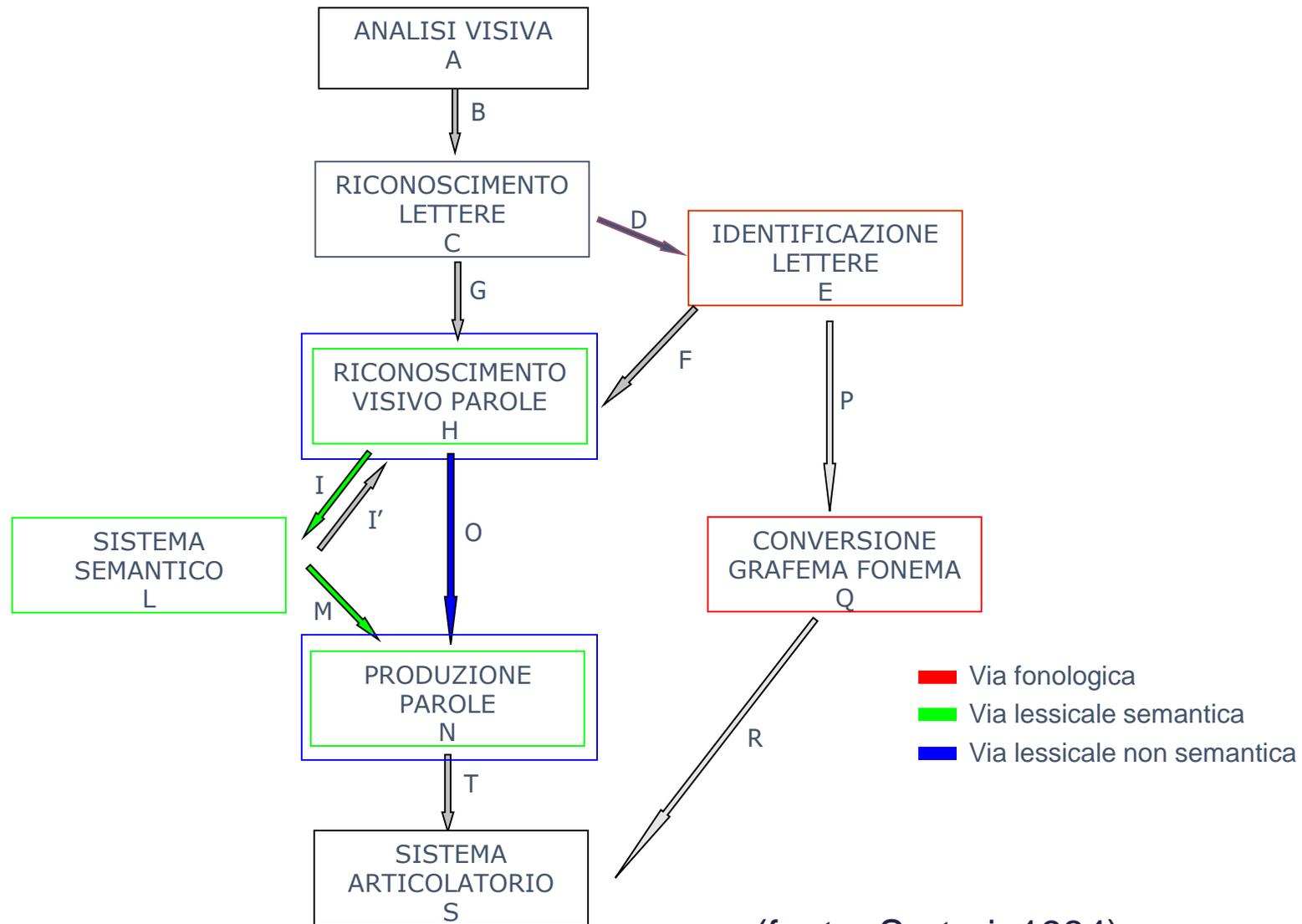


Ad accesso indiretto
(via fonologica)

Richiede l'analisi delle singole subunità che compongono la parola (lettere e sillabe) e attraverso le regole di conversione grafema-fonema viene ricostruita la sequenza fonologica che consente la lettura ad alta voce della parole



MODELLO STANDARD DI LETTURA A DUE VIE

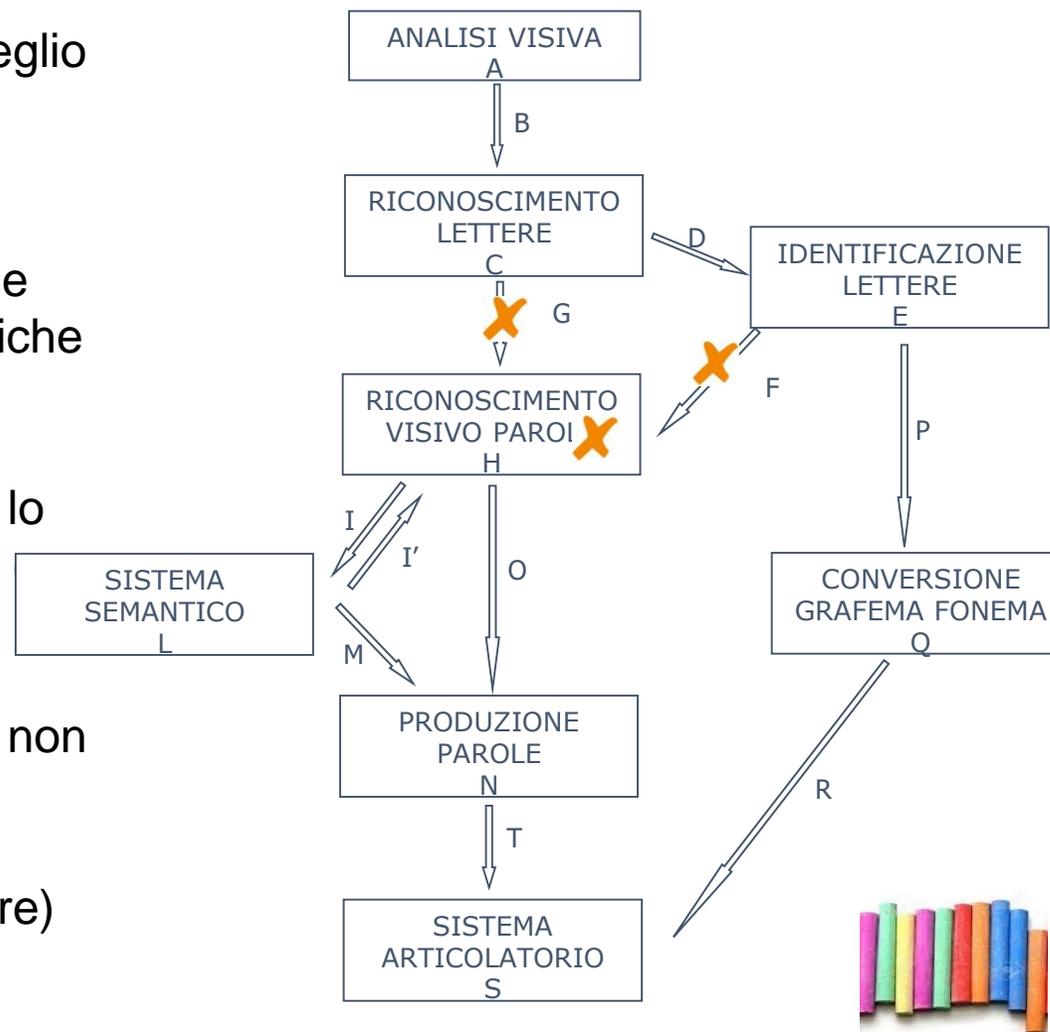


(fonte: Sartori, 1984)



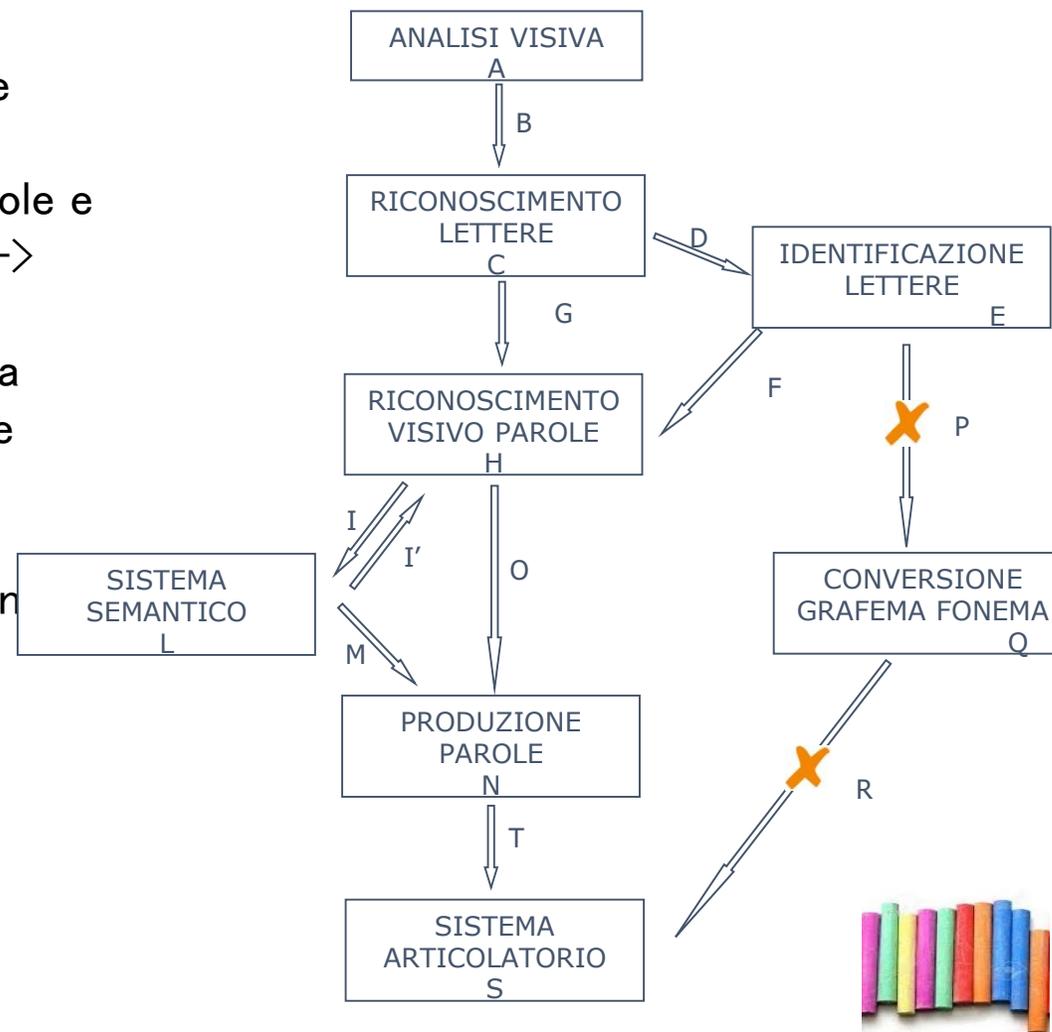
Dislessia superficiale

- ❖ le parole regolari sono lette meglio delle irregolari
- ❖ Regularizzazione delle parole irregolari (island/izland)
- ❖ Frequenti errori di accentazione nella lettura di parole polisillabiche
- ❖ Problemi nel test di omofonia silente (dire se due parole presentate visivamente hanno lo stesso suono oppure no: brain brane / hear e here)
- ❖ Incapacità ad assegnare il significato corretto ad omofoni non omografi: (l'ago/lago)
- ❖ Errori ortografici (sostituzioni, eliminazioni e aggiunta di lettere)



Dislessia fonologica

- ❖ Deficit nella lettura di non parole rispetto alle parole
- ❖ Gli errori nella lettura di non parole e parole sono di tipo visivo: cane → pane.
- ❖ Assenza di errori semantici nella lettura ad alta voce (tipici invece della dislessia profonda)
- ❖ Si possono inoltre osservare:
- ❖ numerosi errori morfologici: es an → andato;





alcuni autori hanno documentato casi isolati di dislessia fonologica e superficiale evolutiva,
(Castles e Coltheart, 1983; Sartori e Job, 1983)

Tuttavia:

Raro osservare bambini che presentano profili chiaramente riconducibili ad un deficit
selettivo alla via fonologica o alla via lessicale

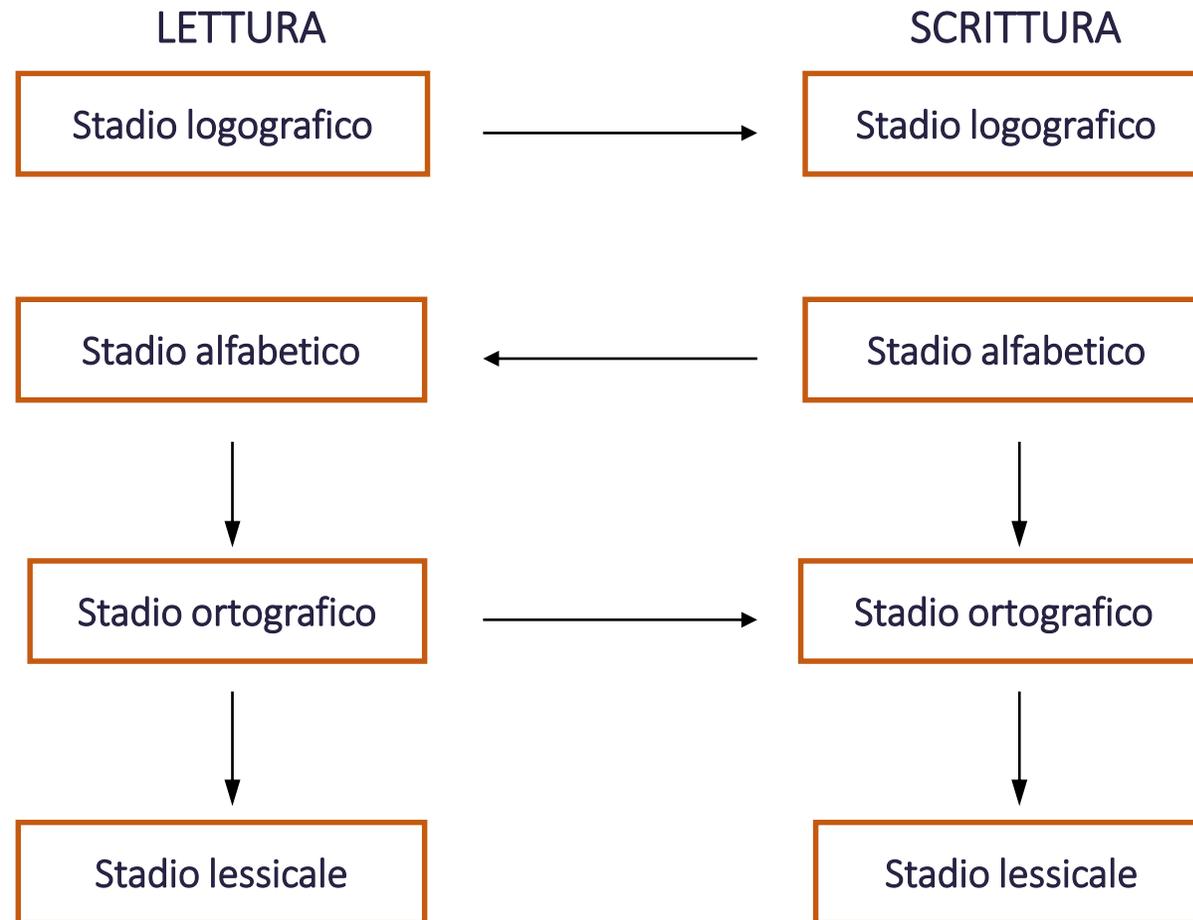


MODELLI EVOLUTIVI O STADIALI DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

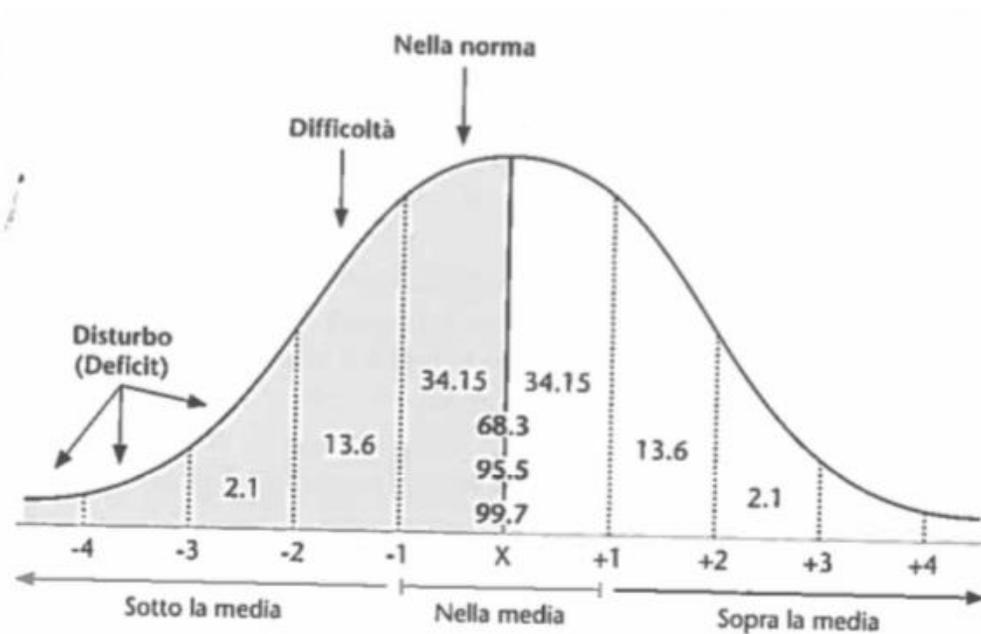
- ❖ I modelli evolutivi o stadiali consentono di prevedere il percorso di apprendimento del bambino secondo un ordine definito dall'esecuzione di specifiche prestazioni
- ❖ La via lessicale rappresenterebbe una evoluzione della via fonologica, almeno nei sistemi ortografici più regolari, come nella lingua italiana: una progressiva automatizzazione dei processi di decodifica consentirebbe, nel corso dello sviluppo, una lettura sempre più fluente, e quindi di tipo lessicale.



MODELLO EVOLUTIVO DELLA LETTURA (Uta Frith, 1985)



VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ STRUMENTALI TRAMITE PROVE STANDARDIZZATE



VALUTAZIONE DEI DISTURBI DI LETTURA

Velocità

o

Correttezza?

Parametro critico di riferimento nelle lingue trasparenti con alta concordanza grafema – fonema.

Importante l'analisi degli errori se di tipo prevalentemente visivo (b-d; a-e) o fonologico (f-v, d-t).



I TOPI CAMPANARI

C'era una volta un vecchio campanile abbandonato, e nel vecchio campanile c'erano molti topi.	16
Un giorno, dall'alto, videro il campanaro che tirava una lunga fune e sentirono suonare la campana.	33
A certi topi la cosa sembrò molto bella. Quando il campanaro andò via, essi proposero agli altri di provare anche loro a suonare la campana.	50
— Sì, sì, suoniamo la campana! Diventeremo famosi, tutti ci ammireranno! — dissero gli altri, e si attaccarono tutti alla fune.	69
La fune dondolava in qua e in là, ma la campana non suonava. I topi raddoppiarono i loro sforzi, e non si accorsero che il campanaro intanto era tornato e stava anche lui tirando la fune.	85
La campana si mise a suonare.	105
Quando il campanaro se ne andò di nuovo e il suono cessò, i topi abbandonarono la corda e si abbracciarono felici fra di loro.	120
— È stata una grande fatica, — dissero — ma ci siamo riusciti!	134
E si sparsero ai quattro venti per raccontare a tutti la loro impresa.	152
	164
	179
	197
	216
	231
	242
	258
	276
	288
	302
	309
	324
	332



Cotoletto



Benvenuti!

Cliccando su Inizia, accetti le nostre Condizioni e confermi di aver letto la nostra Normativa sull'utilizzo dei dati, compresa la sezione relativa all'uso dei cookie.

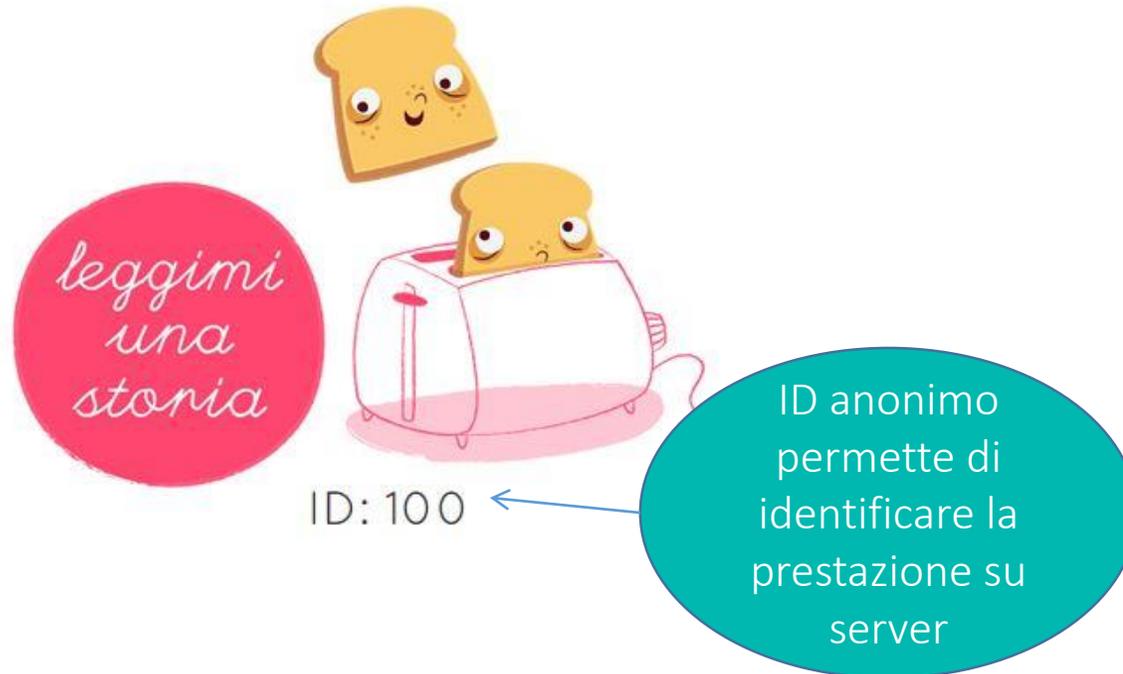
Inizia MT!

Inizia Cotoletto!

E-mail : _____



Cotoletto



Come funziona...

TIMER

Inizia a leggere

Letture completata

Un giorno, il signor Pentolasso, cuoco molto conosciuto per le sue ricette a base di verdura, entrò nella sua cucina e decise di preparare gli spaghetti al pomodoro.

Mentre l'acqua per la pasta bolliva, il cuoco afferrò da una cassetta il pomodoro più grosso e maturo e lo lavò con l'acqua fredda nel lavandino.

Quindi, si avvicinò con il coltello per sbucciarlo, ma il pomodoro, in preda all'agitazione, gridò:

– No, ti prego, non mi mangiare! –

Pentolasso, spaventato, si guardò attorno ma non vide nessuno in cucina.

– Sono qui nella tua mano: sono Teodoro il pomodoro, non mi cucinare! – urlò saltellando sul posto per farsi notare.

Il cuoco domandò perché non dovesse cucinarlo.

Teodoro si avvicinò all'orecchio di Pentolasso e sussurrò:

– Tutti mi dicono che sono grassottello, se mi butti nella pentola dovrò mettermi in costume e tutti gli altri pomodori si faranno gioco di me! –

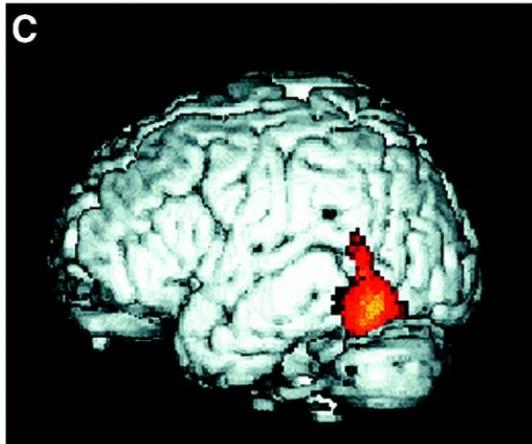
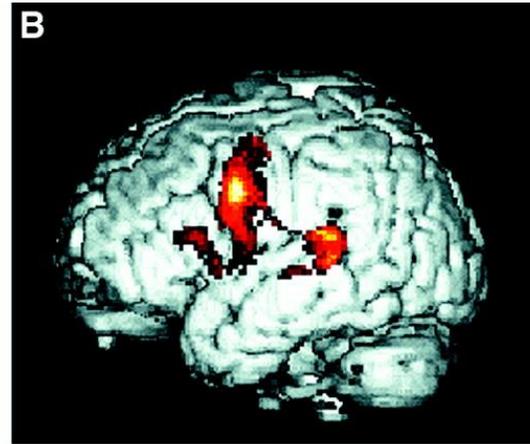
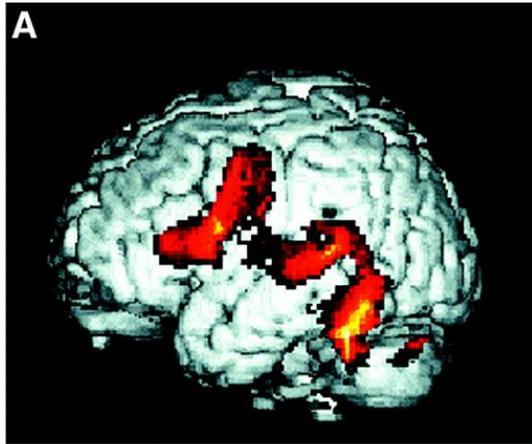
Pentolasso, colpito dalla timidezza di Teodoro, lo

CLICK
DX
+0.5

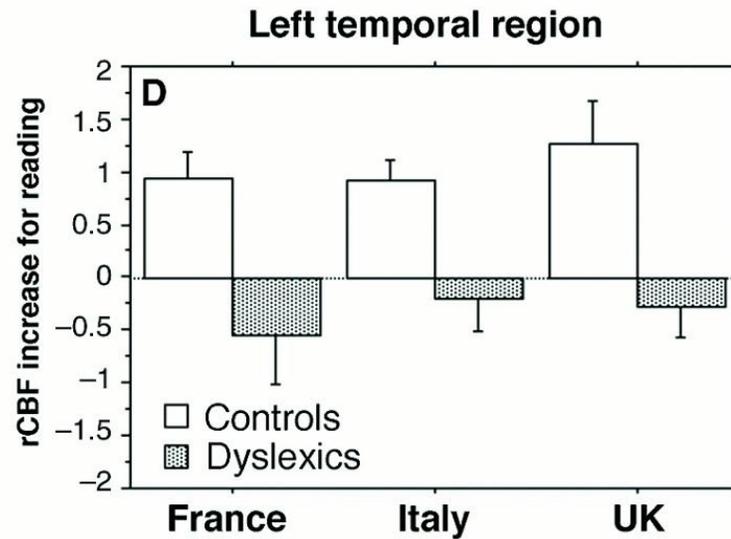
CLICK
SX
-1

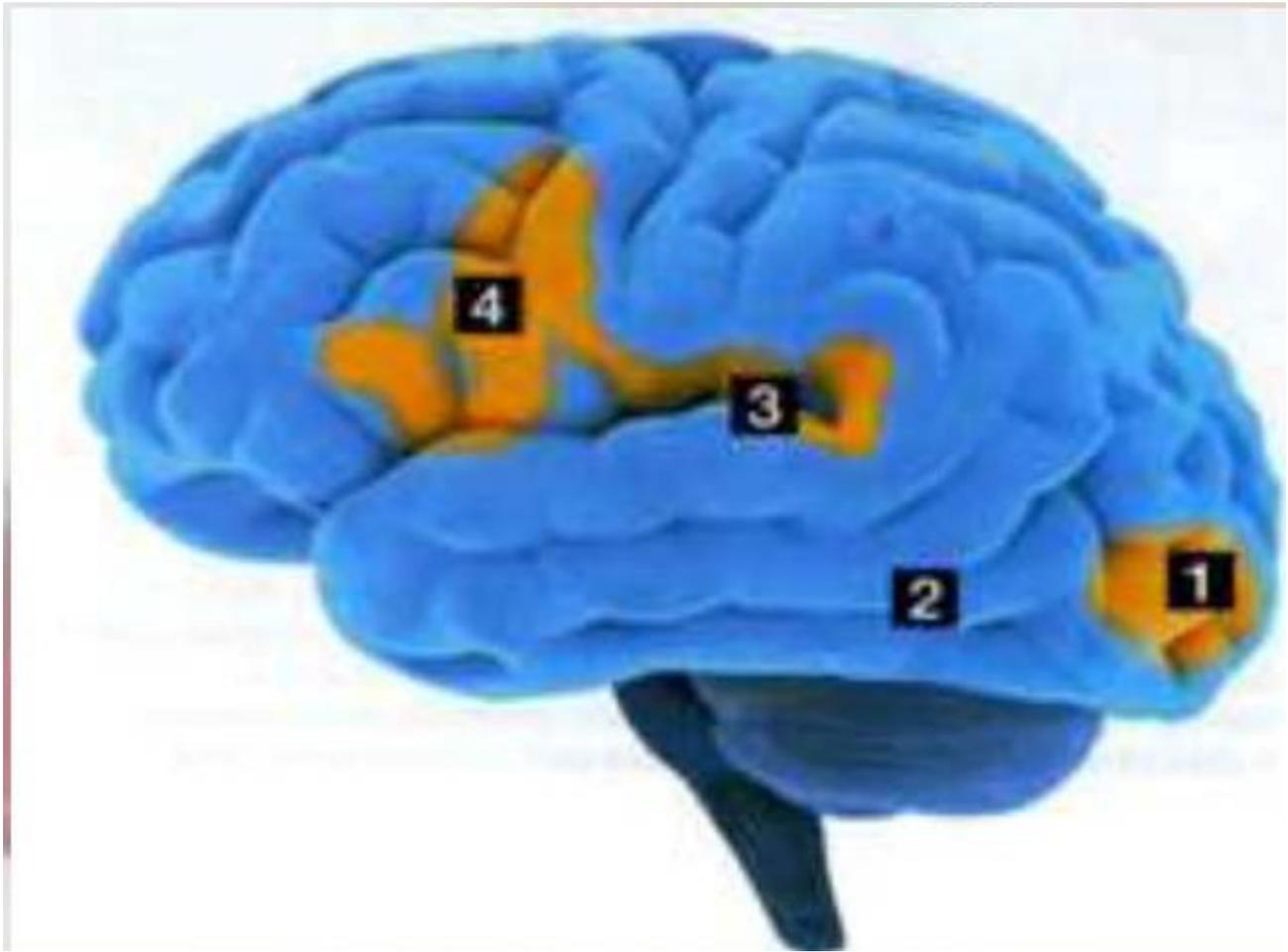


Figure 3 Brain areas activated in normal and dyslexic readers from three countries:
United Kingdom, France, and Italy.



(A) normal controls
(B) dyslexics
(C) brain areas that were significantly more active in all normal compared to all dyslexic readers





Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity

E. Paulesu,^{1,2*} J.-F. Démonet,³ F. Fazio,^{2,4} E. McCrory,⁵
V. Chanoine,³ N. Brunswick,⁶ S. F. Cappa,⁷ G. Cossu,⁸ M. Habib,⁹
C. D. Frith,⁶ U. Frith⁵

The recognition of dyslexia as a neurodevelopmental disorder has been hampered by the belief that it is not a specific diagnostic entity because it has variable and culture-specific manifestations. In line with this belief, we found that Italian dyslexics, using a shallow orthography which facilitates reading, performed better on reading tasks than did English and French dyslexics. However, all dyslexics were equally impaired relative to their controls on reading and phonological tasks. Positron emission tomography scans during explicit and implicit reading showed the same reduced activity in a region of the left hemisphere in dyslexics from all three countries, with the maximum peak in the middle temporal gyrus and additional peaks in the inferior and superior temporal gyri and middle occipital gyrus. We conclude that there is a universal neurocognitive basis for dyslexia and that differences in reading performance among dyslexics of different countries are due to different orthographies.

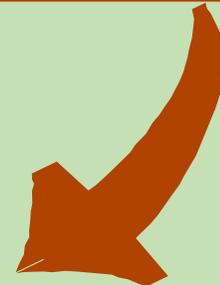


APPRENDERE



COMPRENDERE

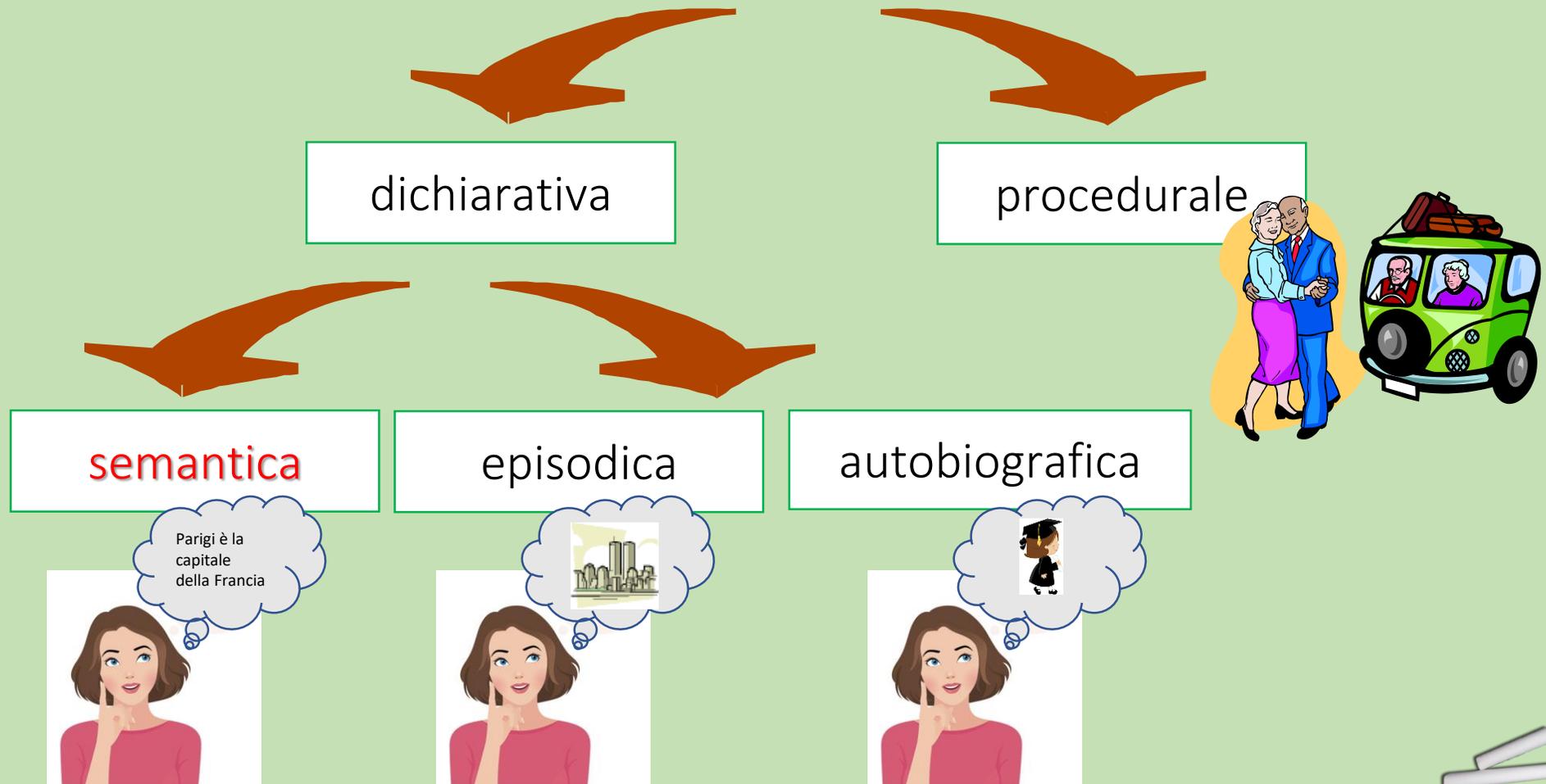
RICORDARE



MEMORIA



MEMORIA A LUNGO TERMINE (modello semplificato)



Organizzazione delle conoscenze in memoria semantica

SCHEMI

(Rumelhart e Norman, 1985;
Rumelhart e Ortony, 1977)

RETE SEMANTICA

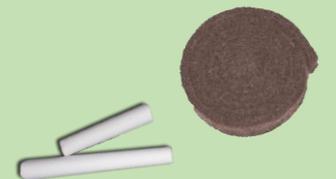
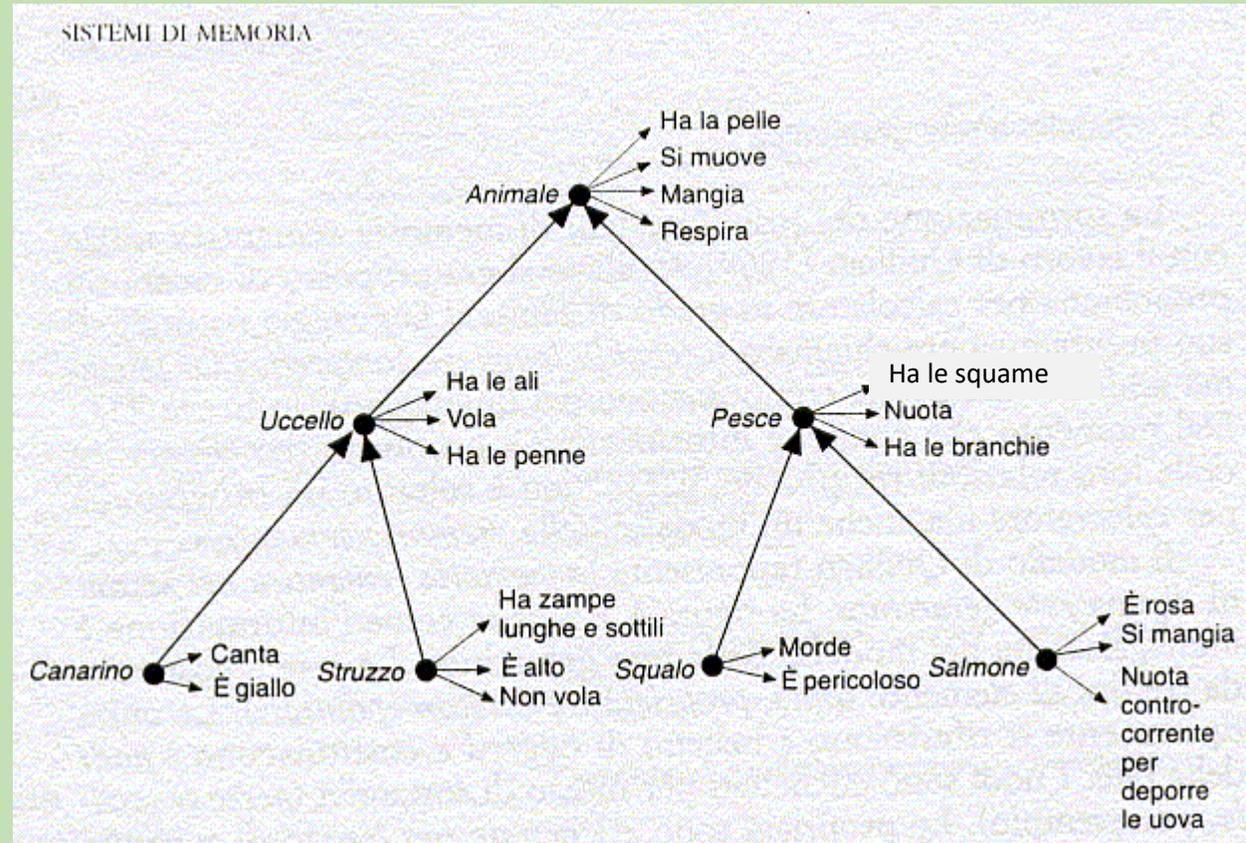
(Collins e Quillian, 1969;
Anderson, 1973)

SCRIPT

(Schank e Abelson, 1975)



SCHEMA



La nozione di schema può rendere conto di tre tipi di apprendimento

- ❖ **Accrescimento:** si codificano informazioni nuove sulla base di schemi preesistenti ampliandoli e arricchendoli
- ❖ **Sintonizzazione:** lo schema si affina in seguito a ripetute applicazioni in contesti diversi
- ❖ **Ristrutturazione:** lo schema vecchio non è adeguato a integrare l'informazione e si rende quindi necessaria la creazione di un nuovo schema

(Rumelhart e Norman, 1981)

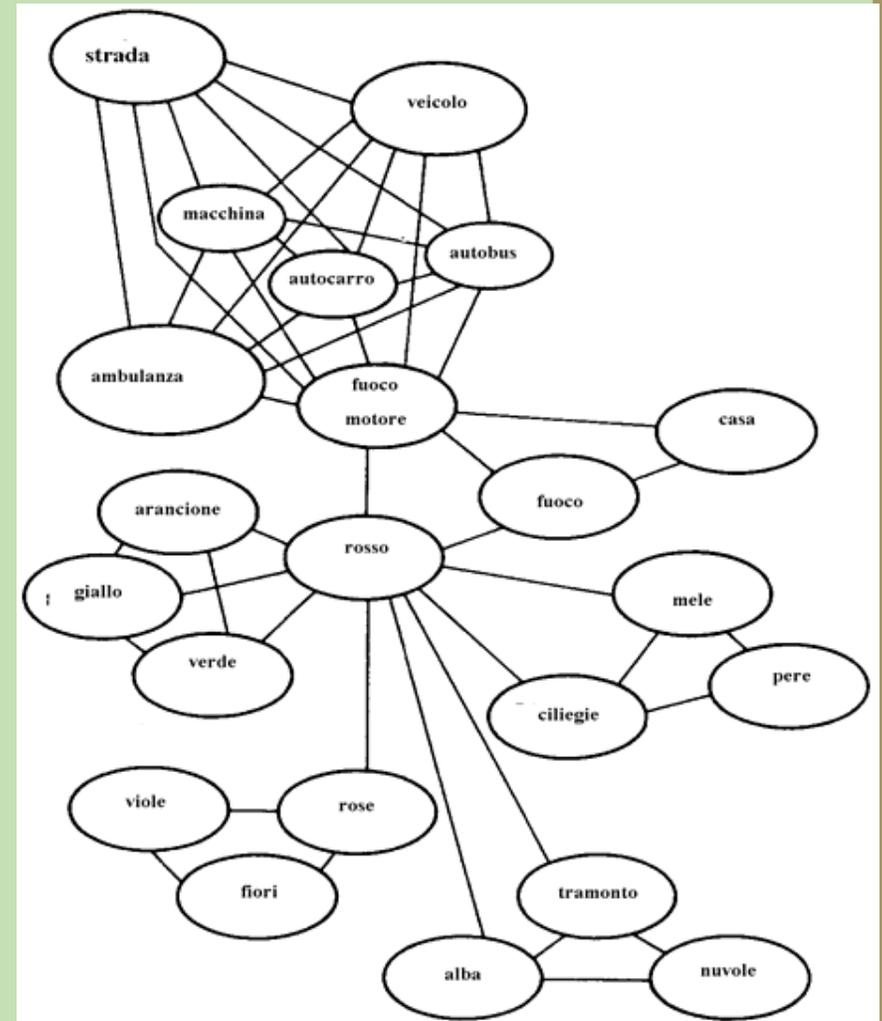


RETE SEMANTICA

Relazioni semantiche o distanza semantica stabiliscono lo strutturarsi di reti dove:

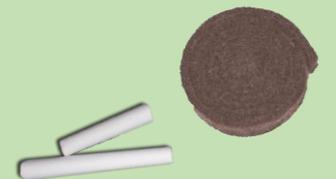
lunghezza dei legami = relazione di significato tra i concetti

(Collins e Loftus, 1975)



SCRIPT

- ❖ **Riguardano oggetti/eventi/situazioni**
- ❖ **Utili per la comprensione: creano aspettative**
- ❖ **Sono strutture generali, che incorporano informazioni su esemplari o eventi specifici**
- ❖ **Influenzano il modo in cui interpretiamo e ricordiamo oggetti ed eventi**



Apprendere = **comprendere** + ricordare



Informazioni in arrivo in conoscenze depositate in memoria

=

Integrare ciò che percepiamo con le conoscenze precedentemente acquisite conservate nella memoria a lungo termine in modo organizzato e strutturato

=

processo costruttivo



Quanto più sappiamo, tanto più sarà organizzata la conoscenza e tanto più facile sarà incorporare nuove informazioni

(Baddeley, 1984)



COMPRENDERE

Integrare ciò che percepiamo con le conoscenze precedentemente acquisite

Tali conoscenze sono conservate nella memoria a lungo termine in modo organizzato e strutturato, in stretta relazione con la codifica e le conoscenze possedute



Quanto più sappiamo, tanto più sarà organizzata la conoscenza e tanto più facile sarà incorporare nuove informazioni (Baddeley, 1984)



STUDIARE: CARATTERISTICHE



INTENZIONALITA'

Implica l'attenzione, la concentrazione e la necessità di avere obiettivi di apprendimento quanto più possibili chiari e raggiungibili



AUTOREGOLAZIONE

Comporta la capacità di saper gestire la propria attività di studio e di conoscere e applicare le strategie efficaci per apprendere e automotivarsi

Attività in cui interagiscono aspetti cognitivi, metacognitivi, motivazionali ed emotivi



MOTIVAZIONE ...

**MOTIVAZIONE
INTRINSECA**

VS

**MOTIVAZIONE
ESTRINSECA**

**Obiettivi di
apprendimento**

**CURIOSITÀ
EPISTEMICA**



PREMI



PADRONANZA

**MOTIVAZIONE
DI EFFECTANCE:**



**APPROVA-
ZIONE**

VS

**AUTO
DETERMI
NAZIONE**



**AMMIRA-
ZIONE**



PRESTAZIONE

**FLUSSO OTTIMALE DI
COSCIENZA**



MOTIVAZIONE ESTRINSECA

Es. Teoria del rinforzo

Rinforzo = Stimolo capace di aumentare, mantenere o ridurre la frequenza di un dato comportamento



controllanti

Possono apparire come
forme di coercizione

=

Diminuzione motivazione
intrinseca



informativi

Informare su come si
sta procedendo

=

Sostengono la
motivazione intrinseca

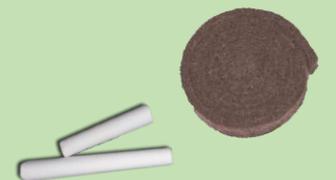


MOTIVAZIONE ESTRINSECA E APPRENDIMENTO

La motivazione ad apprendere può dipendere da diversi bisogni che vanno da quelli più estrinseci di ottenere un premio o evitare una punizione, a quelli più intrinseci di conoscere ed esplorare.

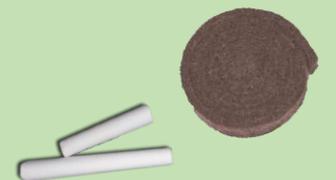
MA

Insegnamento basato solo su premi e punizioni = diminuzione motivazione ad apprendere



MOTIVAZIONE INTRINSECA

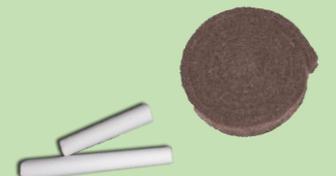
- ❖ Curiosità epistemica
- ❖ Motivazione di *effectance*
- ❖ Autodeterminazione
- ❖ Esperienza di flusso

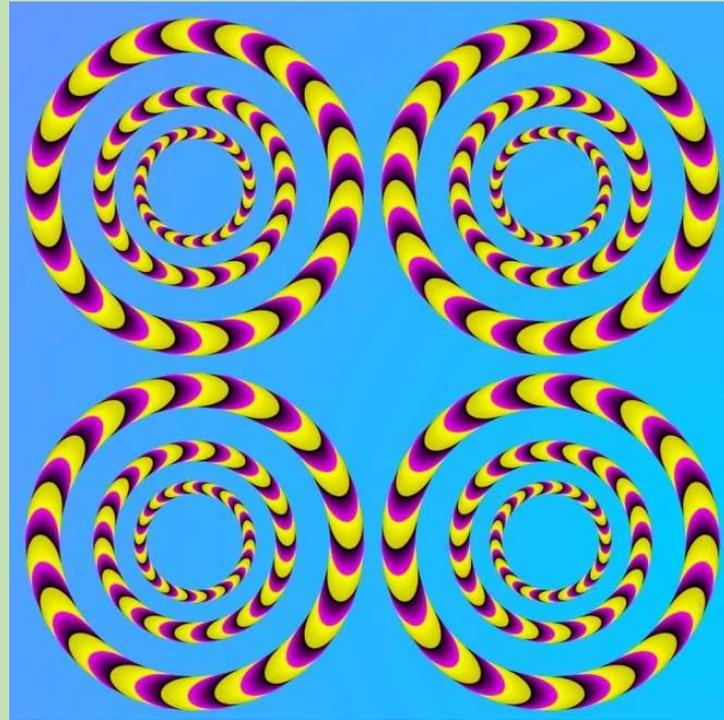


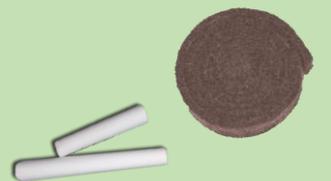
CURIOSITÀ EPISTEMICA



- ❖ può essere stimolata dalle caratteristiche dell'ambiente e dal fatto che presenti elementi di novità da scoprire e quindi stimoli l'esplorazione, oppure da stimoli che presentano delle caratteristiche nuove per l'individuo o discrepanti rispetto alle precedenti conoscenze che, quindi lo spingono a voler saperne di più.
- ❖ Legato alle proprietà "collative" dello stimolo=elementi di novità, complessità, incongruenza con precedenti conoscenze









MOTIVAZIONE DI EFFECTANCE

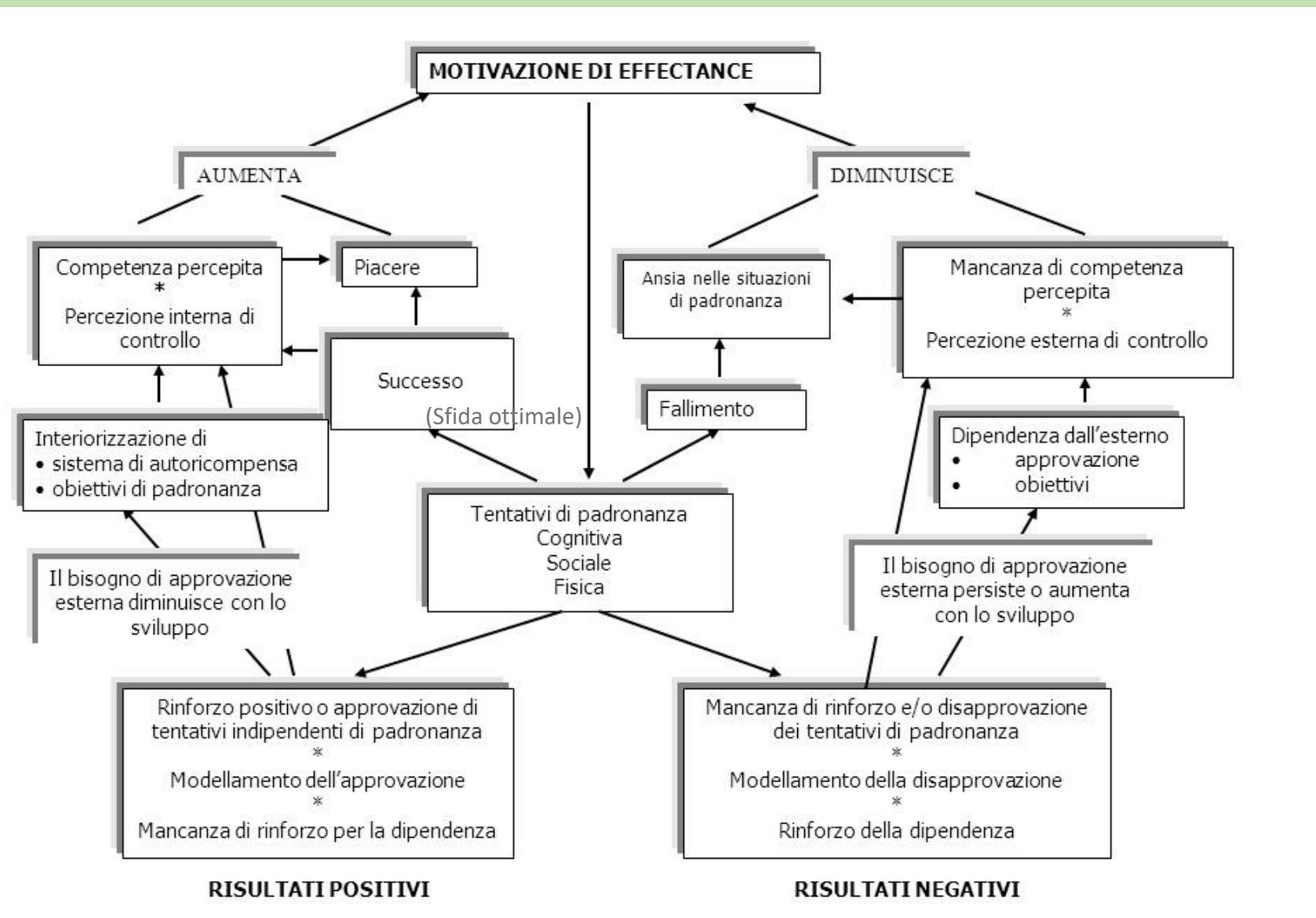
“motivazione intrinseca a padroneggiare e controllare l’ambiente e le situazioni e a sentirsi competenti ed efficaci”

Non costruito globale ma possibilità di individuare elementi che lo compongono e che possono mutare nel corso dello sviluppo

Es Modello Harter



Modello S. Harter (1978)



CONCETTI CHIAVE

- ❖ **La percezione di competenza** si sviluppa per effetto dei successi e degli insuccessi incontrati, delle interpretazioni ad esse date e del sostegno dell'ambiente.
- ❖ **Percezione di controllo** si riferisce alla sensazione di sentirsi personalmente agenti della situazione.
- ❖ **Sfida ottimale**: un soggetto vive la difficoltà di un compito come una sfida. La difficoltà del compito deve essere media o leggermente superiore alla media rispetto alla competenza.



AUTODETERMINAZIONE



“ se il soggetto vive in una situazione di libera scelta, mantiene o accresce la motivazione per il compito, se invece sente che lo svolgimento di quell’attività è imposto dall’esterno si sentirà meno autodeterminato e intrinsecamente motivato”

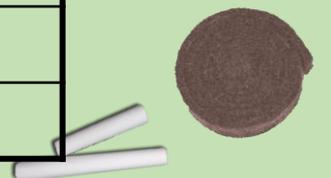




FLUSSO OTTIMALE DI COSCIENZA

- ❖ Si riferisce al mantenimento della motivazione a svolgere un compito per effetto del piacere provato nel controllo e nella realizzazione del compito
- ❖ Si tratta di un'esperienza che si osserva soprattutto in situazioni dove si percepisce di avere un alto grado di abilità e quando si devono affrontare compiti adeguatamente impegnativi

	Percezione della propria abilità	
Percezione di difficoltà del compito	bassa	alta
facile	APATIA	NOIA
difficile	ANSIA	FLOW



METACOGNIZIONE E APPRENDIMENTO

METACOGNIZIONE

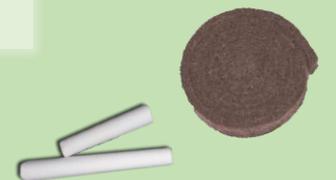
Riflessione sui
propri processi
cognitivi.



**CONOSCENZA
METACOGNITIVA**



**PROCESSI
METACOGNITIVI DI
CONTROLLO**



CONOSCENZA METACOGNITIVA

- ❖ conoscenza che un individuo possiede del proprio funzionamento psichico;
- ❖ capacità del soggetto di riflettere sulla natura della propria attività cognitiva, di utilizzarla e adattarla a seconda delle situazioni in cui si trova, di estenderla e ampliarla, se necessario, anche in campi diversi da quelli in cui l'ha sempre utilizzata;
- ❖ possibilità di suddividere in diverse classi le varie strategie che l'individuo conosce, analizzandone gli usi appropriati in base ai diversi compiti;
- ❖ comprensione che, per ottenere dei risultati in compiti di tipo cognitivo, è necessario un certo impegno ed un certo sforzo, e che quest'ultimo darà buoni frutti soltanto se adeguato al tipo di compito svolto



PROCESSI METACOGNITIVI DI CONTROLLO

“...attività cognitive che sovrintendono a qualsiasi momento del funzionamento cognitivo e che rinviano ad uno stato di conoscenza metacognitiva...”. Si tratta di funzioni di *monitoring* sull'esecuzione dei processi.



Es Metamemoria

Termine coniato da Flavell negli anni '70 per indicare la conoscenza e il controllo dei processi di memoria

Ruolo causale nelle prestazioni di memoria grazie a:



CONOSCENZA

consiste nel sapere
come si memorizza



PROCESSI DI CONTROLLO

si riferiscono alla possibilità
di intervenire per facilitare
il processo.

