

Ps
N.1

ANNO 40°
SETTEMBRE
OTTOBRE 2020

PSICOLOGIA e scuola

GIORNALE ITALIANO
DI PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE
E PEDAGOGIA SPERIMENTALE

p.16

**Ricominciamo con
entusiasmo nuovo**

p.20

**Accoglienza
e competenze
di studio**

p.26

**L'apprendimento
esperienziale**

il tema

RIPENSARE L'EDUCAZIONE

Manifesto La scuola è #essenziale

Bimestrale - Poste Italiane spa - Sped. A. P. - D.L. 35/3/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46), art. 1, comma 1 DCB CI-FI - Contiene I.P. - CM X2001L - ISSN 0342-560X



> La rivista continua su www.giuntiscuola.it

GIUNTI Scuola
star bene a scuola

L'apprendimento esperienziale



Come innovare i tradizionali strumenti didattici perché siano di sostegno ai processi di apprendimento “esperienziale” nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria

A cura di **Orazio Miglino**
e **Michela Ponticorvo**,
Natural and Artificial Cognition Lab
(www.nac.unina.it),
Università degli Studi
di Napoli Federico II

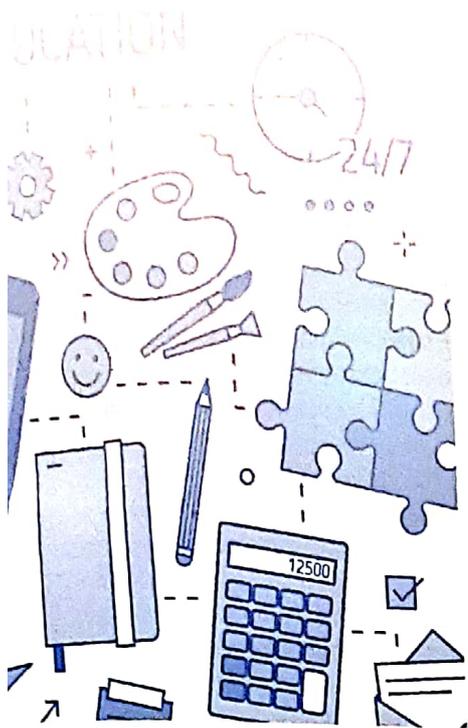
La diffusione delle nuove tecnologie ha ridisegnato i confini all’interno dei quali era tradizionalmente racchiusa l’esperienza di apprendimento in termini di spazio e di tempo. L’aumentata accessibilità a occasioni e materiali di alta qualità ha condotto a un cambiamento di paradigmi nella formazione, come la *flipped classroom*, ed è stata abbracciata in maniera convinta soprattutto nel contesto della formazione degli adulti.

■ LE NUOVE TECNOLOGIE E L’INFANZIA

Nel contesto scolastico, in particolare nei primi gradi dell’istruzione, la rivoluzione digitale non ha espresso totalmente le sue potenzialità, anche per la specificità dei processi e dei meccanismi di apprendimento della fascia d’età che identifichiamo con l’infanzia. Infatti l’applicazione delle nuove tecnologie nella scuola non procede in maniera lineare, sia per l’effettiva applicabilità delle tecnologie nei conte-

sti-classe, sia per le peculiarità, le opportunità, i limiti e le risorse relative a questo ambito, che richiede una riflessione al fine di integrare le conoscenze della psicologia dello sviluppo, della psicologia dell’educazione, le competenze digitali e le prassi pedagogiche.

È importante tener conto non solo dello strumento tecnologico ma anche del contesto di utilizzo (scuola/casa, utilizzo individuale/di gruppo ecc.), degli obiettivi educativo-formativi, degli utenti (insegnanti/allievi/genitori). In



IL PROBLEMA DELL'APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO ESPERIENZIALE

Tra le tante cose insegnate dal tempo del Coronavirus vi è la consapevolezza che, se spinti dalla necessità, anche la scuola dell'infanzia e quella primaria possono avvalersi dell'*e-learning* per la pratica quotidiana delle attività didattiche. Di converso a questo dato di fatto, un enorme numero di bambini, insegnanti e genitori ha potuto toccare con mano ciò che da decenni ricercatori e formatori (Guglielmo Trentin *docet*) sostengono e argomentano: per educare, formare e insegnare a distanza non basta mettersi davanti a una telecamera e impartire la lezione come se si fosse in una normale aula scolastica (Trentin, 2008). Ciò vale per tutti i contesti di apprendimento/insegnamento (scuola, università, formazione aziendale), ma è tanto più vero per le attività educative in cui protagonisti del processo didattico sono bambini dai tre ai dieci anni.

La psicologia e la pedagogia ci dicono infatti che i piccoli fondano il loro apprendimento sull'eserci-

zio costante ma ludico, sulla manipolazione di oggetti fisici, sulla stimolazione multisensoriale, sulla narrazione fantastica e immaginifica, sul gioco sociale cooperativo più che competitivo. Tutto ciò non è trasmissibile tramite la lezione impartita in sincrono o asincrono attraverso le tradizionali metodologie dell'*e-learning*. In questo tempo emergenziale, le nostre maestre e i nostri maestri hanno meritoriamente attivato in brevissimo tempo la didattica a distanza supportata da varie piattaforme di *e-learning*, ma ciò che hanno dovuto drasticamente ridimensionare è stato il sostenere, lo stimolare e l'orientare i processi di apprendimento esperienziale dei bambini.

L'estrema difficoltà a intervenire a distanza in questo importante segmento della pratica educativa quotidiana delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie è attribuibile soprattutto alla non adeguatezza degli attuali strumenti didattici rispetto al momento storico che stiamo vivendo. Gli eserciziari, i quaderni per i compiti, i giochi educativi, i materiali didattici multisensoriali e strutturati, per esempio i materiali montessoriani, non si prestano al lavoro a distanza.

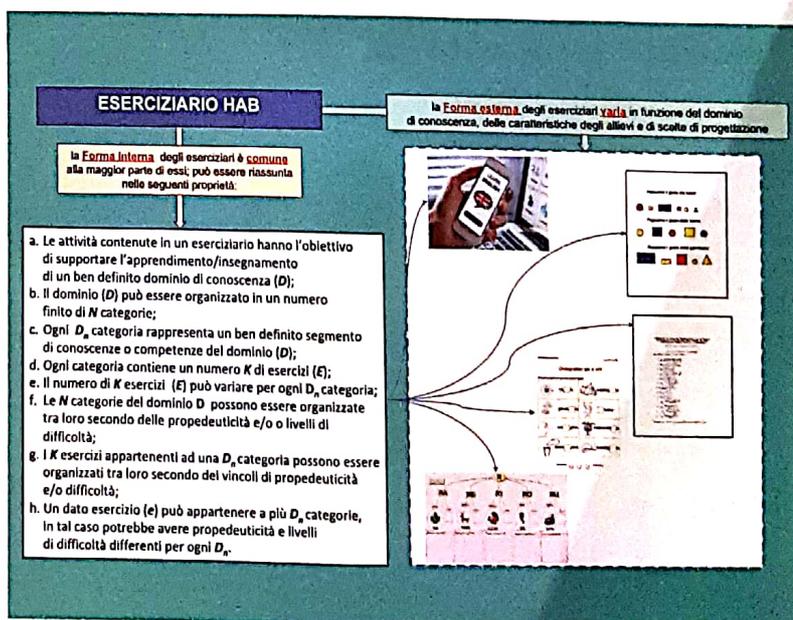
altre parole, dell'ambito psico-sociale più ampio per il quale è ideato e costruito, nonché delle dinamiche interattive di influenza reciproca tra strumenti e utenti (*child computer interaction*: Markopoulos, Read, Hojnsniemi, MacFarlane, 2007).

Per ricominciare a settembre, vale la pena riflettere sulle condizioni in cui si è svolta la didattica a distanza.

Per educare, formare e insegnare a distanza non basta mettersi davanti a una telecamera e fare lezione come se si fosse in un'aula scolastica



UN ESEMPIO PER PROGETTARE UN'ATTIVITÀ CON HAB



■ LA MEDIAZIONE DELLE FAMIGLIE

I familiari (nel senso più esteso del termine) che si prendono cura dei bambini sono stati i naturali mediatori attivi (non neutri) dell'azione dei docenti.

Essi sono stati chiamati a cooperare (a distanza) con i docenti sia nell'aiutare i bambini a "fare i compiti" (situazione già ben presente nella vita delle famiglie italiane nei fine settimana e nei periodi di vacanza), sia nell'assisterli nelle pratiche educative quotidiane fondate su attività ludico-esperienziali (e ciò è tanto più necessario quanto più piccoli sono i bambini). Ripetiamo, non si poteva fare molto altro; nondimeno, questa gigantesca esperienza collettiva merita qualche riflessione estemporanea e, soprattutto, qualche indagine scientificamente ben formulata anche in vista della ripartenza a settembre.

■ LA COMPONENTE ESPERIENZIALE DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO

L'analisi estemporanea è presto compiuta: il solo aiutare i propri familiari a "fare i compiti" per sei giorni alla settimana e per diverse settimane consecutive è, per i più, un'incombenza improba. Ed è normale sia così. L'arte e la scienza dell'insegnare non sono innate negli esseri umani (seppure genitori e familiari) e non si apprendono in pochi giorni.

La fondamentale componente esperienziale dei processi di apprendimento tipici nell'età dell'infanzia non può essere delegata o mediata dai familiari.

Eppure, indipendentemente dal periodo di eccezionalità emergenziale dovuto a un isolamento imposto alle famiglie e ai bambini, le caratteristiche di una società

complessa e globalizzata quale è la nostra, richiedono la possibilità di sostenere l'apprendimento esperienziale dei bambini in costante contatto con la scuola anche oltre le aule (fisiche) scolastiche. Ciò è già una necessità in vari contesti e situazioni, per esempio per i bambini che vivono in aree geograficamente isolate oppure nei periodi medio-lunghi di vacanza o di distacco forzato (malattie, viaggi di lavoro dei genitori ecc.) dalla scuola.

In generale, si tratterebbe di ripensare a un processo didattico fluido in tutte le sue componenti in cui non ci siano scompensi e disarmonie nella qualità della didattica a distanza rispetto a quella in aula. Per tendere a questo obiettivo è necessario potenziare gli attuali strumenti della didattica esperienziale per renderli fruibili a distanza e con la supervisione dei docenti.

Per molti genitori e familiari aiutare a "fare i compiti" è un'incombenza pesante: la capacità di insegnare non è innata negli esseri umani e non si impara in breve tempo



■ UN PUNTO DI PARTENZA PER LA DIDATTICA ESPERIENZIALE A DISTANZA: TRASFORMARE GLI ESERCIZIARI IN HAB

Nelle scuole gli insegnanti, gli educatori e i docenti ricorrono frequentemente alla stimolazione dei processi di apprendimento proponendo agli allievi esercitazioni da compiere in (relativa) autonomia. In genere tali attività si basano sull'utilizzo degli eserciziari, che possono essere considerati, in questo contesto, elementi fondamentali della relazione allievi-docenti. Il punto di partenza è rappresentato dall'insegnante che seleziona da un eserciziario un certo numero di attività (compiti) da far svolgere in autonomia agli allievi. Auspicabilmente, l'assegnazione dei compiti a ogni allievo dovrebbe essere personalizzata. I risultati e le reazioni comportamentali degli allievi sono osservati e analizzati dall'insegnante, che utilizza queste informazioni per programmare le successive attività, tra cui assegnare nuovi compiti. I genitori e altre persone che affiancano i bambini nello svolgimento delle attività sono informati dei risultati e tali informazioni hanno un effetto sugli allievi e anche sull'insegnante medesimo. Gli HAB (*Hyper Activities Book*) so-

no esercitarsi che coniugano elementi digitali e fisici da utilizzare nell'apprendimento esperienziale anche quando il docente (nel senso più ampio del termine) è fisicamente distante dal discente, grazie all'integrazione in esso dei modelli di insegnamento/apprendimento implementati nella tecnologia, alle conoscenze scientifiche circa

i processi neuro-psicologici sottostanti i processi di apprendimento, al potenziamento delle tradizionali pratiche psicopedagogiche e all'impiego di materiali didattici multisensoriali strutturati e non strutturati. Essi sono pertanto un veicolo adatto a promuovere la didattica esperienziale anche a distanza.

Che cosa sono gli Hyper Activity Books (HAB)

Nell'attuale pratica psicopedagogica esistono consolidate soluzioni tecnologiche per il potenziamento di *esercitarsi* che definiremo come *Hyper Activities Book* (o HAB; Di Fuccio *et al.*, 2015; Ponticorvo *et al.*, 2017; Ponticorvo, Miglino, 2018).

L'evoluzione delle interfacce uomo-computer (per esempio la realtà virtuale, la realtà aumentata, interfacce tangibili e multisensoriali ecc.) consentirà di realizzare degli eserciziari con un aspetto (struttura superficiale) ogni volta diverso, in modo da permettere agli allievi un'esperienza sempre più coinvolgente e amplificata.

L'*Hyper Activities Book* (HAB) è, dunque, un eserciziario che dal punto di vista della struttura interna è del tutto identico a un suo corrispettivo cartaceo; dal punto di vista della struttura superficiale (o esterna) potrebbe assumere una forma molto diversa dal cartaceo poiché utilizza interfacce uomo-computer di qualsiasi tipo (digitali, fisiche o ibride), in modo da potenziare l'esperienza dell'allievo. Inoltre, un HAB e le azioni che si compiono su di esso possono essere controllate a distanza da insegnanti (o assistenti) artificiali e umani.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Cerrato A., Ferrara F., Ponticorvo M., Sica L.S., Di Ferdinando A., Miglino O. (2017), «DILIGO Assessment Tool: A Smart and Gamified Approach for Preschool Children Assessment», in *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 75, 235-244, Springer Science and Business Media Deutschland, Berlino; doi: 10.1007/978-3-319-59451-4_23. Di Fuccio R., Ponticorvo M., Di Ferdinando A., Miglino O. (2015), «Towards Hyper Activity Books for Children. Connecting Activity Books and Montessori-like Educational

Materials», in Conole G., Klobučar T., Rensing C., Konert J., Lavoué E. (eds.), *Design for Teaching and Learning in a Networked World*, 401-406, Springer International Publishing Switzerland, Cham. Markopoulos P., Read J., Hojsniem J., MacFarlane S. (2008), «Child computer interaction: advances in methodological research», *Cognition, Technology & Work*, 10, 2, 79-81. Ponticorvo M., Di Fuccio R., Di Ferdinando A., Miglino O. (2017), «An agent-based modelling approach to build up educational digital games for

kindergarten and primary schools», *Expert Systems*, 34, 4, e12196; doi: 10.1111/exsy.12196.

Ponticorvo M., Miglino O. (2018), «Hyper Activity Books for Children: How Technology Can Open Books to Multisensory Learning, Narration and Assessment», *Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 13, 1, 46-61.

Trentin G. (2008), *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo*, FrancoAngeli, Milano.