

SELEZIONE PUBBLICA PER ESAMI PER L'ASSUNZIONE A TEMPO INDETERMINATO E PIENO DI N. 1 "ISTRUTTORE DIRETTIVO PEDAGOGICO" AREA DEI FUNZIONARI ED ELEVATA QUALIFICAZIONE - DA ASSEGNARE ALL'AREA INFANZIA, ISTRUZIONE E GIOVANI – SERVIZIO NIDI E SCUOLE DELL'INFANZIA.

CRITERI DI VALUTAZIONE DELLE PROVE ORALI

In ottemperanza a quanto disposto dall'art. 19 del D.Lgs n. 14/3/2013 n. 33 viene di seguito riportato lo stralcio del verbale della selezione contenente i criteri di valutazione delle prove orali tecnico professionali e psico-attitudinali sostenute dai candidati nelle giornate del 16 e 17 dicembre 2024.

PROVA ORALE TECNICO -PROFESSIONALE

> per ogni sessione di prova ... tre domande a contenuto tecnico-professionale del medesimo valore di 9 punti ciascuno (per un totale di massimo 27 punti su questi tre argomenti), un breve brano in lingua inglese da leggere e tradurre (4^a argomento), con valore massimo di 2 punti, un breve quesito attinente le applicazioni informatiche più diffuse (5^a argomento) con valore massimo di 1 punto;

> i 9 punti a disposizione per ciascun quesito a contenuto tecnico-professionale saranno graduati come segue:

1. pertinenza dei contenuti esposti dal candidato;
2. completezza, articolazione e livello di approfondimento della risposta;
3. chiarezza e capacità espositiva;
4. capacità di rielaborazione critica dei concetti teorici e/o delle disposizioni normative oggetto di approfondimento con congruente bilanciamento tra approccio sistematico e traduzione pragmatica.

utilizzando la scala scolastica da 0 (risposta non data) a 10 (risposta eccellente), riproporzionando quindi in maniera aritmetica le votazioni assegnate in relazione al valore massimo attribuito a ciascun quesito secondo la seguente formula:

$$p = \frac{V \times 9}{10}$$

ove si intende per:

p: punteggio riparametrato

V: votazione espressa in decimi secondo la scala scolastica

I punteggi di traduzione e ponderazione della sopra riportata scala di valutazione, risultano quindi quelli di cui alla seguente tabella:

	votazione secondo la scala scolastica (punti in /10)	punteggio riparametrato (punti in /9)
Risposta non data	0	0
Risposta gravemente insufficiente	1	0,9
Risposta gravemente insufficiente	1,5	1,35
Risposta gravemente insufficiente	2	1,8
Risposta gravemente insufficiente	2,5	2,25
Risposta gravemente insufficiente	3	2,7
Risposta gravemente insufficiente	3,5	3,15
Risposta insufficiente	4	3,6

	votazione secondo la scala scolastica (punti in /10)	punteggio riparametrato (punti in /9)
Risposta insufficiente	4,5	4,05
Risposta insufficiente	5	4,5
Risposta leggermente insufficiente	5,5	4,95
Risposta sufficiente	6	5,4
Risposta più che sufficiente	6,5	5,85
Risposta discreta	7	6,3
Risposta più che discreta	7,5	6,75
Risposta buona	8	7,2
Risposta più che buona	8,5	7,65
Risposta ottima	9	8,1
Risposta più che ottima	9,5	8,55
Risposta eccellente	10	9

> i 2 punti a disposizione per l'accertamento della conoscenza della lingua inglese (lettura e traduzione) saranno graduati come segue:

0 punti in caso di mancata conoscenza

fino a 0,5 punti in caso di conoscenza insufficiente

fino a 1 punto in caso di conoscenza sufficiente

fino a 1,5 punti in caso di conoscenza discreta

fino a 2 punti in caso di conoscenza ottima

in relazione a:

- capacità e fluidità di lettura, cura e attenzione ad una corretta pronuncia;
- comprensione del testo con utilizzo di terminologia appropriata.

> il 1 punto a disposizione per l'accertamento della conoscenza delle applicazioni informatiche più diffuse sarà graduato come segue:

0 punti in caso di mancata conoscenza

fino a 0,5 punti in caso di conoscenza sufficiente/discreta

fino a 1 punto in caso di conoscenza buona/ottima

in relazione a conoscenza degli argomenti proposti e articolazione della risposta;

... Si precisa che i testi per l'argomento di inglese sono tratti dal sito ufficiale della Commissione Europea dedicato allo spazio europeo dell'istruzione (European Education Area) <https://education.ec.europa.eu/> , che presenta la versione in lingua inglese e italiana dei medesimi contenuti....

➔ SESSIONE 16 DICEMBRE 2024 MATTINA

In relazione alle prove estratte "C" e "1", si riportano in maniera sintetica e a titolo esemplificativo i contenuti attesi:

DOMANDA N. 1




Nell'Allegato 2 della deliberazione della Giunta Regionale Emilia Romagna n.704/2019 vengono declinate le linee guida per la realizzazione del percorso territoriale di valutazione della qualità dei servizi. Il candidato illustri tale percorso, delineandone le caratteristiche, gli strumenti, le fasi e i tempi necessari

Contenuti attesi

La Delibera di Giunta Regionale n° 704/2019, si collega strettamente alla Legge Regionale n° 19 del 2016, che stabilisce le procedure per l'autorizzazione al funzionamento e per l'accreditamento dei servizi.

Il processo di accreditamento, estremamente innovativo per i servizi educativi, (in una prima fase applicato solo nei confronti dei nidi d'infanzia, prevedendo per i servizi integrativi una direttiva successiva), richiede, oltre al possesso dell'autorizzazione al funzionamento, una serie di requisiti definiti all'art. 18 della legge regionale 19/2016 ed è basato su un percorso di valutazione della qualità che, per i servizi privati, costituisce condizione per l'accesso ai finanziamenti pubblici. L'accREDITAMENTO viene concesso dal Comune in cui ha sede il servizio, previo parere obbligatorio della Commissione tecnica distrettuale. Il percorso territoriale di valutazione della qualità, declinato nell'Allegato 2 della Deliberazione Regionale, si fonda su specifiche e dettagliate linee guida (Punto B) per la realizzazione del percorso territoriale di valutazione della qualità, le quali sono strettamente collegate anche all'indice per la redazione del progetto pedagogico e per il report di autovalutazione del servizio, come strumenti essenziali per il percorso di valutazione stesso.

Punto (B) Percorso territoriale di valutazione della qualità. Il percorso di valutazione dei servizi finalizzato all'accREDITAMENTO di cui alla Direttiva si realizza attraverso due diverse e complementari aree e modalità di valutazione: una valutazione a carattere certificativo degli elementi di qualità che rappresentano condizioni e garanzie per la qualità dei processi educativi (titolo di studio del personale, monte ore dedicate alla formazione...); una valutazione a carattere formativo della qualità dei processi attivati nei contesti educativi, realizzata attraverso la partecipazione obbligatoria ad un processo di autovalutazione che coinvolga il gruppo di lavoro, si confronti con gli altri servizi della rete territoriale, elabori processi di miglioramento del singolo servizio e del sistema educativo più ampio. Il percorso territoriale di valutazione della qualità declina la seconda area di valutazione, la cui realizzazione deve essere documentata in quanto parte integrante del processo di accREDITAMENTO.

Caratteristiche. Il percorso di valutazione è strettamente connesso e intrecciato alla programmazione e al progetto pedagogico del servizio, pertanto i criteri di valutazione riprendono direttamente, sviluppandole e articolandole, le dimensioni e le idee di qualità definite nell'indice del Progetto pedagogico. Il percorso si realizza con un approccio non ispettivo, ma attraverso un processo partecipato, formativo e ricorsivo, coinvolgendo le équipes educative e motivandole ad un lavoro di auto riflessione e di individuazione di aree di miglioramento.

Strumento: Lo strumento di valutazione individua gli ambiti in cui far convergere l'osservazione, per abbattere il più possibile soglie di approssimazione da un lato e di ridondanza dall'altro. Esso individua per ogni voce relativa alla progettazione e articolazione del servizio (punti 4 e 5 dell'indice del progetto pedagogico), i descrittori con i quali analizzare la propria prassi educativa, alla luce dei criteri di valutazione che seguono. Lo strumento di valutazione della qualità è uno strumento unico a livello provinciale, concordato in sede di CPT, ed è utilizzato da tutti i servizi del territorio.

Fasi:

1. Sensibilizzazione e coinvolgimento del gruppo di lavoro. Il carattere formativo della valutazione implica che il processo di autovalutazione sia fondato sulla consapevolezza dei suoi scopi e significati e sulla reale partecipazione dell'équipe educativa del servizio. In questo senso nel momento iniziale del percorso occorre presentare e approfondire con il gruppo di lavoro le ragioni e le caratteristiche del processo, illustrando la metodologia di valutazione adottata (strumenti e procedure) ma anche condividendo e discutendo le motivazioni e i significati del percorso. Va inoltre previsto un tempo che consenta al gruppo di lavoro di familiarizzare con lo strumento, di comprenderne le modalità d'uso, di discuterlo criticamente.

2. Autovalutazione della qualità del servizio. L'autovalutazione della qualità educativa deve essere compiuta individualmente da ogni singolo operatore e dal coordinatore pedagogico del servizio secondo i tempi e le modalità specifiche definite nell'ambito dello strumento e delle procedure adottate dal coordinamento pedagogico territoriale. La valutazione realizzata individualmente intende fare in modo che il "punto di vista" particolare di ogni operatore coinvolto abbia la possibilità di essere preso in considerazione dal gruppo di lavoro.

3. Sintesi delle valutazioni dei diversi membri del gruppo di lavoro. Il coordinatore pedagogico del servizio elabora e distribuisce agli operatori un report in cui vengono sintetizzati i dati relativi all'auto valutazione, mettendo in evidenza le concordanze e discordanze tra le osservazioni dei diversi componenti dell'équipe e i punti di criticità e di forza su cui si registra una sostanziale concordanza di giudizio.

4. Restituzione dei dati valutativi. Alla restituzione, analisi e discussione dei dati relativi all'autovalutazione sono dedicati uno o più incontri del gruppo di lavoro con il coordinatore pedagogico del servizio. Il momento della restituzione deve essere valorizzato come un'occasione di dialogo-confronto tra differenti punti di vista, che consente di riflettere criticamente sulla propria esperienza e di costruire una maggiore consapevolezza pedagogica di gruppo. È opportuno che gli incontri di restituzione siano realizzati in tempi non troppo distanti dal momento della valutazione, che siano verbalizzati in forma scritta.

5. Individuazione delle aree di miglioramento e delle priorità di intervento. Il coordinatore pedagogico deve organizzare uno o più incontri con il gruppo di lavoro per riflettere e discutere su quanto emerso dal processo di auto-valutazione, fare un bilancio critico dell'esperienza e individuare le priorità d'intervento (definendo eventuali iniziative formative o azioni di miglioramento). In questa fase la rilettura dell'esperienza valutativa è orientata all'approfondimento riflessivo sugli aspetti che sono stati oggetto di discussione ed alla progettazione di interventi che possano stimolare uno sviluppo dell'azione educativa.

6. Stesura del rapporto finale di valutazione. A conclusione del percorso valutativo il coordinatore pedagogico del servizio stende il rapporto finale di valutazione, in cui si riportano i dati valutativi (auto valutazione) mettendo in evidenza criticità e punti di forza rilevati, si sintetizzano i contenuti principali dell'incontro di restituzione e si esplicitano le priorità d'intervento identificate e le azioni di miglioramento progettate o da progettare. Il report viene trasmesso agli amministratori e responsabili del servizio, al coordinamento pedagogico territoriale e alla commissione tecnica distrettuale.

Tempi. Il percorso si realizza con la seguente tempistica: 1° anno: avvio della valutazione, realizzazione dell'autovalutazione, stesura del report contenente le azioni di miglioramento; 2° e 3° anno: realizzazione delle azioni di miglioramento. Il percorso triennale è continuo e ricorsivo e riprende dopo il terzo anno con la conseguente tempistica: 4° anno: realizzazione dell'autovalutazione e stesura del report contenente le azioni di miglioramento; 5° e 6° anno: realizzazione delle azioni di miglioramento. In caso di rinnovo dell'accreditamento, il percorso di valutazione prosegue senza interruzione della ciclicità sopra descritta.

DOMANDA N. 2

"Finalismo, animismo e artificialismo" sono fenomeni che caratterizzano lo stadio pre-operatorio, secondo la teoria dello sviluppo cognitivo di J. Piaget. Il candidato descriva tali fenomeni, nel quadro dell'evoluzione cognitiva del bambino.

Contenuti attesi

Piaget è uno dei più influenti teorici della psicologia dello sviluppo del 20° secolo. Il suo approccio è basato su una epistemologia evolutiva (v. gli studi di zoologia e biologia).

Il concetto fondamentale della teoria piagetiana, che possiamo definire "stadiale", è quello di schema, una struttura che organizza l'attività mentale: il modo di percepire, comprendere e pensare la realtà. È la più elementare unità di azione o pensiero che noi costruiamo per dare senso alle nostre interazioni con il mondo. Lo sviluppo infantile quindi avviene mediante una progressione interna degli schemi, secondo modalità complesse e integrate fino ad arrivare a produrre la mente adulta e secondo un processo adattivo originale per ciascun individuo che è di assimilazione ed accomodamento.

La successione degli stadi dello sviluppo cognitivo è caratterizzata da una successione di livelli diversi di equilibrio fra assimilazione e accomodamento e gli stadi che interessano lo sviluppo infantile nell'arco di età 0-6 anni sono i seguenti:

Stadio senso-motorio (0-2 anni): gli schemi che si formano in questo periodo sono le strutture con le quali il bambino concepisce il mondo e la modalità di coordinazione senso motoria. Differenzia sé stesso; riconosce sé stesso come causa dell'azione ed inizia ad agire intenzionalmente; realizza che l'esistenza degli oggetti è indipendente dalla sua presenza.

Stadio pre-operatorio (2-7 anni): impara ad usare il linguaggio verbale, il bambino non solo compie azioni ma pensa anche ad esse, rappresenta simbolicamente (immagini e parole) oggetti ed eventi. Compiono l'imitazione differita e il gioco simbolico. Il pensiero è ancora egocentrico e riesce con difficoltà a riconoscere diversi punti di vista. Classifica gli oggetti in base ad una sola caratteristica.

Seguono poi: lo Stadio delle operazioni concrete (7-11 anni): riesce a ragionare in maniera logica sugli oggetti e sugli eventi; e lo Stadio delle operazioni formali (11-16 anni): perfeziona il pensiero astratto, riuscendo a ragionare in modo logico su ipotesi teoriche, organizzando dati e variabili, formulando ipotesi.

Alla base dei fenomeni di finalismo, animismo e artificialismo, vi è il sostanziale "egocentrismo" del bambino, che Piaget ritiene si mantenga fino ai 7/8 anni, sottovalutando sostanzialmente il ruolo dell'interazione sociale e del linguaggio nello

sviluppo infantile (al contrario di Vygotskij e Bruner). A dimostrazione del sostanziale egocentrismo del bambino Piaget ideò il famoso esperimento delle "tre montagne".

Intorno ai 2 anni il pensiero dei bambini si può definire come "pre-logico" ed intuitivo, poichè la soluzione a problemi pratici viene raggiunta tramite un meccanismo di rappresentazione di immagini relative a percezioni e movimenti; i bambini cominciano a formulare delle idee e delle teorie sul mondo circostante, attraverso alcune operazioni mentali specifiche: l'animismo: le cose vengono concepite come viventi e dotate di intenzionalità. Inizialmente la vita è attribuita a qualunque cosa dotata di attività; in seguito la vita è attribuita solo agli oggetti mobili e infine solo agli oggetti dotati di un moto proprio (es. Le nuvole o il vento). L'artificialismo è la tendenza dei bambini a considerare gli elementi naturali come delle costruzioni eseguite dall'uomo, ad esempio una montagna realizzata da muratori. Tutto l'universo è frutto di una costruzione. Piaget accomuna animismo e artificialismo in quanto derivano entrambe dal fatto che il bambino viene sempre accontentato dall'adulto che ne soddisfa ogni bisogno. I bambini vedono i genitori come degli esseri infallibili e ritengono che la natura segua un disegno specifico. Da questa constatazione nasce il concetto di finalismo, che è la tendenza secondo cui la natura segue delle leggi morali; un esempio può essere quello di una gallina che depone un uovo appositamente perché il bambino possa mangiarlo. Esiste un ordine prestabilito di cui l'essere umano è il centro. Tutti i fenomeni hanno uno scopo e la loro ragione d'essere risiede nel fine che assolvono all'interno di tale ordine, per la felicità degli uomini e dei bambini.

DOMANDA N. 3

Il candidato descriva gli assunti teorici del plurilinguismo, i vantaggi che tale progettualità comporta in ambito educativo, le attenzioni linguistiche e pedagogiche che il Coordinatore Pedagogico sottolinea ad un gruppo di lavoro in modo particolare rispetto ai bambini/e con background migratorio e alle loro famiglie.

Contenuti attesi

La pratica del plurilinguismo si colloca in un'idea di inclusione, che, a sua volta, fa riferimento ad una prospettiva ecossistemica ampia: "la scuola" è la scuola di tutti e nei servizi si pratica l'educazione interculturale e plurilingue per tutti. Una educazione multiculturale tende a far conoscere le culture, ma non si occupa di creare relazioni, mentre una educazione interculturale vuole creare relazioni fra persone, che hanno appartenenze culturali diverse ed occasioni di dialogo e confronto. Questa differenza è fondamentale, da comprendere profondamente per orientare le azioni educative.

Il contesto di un servizio educativo, con connotazione interculturale è quello di una operosa, amichevole e quotidiana "normalità": abitata da bambini, che vivono e giocano insieme, seguono e condividono regole comuni e parlano più lingue.

Gli strumenti educativi e didattici sono trasversali ed è cresciuta la formazione delle insegnanti: i messaggi plurilingui hanno un valore più simbolico di accoglienza, che comunicativo e gli spazi esprimono con immagini, oggetti e giochi, storie ed identità.

Ora i servizi per l'infanzia hanno a che fare con due questioni fondamentali: il tema delle differenze e quello del plurilinguismo.

La normalità delle differenze

I bambini percepiscono le differenze già a partire dai tre anni di età (imparano tantissimo con gli occhi), ma vogliono essere uguali (le ricerche hanno dimostrato che i bambini delle minoranze scelgono come bambola quella che somiglia di più ai compagni, ovvero la bambola bianca). A specchio vedono i bambini della maggioranza e si autoidentificano progressivamente. E' estremamente importante, da questo punto di vista, il ruolo educativo delle insegnanti, che, considerando le differenze come risorse, le utilizzano, senza enfatizzarle e renderle distintive di ognuno e portano i bambini a scoprire che sono piuttosto le somiglianze, le immagini positive, gli elementi comuni, che avvicinano e permettono percorsi, esperienze, giochi condivisi.

Il plurilinguismo è un progetto, un metodo, che determina molti vantaggi: crea inclusione, reciprocità, comunanze, scambio e relazione e parte da alcuni assunti teorici:

- idea di una scuola democratica, che per essere tale, deve attrezzarsi con opportunità educative che distribuiscono uguaglianza; la migrazione ha aperto questa sfida: la necessità di formare cittadini plurilingui, attraverso la costruzione di ambienti plurilingui;
- l'apprendimento a scuola e l'uso di più lingue/codici linguistici sono condizioni indispensabili di conoscenza e comunicazione con gli altri ed elementi integranti di formazione dell'identità di tutti i bambini;

- la lingua è cultura: possedere più lingue significa avere più punti di vista, per interpretare la realtà, con maggiore sensibilità comunicativa e decentramento;
- l'uso di più codici linguistici arricchisce e potenzia i processi di apprendimento (sinapsi neuronali) e la crescita globale dei bambini (flessibilità cerebrale, plasticità, sviluppo del pensiero divergente e del problem solving, come strumenti per affrontare la realtà e conoscerla).

Nei servizi per l'infanzia, il Coordinatore Pedagogico deve promuovere il plurilinguismo come metodo di lavoro che permea la normale quotidianità, sulla base di copioni linguistici, articolati poi dalla insegnanti: il plurilinguismo si pratica nelle routine, nel gioco dei bambini, nelle proposte educative e didattiche; i vantaggi per i bambini sono molti: giocare con parole comuni, conoscersi mediante un codice linguistico condiviso, scoprire punti in comune, sentirsi parte integrante di un tutto gratificante e rassicurante, in cui ci si riconosce e si riconoscono gli altri.

Per facilitare l'inclusione dei bambini con background migratorio quando un bimbo inizia la frequenza, non conoscendo assolutamente la lingua italiana, il Coordinatore Pedagogico può indirizzare le insegnanti al contributo di mediatori linguistici, come facilitatori di comunicazione con gli adulti ed i compagni della sezione e di comprensione dei vari aspetti della vita scolastica, con un ruolo di accompagnamento e sostegno. Il Coordinatore deve anche tenere in evidenza il fatto che la lingua madre deve essere rispettata e valorizzata, in quanto lingua di casa e degli affetti (anche se a volte, quest'ultima viene parlata sempre meno dai genitori, per un loro bisogno di sentirsi integrati) ed è fondamentale anche la cura dell'apprendimento della lingua italiana (L2), che va accompagnata e sostenuta, perché l'italiano è la lingua dell'apprendimento, nella scuola dell'obbligo. E' molto importante osservare con attenzione lo sviluppo dell'italiano, anche utilizzando apposite griglie, rilevando le conquiste e gli eventuali impacci e prendersi cura dei "bambini silenziosi". La messa in campo di strategie, quali il gioco a piccolissimo gruppo, o nell'ambito di un rapporto individualizzato con l'insegnante, la predisposizione di un contesto facilitante, risultano veramente molto importanti nel nido in cui devono essere costruiti luoghi e contesti, che trasmettono lingua.

I bambini che hanno un background migratorio corrono il rischio più degli altri di avere a disposizione meno storie e narrazioni, che invece sono strettamente legate allo sviluppo linguistico. Canti, libri, storie, parole, che fluiscono liberamente e consapevolmente sono opportunità preziose e imprescindibili, per portare i bambini stranieri ad essere solidi nella grammatica italiana, nel lessico e nell'autonomia delle frasi, quali elementi basilari per l'apprendimento pluridisciplinare nella scuola primaria.

4° ARGOMENTO - IL CANDIDATO LEGGA E TRADUCA IL SEGUENTE TESTO:

The European Commission works with EU Member States to support and reinforce the development of key competences and basic skills for all, from an early age and throughout life. Key competences include knowledge, skills, and attitudes needed by all for personal fulfilment and development, employability, social inclusion and active citizenship.

Traduzione (facendo riferimento alla versione italiana del brano proposto, tratto dalla sezione focus topics/improving quality/Key competences del sito):

La Commissione europea collabora con gli Stati membri dell'UE per sostenere e rafforzare lo sviluppo delle competenze chiave e delle abilità di base per tutti, dalla prima infanzia e nel corso di tutta la vita. Le competenze chiave comprendono le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupazione, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva.

5° ARGOMENTO

In informatica, nell'utilizzo dei normali programmi di office automation, che cos'è e a cosa serve la stampa unione?

Sintesi dei contenuti attesi:

> una procedura per abbinare ad un testo costante una serie di dati variabili

➔ SESSIONE 16 DICEMBRE 2024 POMERIGGIO

In relazione alle prove estratte "D" e "2", si riportano in maniera sintetica e a titolo esemplificativo i contenuti attesi:

DOMANDA N. 1

Freud attribuisce nello sviluppo infantile un valore fondamentale al gioco simbolico. Il candidato illustri gli aspetti principali di tale posizione teorica

Contenuti attesi

Sigmund Freud è stato un medico neurologo e fondatore della psicoanalisi. Tale studioso è noto per aver elaborato la teoria psicoanalitica, secondo la quale i processi psichici inconsci influenzano il pensiero, il comportamento umano e le interazioni tra individui. Partendo da una formazione medica, ha elaborato un percorso di sviluppo psicosessuale del bambino, per fasi: fase orale, anale, fallica, latenza, genitale.

Da un famoso "episodio del rocchetto" trasse preziose indicazioni per la sua teoria sullo sviluppo affettivo-emotivo del bambino e sul gioco simbolico.

Freud, osservando il gioco del nipotino (con un rocchetto di filo), arrivò a formulare ulteriori riflessioni sul gioco come strumento trasformativo e dunque evolutivo per il bambino. Il bambino teneva un rocchetto legato ad un filo, lo gettava oltre la spalliera del lettino fino a farlo sparire, per poi ritirlo a sé esultando. Il rocchetto, secondo il maestro della psicoanalisi, mostrava la possibilità per il bambino di riparazione, e quindi di trasformare un'esperienza dolorosa e frustrante (come l'assenza della madre), in un'esperienza controllabile, che gli permetteva di reggere la separazione e la solitudine. Freud dedusse che, attraverso il gioco, il bambino può ripetere le esperienze dolorose ed elaborarle, attivando la capacità di fruire di questa riparazione immaginaria che gli permette di superare la difficoltà.

Freud attribuisce, quindi, un significato positivo all'attività ludica, considera il gioco come un ponte fra la realtà e la fantasia, con funzione di difesa contro l'angoscia, di diluizione e catarsi dei sentimenti negativi e della conflittualità e di adattamento rispetto all'inibizione del soddisfacimento immediato della scarica pulsionale.

Il gioco, inoltre, può essere considerato un processo evolutivo che garantisce all'essere umano, come negli animali, l'affinamento delle abilità necessarie a sopravvivere nel proprio ambiente, un modo per esprimere il surplus di energia. Secondo la psicanalisi (Freud, 1972; Winnicott, 1970; 1974), il gioco è una trasposizione simbolica dell'esperienza e dei contenuti emotivi del bambino, un modo per dominare mentalmente le cose, specie quelle problematiche, uno strumento fondamentale per superare l'angoscia.

Possiamo definire il gioco simbolico come la capacità di rappresentare mediante simboli, immagini, nomi, pensieri, qualcosa che non è presente e che non si può percepire. Tale tipo di gioco, secondo Freud, ha lo scopo di assicurare l'equilibrio emotivo della persona, come il sogno, e svolge una serie di funzioni "psicoterapeutiche": a. funzione identificatoria: fingendo di essere qualcuno (ad es. la bambina che indossa le scarpe di sua madre) il bambino si prepara ad assumere l'identità ed i ruoli dell'adulto. b. Funzione riparatoria e anticipatoria: il bambino si prepara a qualcosa di problematico o cerca di abbassare il livello ansioso dopo che l'evento problematico è avvenuto (ad esempio il bambino che deve andare dal dentista o che è stato dal dentista). c. Funzione compensatoria: si ha quando il bambino compensa un sentimento angoscioso o la percezione di una sottrazione affettiva attraverso la gestualità ludica (vedi la descrizione freudiana del bambino che gettava un rocchetto, appeso ad un filo, dietro la spalliera del letto...).

DOMANDA N. 2

La legge 104/1992 all'art. 15 individua ai fini della definizione dei P.E.I. e della verifica del processo di inclusione, i "gruppi per l'inclusione scolastica"; il candidato descriva il "gruppo di lavoro operativo" (G.L.O.) e ne approfondisca la composizione e le funzioni.

Contenuti attesi

La complessa tematica dell'inclusione fa riferimento ad una legge fondamentale che ha contribuito a modificare il quadro socio-culturale intorno alla disabilità, individuando e valorizzando i diritti per la persona con disabilità e soprattutto affermando il diritto all'educazione: si tratta della legge 104/92 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate ..., della quale ricordiamo l'articolo 3, che definisce "la persona handicappata, come colui che presenta una menomazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione" e gli art. 12/13/14 della legge, che esplicitano il diritto all'educazione e all'istruzione e le modalità dell'integrazione scolastica."

I servizi per l'infanzia sono connotati fortemente dalla dimensione dell'accoglienza: ogni bambino entra nei servizi con una storia personale, che deriva dal contesto specifico in cui vive, con sistemi di relazione e comunicazione propri, che vanno riconosciuti e adeguatamente valorizzati, in un dialogo proficuo e costante, che riconosce nella conoscenza reciproca, nel rispetto e nella considerazione delle differenze come una risorsa, quei valori educativi, che promuovono lo sviluppo del senso di cittadinanza e condivisione, per costruire una autentica comunità solidale.

Tali dimensioni valoriali si concretizzano attraverso l'attivazione di "buone prassi", nei contesti educativi, che vanno oltre le buone azioni e che propongono un modo di vivere, di insegnare ed apprendere organizzato per tutti i soggetti coinvolti - bambini e bambine, genitori e operatori- di diverse culture e diverse abilità.

In questi decenni di ricche ed articolate esperienze educative, ci hanno accompagnato tre parole: inserimento, integrazione, inclusione. I tre termini sono i segnali indicatori di un percorso storico che ha riguardato le terminologie (da bambino handicappato a bambino con disabilità), le buone prassi, strumenti e metodologie del lavoro educativo e che ancora si sta svolgendo.

L'inserimento indicava una presenza fisica, ed evidenziare il fatto che si era superata una prima esclusione fatta di separazione fisica. Pur non rappresentando un traguardo avanzato, poiché prevedeva solo il cambiamento del bambino, che si avvicinava al contesto scolastico, permetteva di raggiungere nuove conoscenze e, soprattutto, ha contribuito ad aprire una dinamica, che non si ferma e che ha avviato processi di integrazione, nei quali i cambiamenti sono bidirezionali, sono del bambino, ma anche del contesto, che lo accoglie (miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale).

L'integrazione ha valore in quanto processo fondamentale per la costruzione dell'identità, che necessita dello scambio, dell'incontro con altre individualità per costruire un codice condiviso. E' un processo che riguarda ogni persona e si realizza quando questa ha la possibilità di vivere relazioni significative che le consentono di crescere con gli altri, nel pieno rispetto della dignità umana e dei diritti fondamentali, di libertà, salute, pari opportunità, istruzione, identità.

Un passo ulteriore che è stato avviato, ha avuto, come direzione a cui tendere, il processo dell'inclusione, che apre lo sguardo verso una prospettiva ecosistemica ampia, dove esiste la capacità di contaminarsi, di cogliere più opportunità e più contributi, dove il contatto e l'accoglienza della diversità mette in gioco quello che c'è intorno a noi, per risolvere dei problemi non basandosi unicamente sulla specializzazione degli strumenti, quanto sulla specializzazione dei nostri adattamenti a strumenti non nati per una certa finalità".

Un altro importante caposaldo, che fa da sfondo a tale evoluzione storica è rappresentato dal decreto legislativo n. 66 del 2017, "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, che si collega a sua volta all'art.1, commi 180 e 181, lettera c), della legge nazionale 13 luglio 2015, n.107, che ribadisce il principio, secondo il quale, "l'inclusione scolastica riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni (...), risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità della vita..". Tale Decreto è molto significativo poiché integra ed ammodernizza la stessa legge quadro n.104.

In particolare il Decreto modifica i gruppi di lavoro che hanno nel tempo supportato i processi di inclusione, ridistribuendo le competenze interne ed esterne alla scuola. Il G.L.O. (Gruppo di lavoro operativo) declinato all'art. 15 comma 10), opera per la definizione del Piano Educativo Individualizzato (P.E.I., ridefinito con il Decreto Interministeriale n.182/2020) e per la verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione delle ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto del profilo di funzionamento, presso ogni istituzione scolastica. Risulta composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori del bambino/a con disabilità, delle figure professionali specifiche interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare. Anche gli studenti con disabilità, qualora l'età lo consenta, possono partecipare attivamente al G.L.O., ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione.

Vengono inoltre declinati altri organismi: il Gruppo di lavoro interistituzionale (GLIR) opera presso ogni Ufficio scolastico regionale per il supporto all'inclusione alla continuità delle azioni sul territorio, all'orientamento e ai percorsi scuola-territorio-lavoro. Il Gruppo territoriale per l'inclusione (GIT) opera presso ciascun ambito territoriale provinciale, riceve le proposte di organico di sostegno delle scuole, le valuta per presentare la proposta all'USR. Il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) supporta il Collegio dei docenti nella definizione del Piano di Inclusione; è composto dai docenti curricolari e di sostegno, dal personale ATA, dagli specialisti della ASL di riferimento. Per la scrittura e l'attuazione del piano di inclusione, il GLI si avvale anche del supporto degli studenti, dei genitori e delle associazioni delle persone con disabilità.

DOMANDA N. 3

L' "apprendimento ingenuo" della matematica: il candidato descriva i fondamenti di tale approccio ed indichi quali indicazioni il Coordinatore Pedagogico svilupperebbe con il gruppo di lavoro per organizzare, in una sezione di bambini/e di 5 anni, un angolo tematico dedicato ad esperienze di gioco logico-matematiche, indicando i materiali possibili e l'atteggiamento che deve tenere un insegnante.

Contenuti attesi

Parlare di apprendimento della matematica o anche della geometria, nella scuola dell'infanzia può far pensare ad un compito impossibile. In realtà, come ci insegna Bruno D'amore, uno dei massimi esperti di didattica della matematica e

lui stesso matematico, il bambino, in età di scuola dell'infanzia ha già appreso o apprenderà tutta una serie di contenuti legati ai numeri, in modo assolutamente spontaneo, ingenuo, perchè non formalizzato.

In molte sue pubblicazioni, dedicate alla ricerca educativa nella scuola dell'infanzia, sui modelli mentali legati alla matematica, emerge, chiaramente, che i bambini già possiedono numerose idee, legate al numero, allo spazio, al problem-solving: il bambino ha numerose intuizioni sul numero, come ordinale, cardinale, sul numero- valore del denaro, sul numero nell'uso relativo al tempo, sul numero, come espressione di una misurazione, anche se certamente, il numero più presente, che emerge, in modo spontaneo, è il cosiddetto numero-etichetta; sa contare ovvero ha consapevolezza del fatto che c'è un primo numero (uno) e che dopo l'uno c'è il due e che si possa sempre così proseguire; sa che i numeri hanno funzioni anche molto diverse tra loro; sa organizzare strategie; sa rappresentare situazioni; ha varie idee sulla misura e sul processo di misurazione, in vari contesti; ha discrete competenze su varie questioni di natura topologica.

La conoscenza di questi modelli matematici interni, ingenuamente propri dei bambini, è senza dubbio, complessa, in quanto si tratta di una conoscenza tacita (k-tacita), che, spesso i bambini faticano ad esprimere a parole; l'atteggiamento dell'insegnante, che il Coordinatore pedagogico deve indicare come adeguato e favorevole, deve essere volto alla comprensione e necessariamente orientato alla disponibilità ed alla capacità di mettere in discussione i propri convincimenti, accettando di prendere in esame seriamente e senza prosopopea le proposte razionali dei bambini, sapendo tradurre una sensazione (il modello interno) in una produzione esterna, che i bambini possano comprendere. Ne consegue che un'insegnante che voglia costruire una didattica della matematica, deve cercare, allora, di cogliere e definire i modelli interni di conoscenze matematiche, già proprie dei bambini, attraverso una relazione osservativa, circolare, ricorsiva ed instancabile, attenta a tutti i messaggi verbali, che traducono tali contenuti. In quest'ottica il Coordinatore pedagogico dovrà accompagnare e sostenere la disponibilità e capacità dell'insegnante di ampliare i modelli interni dei bambini, attraverso esempi matematici opportuni ed esperienze che possano aiutarli nel portare alla luce e concretizzare, mediante la verbalizzazione e la condivisione, le loro competenze "ingenue" con tempi, modalità e strumenti, rispondenti al loro ritmo naturale e spontaneo di sviluppo.

Nella scuola dell'infanzia, la matematica si "insegna", assumendo, quindi, un modo aperto, divergente, interrogante, problematizzante di vedere il mondo, di leggere la realtà, di interpretare gli avvenimenti. L'insegnante deve mettere in campo un atteggiamento di apertura e di ricerca-azione continua, che sappia cogliere al volo le situazioni, gli "incidenti critici", quelli che apparentemente portano "fuori strada" o inducono svolte e retromarce, introducendo elementi di geometria, aritmetica, problem solving, statistica, in ottica di sperimentazione di ipotesi. Accogliere e sostenere tale metodologia di lavoro, non significa ricadere nello spontaneismo e nell'occasionalità, nel percorso di una didattica della matematica, ma saper costruire un curriculum a maglie larghe, che abbia dentro tutti i possibili contenuti, da poter mettere in campo, nel dialogo con il bambino.

Il coordinatore deve sottolineare anche l'atteggiamento da tenere per affrontare l'errore nei ragionamenti matematici dei bambini/e. Dire al bambino "no, hai sbagliato, non va bene", significherebbe svalORIZZARE e demotivare il suo modo di raccogliere informazioni matematiche dal mondo. Ma va piuttosto incoraggiato con un possibile: "sì va bene, se tu provassi a...", aiutandolo ad arrivare alla conoscenza matematica, progressivamente, attraverso il ragionamento per ipotesi e verifiche.

L'atteggiamento ingenuo non è solo radicato nel bambino piccolo 3-6enne, solo perchè questo è privo di apparati formali; l'atteggiamento ingenuo è profondamente radicato in ciascuno dei solutori, in misure diverse di qualsiasi età. Fa parte dello spirito della soluzione dei problemi, del fare matematica. Bisogna conoscerlo e rispettarlo.

Per la realizzazione di un angolo tematico, dedicato ad esperienze di gioco logico-matematiche-geometriche (gli apprendimenti hanno bisogno di luoghi dove poter sperimentare e condividere), in una sezione di bambini/e di 5 anni, il Coordinatore pedagogico può orientare le insegnanti verso le seguenti direzioni: attività costruttive (architetture) con blocchi di legno di forme svariate, accompagnate da processi di classificazione (facilitati dallo stesso riordino, che permette di confrontare, misurare, sperimentare gli opposti grande-piccolo, pesante-leggero, conoscere le forme, spessore, volume, peso...). Costruzioni per la ricerca delle potenzialità della materia, mettendo alla prova le leggi della gravità. Gioco con il tangram, che permette di sperimentare elementi della geometria, attraverso le forme in tutti i suoi aspetti (intuizione dei concetti di conservazione di forma e di confronto/misura tra di essi). Giochi di "puzzlemania" per una matematica e una geometria "giocabile" (ricomporre e riordinare ciò che si presenta caoticamente frammentato in pezzi). Laboratori per giocare con la matematica, basati sull'attività di problematizzazione: es. Domanda "che cos'è secondo voi un problema?" "Si può risolvere un problema?" Quando i bambini/e si trovano a risolvere problemi devono poterli contestualizzare, capirne i dati e la domanda sottesa, col risultato di arricchire, spesso, il proprio bagaglio

lessicale e percorrere le strade della creatività. Attività di indagine quantitativa e di probabilità: es. rilevare dall'attività quotidiana del calendario, i dati delle presenze ed assenze (settimanali, mensili, annuali), costruire istogrammi ecc..

4ª ARGOMENTO - IL CANDIDATO LEGGA E TRADUCA IL SEGUENTE TESTO:

Everyone has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning that develops key competences and basic skills. Key competences and basic skills are needed by all for personal fulfilment and development, employability, social inclusion and active citizenship.

Traduzione (facendo riferimento alla versione italiana del brano proposto, tratto dalla sezione Education levels/School education/Key competences and basic skills del sito):

Tutti hanno diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi che consentano di sviluppare competenze chiave e abilità di base. Le competenze chiave e le abilità di base sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupazione, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva.

5ª ARGOMENTO

Che cosa indicano gli acronimi "CC" e "CCN" che compaiono generalmente sulle maschere di scrittura di una e-mail?

Sintesi dei contenuti attesi:

> Invio per conoscenza – invio per conoscenza nascosta

➔ SESSIONE 17 DICEMBRE 2024 MATTINA

In relazione alle prove estratte "C" e "2", si riportano in maniera sintetica e a titolo esemplificativo i contenuti attesi:

DOMANDA N. 1

Andrea Canevaro e Dario Ianes in alcuni testi descrivono, a favore dell'inclusione, le condizioni per un approccio educativo e di insegnamento che definiscono come "didattica universale". Il candidato lo definisca e ne chiarisca gli effetti nella didattica.

Contenuti attesi

Ogni bambino, indipendentemente dalla sua condizione, entra in un servizio dell'infanzia con una storia personale, che deriva dal contesto specifico in cui vive, con sistemi di relazione e comunicazione propri, che vanno riconosciuti e adeguatamente valorizzati, in un dialogo proficuo e costante, che riconosce nella conoscenza reciproca, nel rispetto e nella considerazione delle differenze come una risorsa, quei valori educativi, che promuovono lo sviluppo del senso di condivisione, per costruire una autentica comunità solidale.

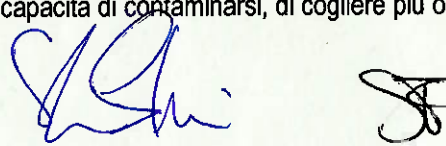
Tali dimensioni valoriali si concretizzano attraverso l'attivazione di "buone prassi", nei contesti educativi, che vanno oltre le buone azioni e che propongono un modo di vivere, di insegnare ed apprendere organizzato per tutti i soggetti coinvolti – bambini e bambine, genitori e operatori- di diverse culture e diverse abilità, che concretizza l'inclusione..

In questi decenni di ricche ed articolate esperienze educative a favore della disabilità, ci hanno accompagnato tre parole: inserimento, integrazione, inclusione. I tre termini sono i segnali indicatori di un percorso storico che ha riguardato le terminologie (da bambino handicappato a bambino con disabilità), le buone prassi, strumenti e metodologie del lavoro educativo e che ancora si sta svolgendo.

L'inserimento indicava una presenza fisica, ed evidenziare il fatto che si era superata una prima esclusione fatta di separazione fisica. Pur non rappresentando un traguardo avanzato, poiché prevedeva solo il cambiamento del bambino, che si avvicinava al contesto scolastico, permetteva di raggiungere nuove conoscenze e, soprattutto, ha contribuito ad aprire una dinamica, che non si ferma e che ha avviato processi di integrazione, nei quali i cambiamenti sono bidirezionali, sono del bambino, ma anche del contesto, che lo accoglie (miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale).

L'integrazione ha valore in quanto processo fondamentale per la costruzione dell'identità, che necessita dello scambio, dell'incontro con altre individualità per costruire un codice condiviso. E' un processo che riguarda ogni persona e si realizza quando questa ha la possibilità di vivere relazioni significative che le consentono di crescere con gli altri, nel pieno rispetto della dignità umana e dei diritti fondamentali, di libertà, salute, pari opportunità, istruzione, identità.

Un passo ulteriore che è stato avviato, ha avuto, come direzione a cui tendere, il processo dell'inclusione, che apre lo sguardo verso una prospettiva ecosistemica ampia, dove esiste la capacità di contaminarsi, di cogliere più opportunità e



più contribuiti, dove il contatto e l'accoglienza della diversità mette in gioco quello che c'è intorno a noi, per risolvere dei problemi non basandosi unicamente sulla specializzazione degli strumenti, quanto sulla specializzazione dei nostri adattamenti, in una dimensione di rete degli interventi. Il "sostegno diffuso", che richiama l'idea di una trama, di una rete di collaborazioni ed apporti e promuove la corresponsabilità educativa, nel contesto dei servizi è una parola chiave essenziale per fondare un'idea di scuola universale ed equa. Agire in ambito educativo, in ragione di tale idea, significa compiere un primo passo a favore di una didattica universale (vedi il pensiero di A. Canevaro e Dario Ianes). Una scuola che non ha più bisogno dell'inclusione perché è innanzitutto una scuola fondata sull'equità, cioè sull'arricchire il principio e le corrispondenti prassi di eguaglianza e pari opportunità, con quello dell'equità, del coraggio cioè di "fare differenze" positive, compensative e perequative verso quelle differenze che se l'adulto non agisse con equità diventerebbero diseguaglianze. L'universalità ha radici nella convinzione pedagogica della normalità delle differenze. Ricordiamo la celebre affermazione della professoressa, riportata da Don Milani "per me gli allievi sono tutti uguali, figli di pastori o figli del dottore e li tratto tutti nello stesso modo". La risposta, altrettanto celebre fu che "non c'è cosa più ingiusta del fare parti uguali per chi è disuguale"! Ciò "significa che non basta non discriminare, non basta accettare tutti con le loro diversità (perché le diversità sono profondamente "disuguali"): limitarsi ad accettarli diversi, quando le diversità risultano penalizzanti, può voler dire accettarli ma lasciarli nella loro condizione di discriminati" (v. il pensiero di Don Milani). Le differenze sono la biodiversità che arricchisce gli ecosistemi dove si apprende e ci si relaziona, anche se alcune sono difficili ed incomprensibili all'inizio. Un secondo passo concreto è quello dell'arricchimento "interno" delle proposte didattiche normali, per renderle praticabili ed efficaci per una gamma più ampia possibile di alunni/e. Pensiamo ad esempio alla grande utilità di aiuti grafici ed audiovisivi, di codici alternativi della comunicazione aumentativa (CAA), della Token economy ecc... Certo gli insegnanti e gli educatori devono essere disponibili a manipolare le realtà normali, con creatività e fantasia ed essere disponibili ad aumentare con costanza le proprie competenze con l'autoformazione e la formazione, che possono potenziare gli strumenti ed i metodi a disposizione, ma rendono più solida anche e soprattutto la consapevolezza educativa. Un terzo passo verso la didattica universale è quello della pluralità delle occasioni di apprendimento, dell'offrire una gamma, la più ampia possibile di situazioni in cui apprendere e partecipare socialmente. Tale assetto richiede, per concretizzarsi una serie di condizioni: la disponibilità ampia di materiali, proposte ed idee, spazi interni ed esterni dove creare occasioni di apprendimento e relazione; la libertà di scegliere, da parte dei bambini/e il tipo di esperienza, il materiale ludico, la presenza di un insegnante/educatore, che accetta di "perdere il potere", che persegue una "testa ben fatta e non ben piena" (v. E. Morin).

DOMANDA N. 2

"La tipologia, la funzione dei materiali ludici e la modalità con cui sono disposti in una sezione non sono neutri. Il candidato definisca il concetto di "materiale" ludico, ne chiarisca le molteplici tipologie ed i criteri metodologici per la loro collocazione nel contesto educativo.

Contenuti attesi

Il bambino è potenzialmente competente possessore dei 100 linguaggi, ogni oggetto suggerisce e stimola comportamenti ludici, apprendimenti e forme di pensiero diversi. Materiale è qualsiasi oggetto, arredo, utensile (concepito o no a fini didattici), che serve ad organizzare l'azione, nel caso specifico un'attività/esperienza o una serie di attività/esperienze. Sono strumenti di lavoro fondamentali, perché i materiali organizzano le esperienze educative: l'oggetto materiale scatena l'interesse e nel momento in cui i bambini cominciano ad agire con esso e su di esso i bambini elaborano idee e progetti. L'organizzazione e la presentazione dei materiali fanno parte della regia dell'insegnante, ma ben presto l'azione dei bambini completa quella dell'insegnante e il materiale diventa il punto di incontro tra il progetto dell'adulto e i progetti dei bambini. Quando scatta l'azione del bambino sul materiale, scatta anche il funzionamento mentale. Questa immediatezza è la caratteristica fondamentale di quegli strumenti che chiamiamo materiali. I materiali ludici che l'insegnante mette a disposizione dei bambini sono veri e propri meccanismi di comunicazione, "oggetti mediatori", che organizzano le relazioni fra i bambini e fra questi ultimi e gli adulti. Più di ogni altro strumento essi sono in grado di agganciare la dimensione della ricerca e della sperimentazione, (soprattutto i materiali poveri e naturali, che si prestano alla magia della trasformazione), per stabilire tra il bambino e le cose un rapporto, al di fuori di ogni abitudine percettiva, a volte logorata dall'uso.

E' molto importante che il materiale sia selezionato, in maniera adeguata, in modo che siano possibili esperienze attive e concrete, capaci di motivare l'interesse dei bambini e sostenere la loro curiosità: è nel momento in cui i bambini cominciano ad agire con un oggetto o materiale, che su questo essi iniziano ad elaborare idee e progetti.

Il legame fra materiali e spazi educativi (che devono essere leggibili, fruibili, flessibili, riconoscibili, favorevoli all'autonomia, le relazioni e l'identità, l'ascolto...) è strettissimo e l'organizzazione e la presentazione dei materiali nello spazio educativo non sono elementi neutri; la regia dell'insegnante deve tener conto del fatto che deve esserci sempre coerenza fra un

materiale ludico, la sua disposizione nello spazio e l'utilizzo di specifici arredi (gli angoli sono spazi significativi nella misura in cui alla tematizzazione dello spazio e degli arredi si accompagna la coerenza dei materiali (la cucinetta deve essere arredata dai tegamini e dagli oggetti della casa e della famiglia).

Per muoversi con sicurezza nel mondo degli oggetti è necessario che questi non solo siano scelti in maniera appropriata ed assicurino varietà, quantità adeguate e coerenza, rispetto all'età dei bambini ed i loro bisogni evolutivi, ma siano anche disposti in modo ordinato, visibile ed accessibile, perché possano essere realmente e facilmente fruibili dai bambini stessi.

I materiali hanno la funzione di contaminare il contesto rendendo visibile il progetto educativo e didattico. Possono essere strutturati (i classici giocattoli) o non strutturati.

Materiali strutturati: per materiale strutturato si intende un materiale ludico i cui elementi sono legati tra loro da una precisa rete di relazioni (uguaglianza, differenza, corrispondenza, simmetria) e suggerisce in maniera più definita il modo, in cui può essere utilizzato. Il risultato è definito a priori e si può spesso verificare. Il materiale strutturato esprime una modalità di apprendimento esecutivo e quindi non può esservi la prevalenza di tale materiale nel bagaglio ludico di una sezione, bensì, è auspicabile un giusto equilibrio nell'offerta sia di materiale finalizzato allo sviluppo di un pensiero aperto, intuitivo, divergente, volto all'esplorazione del mondo e dei suoi oggetti, sia di materiali strutturati, che, anche in un'ottica di inclusione di bambini con disabilità, possono aiutare a strutturare gli items di gioco, sperimentando l'alternanza dei turni, la ripetitività delle regole, il rinforzo di esiti certi dell'attività svolta.

Materiali non strutturati: rientra nelle scelte metodologiche e didattiche dell'insegnante la proposta di alcuni materiali che, per la loro stessa natura e consistenza, si prestano ad essere manipolati e/o trasformati nelle più diverse maniere con la possibilità di inserire l'interpretazione personale. I materiali non strutturati permettono ai bambini di ritornare sulle esperienze e rilanciare idee e intenzioni. I materiali "poveri" sono quelli prevalentemente riciclati e non acquistati, sono materiali naturali (acqua, semi, farine, etc...) e di recupero (carta, stoffa, scatole, contenitori vari, tappi, etc...). I materiali non strutturati si prestano, per la loro potenzialità di manipolazione e per la capacità di trasformazione, all'affermazione di quei "diritti naturali" del bambino, di cui si è fatto portavoce Franco Zavalloni. Materiali che favoriscono: "il diritto a sporcarsi, a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti; il diritto agli odori, a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura; il diritto all'uso delle mani, a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco; il diritto alle sfumature" delle cose e degli eventi della natura che producono stupore.

Nella vita quotidiana soprattutto i bambini sono circondati da cose, oggetti che li accompagnano, quasi li assediano, li consolano (le ricerche contano circa 10.000 oggetti per casa). Ciò comporta spesso una sovra stimolazione dei bambini/e stessi che poi, sazi di tutto ciò che possiedono come giocattoli/oggetti, ne sono annoiati e ne ricercano continuamente dei nuovi. I servizi dell'infanzia, possono svolgere una importante funzione, nella direzione di una maggiore essenzialità, sia nella tipologia dei materiali, che nella loro quantità.

Tale consapevolezza e conseguente scelta di sobrietà nell'uso e consumo di oggetti, è molto importante, ma occorre anche considerare di favorirne anche la riscoperta della loro unicità e della loro "umanizzazione": gli oggetti si umanizzano, diventano unici e non riproducibili se i bambini possono rivolgere loro investimenti affettivi ed emotivi: con quell'oggetto il bambino ci ha giocato, ci ha lavorato, anche insieme agli altri, è diventato "mio" e/o "nostro" ed acquisisce una "storia" e "tratti autobiografici".

DOMANDA N. 3

Gli Orientamenti nazionali di cui al D.M. 43/2022 prendono in considerazione anche la tematica del tempo al nido come variabile delicata della progettazione. Il candidato illustri come possono essere organizzati i tempi del servizio e i tempi dei bambini/e e quali possono essere le cautele e le attenzioni ai fini di una quotidianità improntata al benessere globale.

Contenuti attesi

In un servizio educativo il tempo è la variabile più delicata della progettazione poiché ha a che fare sia con gli aspetti istituzionali sia con la percezione e la sensibilità professionale. La progettazione dei tempi, dei ritmi e dei contenuti delle attività quotidiane tiene conto dei vincoli istituzionali e organizzativi legati alla tipologia, ai tempi di apertura del servizio educativo, agli orari di lavoro e al numero degli operatori, alle modalità di frequenza offerte alle famiglie (ad esempio, tempo corto o tempo lungo), alla presenza o meno del momento del pranzo o del riposo, alla programmazione delle pulizie degli ambienti. È importante, però, che i tempi dell'organizzazione e i tempi degli adulti non prevalgano sui tempi dei bambini. Il tempo "giusto" da ricercare costantemente è dunque una variabile fondamentale. La quotidianità del servizio può essere frazionata, sincopata oppure resa fluida e dilatata. L'idea che guida e che orienta le scelte educative è quella della creazione di un contesto inclusivo, capace cioè di accogliere ogni bambina e ogni bambino con le proprie

caratteristiche. Questo richiede una forte assunzione di responsabilità, conoscenza e consapevolezza da parte degli adulti. Bambini anche piccoli, all'interno di un contesto che soddisfa i bisogni di gioco, relazione e movimento, riescono a stare per tempi lunghi concentrati o sanno anche aspettare. Non "spezzettare" o interrompere sovente le attività è una delle strategie per dilatare il tempo a disposizione. Pur con differenze dovute alle caratteristiche individuali, allo sviluppo e all'età, i bambini piccoli hanno bisogno di esperienze concrete per conoscere il mondo circostante, per interiorizzare concetti, per costruire connessioni fra le prime scoperte e trovare strategie. Nel gioco essi ampliano progressivamente la capacità di sperimentare equilibri instabili, manipolare, fare cadere oggetti, svuotare, riempire, impilare, costruire, imitare portando piccole o grandi modificazioni alle sequenze di un gioco, arrivare a fare ipotesi... e tutto ciò richiede tempo per ripetere, consolidare, regredire e rilanciare, in un continuo equilibrio tra stabilità e flessibilità, ripetizione e cambiamento. I tempi distesi favoriscono tutti i bambini, anche quelli meno sicuri, facilitando un passaggio naturale dal gioco individuale a quello parallelo e alle aggregazioni spontanee di piccolo gruppo. C'è, inoltre, l'opportunità per gli educatori di verificare il livello di partecipazione e di inclusione di ciascuno, di espandere il gioco proponendo esperienze sempre nuove che attivano lo stupore, la meraviglia e il desiderio di ripeterle. L'intervento discreto, ma evolutivo, dell'adulto rafforza l'autostima del singolo, che si sente riconosciuto, approvato e sostenuto, e riconosce l'importanza delle esperienze fatte nel piccolo gruppo, che ampliano le esperienze individuali.

Preavvisare e desincronizzare. Una programmazione efficace riduce i tempi di attesa (attendere che tutti si vestano per uscire, terminino di mangiare...), facendo sì che non diventino tempi vuoti, momenti che interrompono le attività, creano stasi o impediscono esperienze interessanti e soddisfacenti (giocare, uscire, muoversi, fare...). Queste attese, che si verificano quando i tempi individuali non corrispondono a quelli della collettività e ai tempi degli adulti, se non ben gestite possono trasformarsi in occasione di stress e di insofferenza. Se necessità organizzative esigono l'interruzione di attività dei bambini, il rispetto richiede che essi siano preavvisati per tempo, motivando il cambiamento. Questo offre un lasso di tempo nel quale anche il bambino piccolo si predispone all'imprevisto o all'attività successiva. All'interno del tempo organizzato e oggettivo, deve comunque essere garantita la dimensione soggettiva del tempo, fatta di pause e ritmi altamente personali. Una strategia utile è quella della desincronizzazione, cioè evitare che tutti facciano le stesse cose nello stesso tempo e questo è possibile nei servizi educativi perché la compresenza del personale consente di svolgere esperienze diverse in simultanea.

La giornata e la quotidianità. Il ritmo della giornata si inserisce in un tempo di vita per ogni bambino e per i suoi genitori attraverso una ciclicità di andata e ritorno. I servizi educativi sono luoghi del quotidiano in cui i bambini fanno esperienze che, giorno dopo giorno, si ripetono con piccole diversità ed aggiustamenti, in un continuo equilibrio tra ripetizione e cambiamento. La ripetizione è alla base della costruzione di pratiche quotidiane condivise, le quali generano una regolarità che permette ai bambini di anticipare gli eventi e in qualche modo di controllarli nella ricerca di modalità, che consentano di star bene con gli altri. La variazione permette l'introduzione di novità, l'accostamento a nuovi contesti, esperienze e scoperte. L'organizzazione del quotidiano è strumento per facilitare l'identificazione dei significati dell'esperienza da parte di ciascun bambino e per sostenere la progressiva conquista dell'autonomia, intesa come acquisizione di consapevolezza di se stesso e della propria collocazione nell'ambiente, come capacità e possibilità di controllarlo, di padroneggiare gli avvenimenti, di provocare cambiamenti e di essere riconosciuto come interlocutore nella relazione. L'organizzazione pensata e problematizzata dagli educatori attraverso la partecipazione dei bambini favorisce la comprensione di ciò che accade e un adattamento attivo alle regole e ai ritmi della giornata. Gli aspetti organizzativi della vita nel servizio educativo costituiscono, dunque, un elemento fondamentale che dà forma all'esperienza psicologica e sociale del bambino e ne sostiene lo sviluppo. Il ritmo della giornata - fatto di azioni, andamenti vivaci, pause, routine, cambiamenti - tende all'armonia e all'integrazione dei vari contesti di esperienza del bambino e pone particolare attenzione alle transizioni. Tutti i momenti sono ricchi di potenzialità di conversazioni, di scambi individualizzati, di occasioni per promuovere l'autonomia e l'apprendimento. Le attività ricorrenti, quali l'accoglienza e il commiato, e le cosiddette routine, come i pasti e il riposo, i momenti di igiene personale, sono fondamentali per il benessere, per promuovere il riconoscimento dei ritmi, dei bisogni e delle relazioni. L'accoglienza e il saluto riguardano l'avvio e la chiusura della giornata. Sono caratterizzati dall'incontro fra il bambino, il genitore, l'educatore. La qualità del gesto e dei contenuti comunicativi sono fondamentali per l'accoglienza all'ingresso e per il commiato a fine giornata, tanto da influire in maniera significativa sulla serenità nei legami al momento del distacco (dai genitori prima, dagli educatori poi) e del ritrovarsi. Nei servizi educativi che prevedono la permanenza per l'intera giornata, i momenti del pranzo e delle merende favoriscono, tramite la partecipazione a un momento collettivo, la condivisione di un'esperienza che riguarda la nutrizione, nella consapevolezza che la corretta alimentazione è uno dei pilastri del benessere, il gusto, il rapporto col cibo e con le novità, norme di condotta, regole di convivenza sociale e buone maniere in un'atmosfera serena. Per i bambini più piccoli il pasto è una delle principali occasioni per una relazione personale ed intima con l'adulto. La gradualità e l'evoluzione sociale dei modi con cui l'adulto organizza e gestisce la routine del pasto lungo i tre anni testimoniano al bambino quanto lo si considera un interlocutore cui prestare

attenzione e dar voce, in modo che possa partecipare sempre più autonomamente. Il cambio del pannolino e dei vestiti è una situazione di grande intimità personale. Il cambio richiede un'organizzazione che consenta all'educatore di concentrarsi, anche se per un tempo breve e prezioso, sul singolo e sui gesti condivisi e ricorrenti che permettono di cogliere il messaggio "sei tu, ci ritroviamo io e te". È un momento delicato durante il quale sia l'educatore sia il bambino devono sentirsi a proprio agio nel contatto fisico; l'utilizzo del bagno per i bambini più grandi, con l'acquisizione delle prime autonomie (riconoscere il proprio bisogno, abbassarsi i pantaloni o alzare la gonna, collaborare a togliere il pannolino, lavarsi e asciugarsi le mani, guardarsi e riconoscersi nello specchio) anche attraverso l'osservazione e la collaborazione con gli altri, richiede tempo, partecipazione discreta, attenta e paziente dell'adulto. Il sonno, più frequente e frammentato nei bambini più piccoli, concentrato nel primo pomeriggio per i più grandi, è importante per il benessere ed è un tempo delicato, legato ai ritmi familiari oggi assai diversificati tra loro. Momenti di riposo e rilassamento, accompagnati da attività tranquille, si possono prevedere per tutti, il sonno non può essere imposto. Non per tutti i bambini abbandonarsi al sonno è facile: nei più piccoli questo abbandono è spesso legato all'allattamento; i più grandi possono esitare perché hanno paura di lasciarsi andare e sono legati a riti speciali pomeridiani o serali. Il riposo è una routine che non deve essere vissuta come un obbligo ma come un momento di piacere, così come un risveglio dolce, incoraggiato dal progressivo movimento e da suoni non troppo forti nell'ambiente. Il clima emotivo del contesto del riposo è fondamentale per infondere serenità, fiducia e disponibilità all'abbandono. Le esperienze educative. Le situazioni che ritmano la giornata nei servizi educativi e quelle di gioco sono ricche di occasioni per osservare e ascoltare i bambini, coglierne interessi, idee, curiosità, conoscenze, abilità, autonomie e ampliarli, non solo nel momento stesso in cui si manifestano, ad esempio mettendo a disposizione nuovi materiali, denominando oggetti e situazioni, offrendo nuove suggestioni, sostenendo l'attenzione, ma anche attraverso le esperienze educative intenzionalmente predisposte. Il gruppo di lavoro progetta i tempi, gli spazi, i materiali, gli spunti per esperienze che favoriscano la socialità e la relazione, il piacere del confronto, dell'osservazione reciproca e dell'imitazione generativa, la ricerca di risposte attraverso l'esplorazione, la progressiva conquista di autonomie personali. Non si tratta di esperienze di insegnamento formalizzato, quanto piuttosto della predisposizione di contesti che agiscano globalmente sulle diverse aree di sviluppo – affettive, cognitive, linguistiche, espressive, sociali - dei bambini: la proposta di un oggetto sconosciuto da esplorare, di un albo illustrato, di un materiale del quale scoprire le potenzialità espressive possono costituire spunti per l'avvio di percorsi intenzionali aperti, non predefiniti negli esiti, ma tutti da costruire insieme in relazione alle risposte e all'interesse dei bambini, attivi protagonisti del processo.

4ª ARGOMENTO - IL CANDIDATO LEGGA E TRADUCA IL SEGUENTE TESTO:

Inclusive and high quality education and training, at all levels, as well as the European dimension of teaching, are paramount for creating and maintaining a cohesive European society. Learning about Europe's common cultural heritage and diversity, and a strong understanding of the origins and functioning of the European Union is essential knowledge for every EU citizen.

Traduzione (facendo riferimento alla versione italiana del brano proposto, tratto dalla sezione focus topics/improving quality/Inclusive education/Common values del sito):

L'istruzione e la formazione inclusive e di qualità a tutti i livelli, così come una dimensione europea dell'insegnamento, sono fondamentali per creare e mantenere una società europea coesa. Tutti i cittadini dell'UE devono imparare a conoscere il patrimonio culturale comune e la diversità dell'Europa e conoscere a fondo le origini e il funzionamento dell'Unione europea.

5ª ARGOMENTO

Cos'è un "motore di ricerca"?

Sintesi dei contenuti attesi:

> Un programma in grado di ricercare gli indirizzi dei siti internet che rispondono ai criteri inseriti dall'utente

➔ SESSIONE 17 DICEMBRE 2024 POMERIGGIO

In relazione alle prove estratte "B" e "1", si riportano in maniera sintetica e a titolo esemplificativo i contenuti attesi:

DOMANDA N. 1

Piaget, riferendosi al gioco di bambini in età pre-scolare parla di "gioco sensomotorio" di "gioco parallelo" e di gioco simbolico. Cosa si intende con tali modalità di gioco e a quale età si collocano nel processo evolutivo dei bambini?

Contenuti attesi:

Piaget è uno dei più influenti teorici della psicologia dello sviluppo del 20° secolo. Il suo approccio è basato su una epistemologia evolutiva (v. gli studi di zoologia e biologia), che ha contribuito a fondare il costruttivismo. Il concetto fondamentale della teoria piagetiana, che possiamo definire "stadiale", è quello di schema, una struttura che organizza l'attività mentale: il modo di percepire, comprendere e pensare la realtà. È la più elementare unità di azione o pensiero che noi costruiamo per dare senso alle nostre interazioni con il mondo. Lo sviluppo infantile, quindi avviene mediante una progressione interna degli schemi, secondo modalità complesse e integrate fino ad arrivare a produrre la mente adulta e secondo un processo adattivo originale per ciascun individuo che è di assimilazione ed accomodamento.

La successione degli stadi dello sviluppo cognitivo è caratterizzata da una successione di livelli diversi di equilibrio fra assimilazione e accomodamento e gli stadi che interessano lo sviluppo infantile nell'arco di età 0-6 anni sono i seguenti:

Stadio senso-motorio (0-2 anni): gli schemi che si formano in questo periodo sono le strutture con le quali il bambino concepisce il mondo e la modalità di coordinazione senso motoria. Differenzia sé stesso; riconosce sé stesso come causa dell'azione ed inizia ad agire intenzionalmente; realizza che l'esistenza degli oggetti è indipendente dalla sua presenza.

Stadio pre-operatorio (2-7 anni): impara ad usare il linguaggio verbale, il bambino non solo compie azioni ma pensa anche ad esse, rappresenta simbolicamente (immagini e parole) oggetti ed eventi. Compaiono l'imitazione differita e il gioco simbolico. Il pensiero è ancora egocentrico e riesce con difficoltà a riconoscere diversi punti di vista. Classifica gli oggetti in base ad una sola caratteristica.

Seguono poi: lo **Stadio delle operazioni concrete (7-11 anni):** riesce a ragionare in maniera logica sugli oggetti e sugli eventi; e lo **Stadio delle operazioni formali (11-16 anni):** perfeziona il pensiero astratto, riuscendo a ragionare in modo logico su ipotesi teoriche, organizzando dati e variabili, formulando ipotesi. Secondo Piaget, nello sviluppo infantile, si intrecciano tre diverse modalità di gioco; anche per Piaget il gioco rappresenta una attività fondamentale del bambino; nella sua teoria i confini degli stadi erano troppo rigidi ed egli ha sottovalutato il ruolo del linguaggio e dell'interazione sociale nello sviluppo, essendo predominante un'idea potente di egocentrismo fino ai 7/8 anni di vita, ma il bambino, appare, anche nel suo pensiero, come attivo costruttore delle proprie esperienze. Le tre forme principali di gioco che l'autore delinea, riflettono lo sviluppo cognitivo del bambino.

Gioco senso-motorio (o di esercizio): è la forma iniziale di gioco nei primissimi anni di vita. I bambini si impegnano in attività motorie e sensoriali, come afferrare, gettare, o manipolare oggetti. Questo tipo di attività aiuta i bambini a sviluppare una comprensione del proprio corpo e delle sue capacità, oltre a migliorare la coordinazione e la percezione. Si tratta di attività di puro esercizio, di schemi già padroneggiati, come ripetizione di una azione per il piacere di farlo e senza interesse per le caratteristiche di novità.

Gioco Simbolico: questa fase arriva verso i 18 mesi di età e si estende per tutto lo stadio preoperatorio, accompagnato dallo sviluppo dell'imitazione differita e dalla comparsa del linguaggio verbale. I bambini iniziano a vedere gli oggetti come simboli di cose diverse, esercitando la loro capacità immaginativa. Ad esempio, un bambino potrebbe usare un bastone come una spada per rappresentare un cavaliere. Il gioco simbolico incoraggia la creatività e la capacità di immaginare situazioni diverse. Il gioco simbolico si integra con forme di gioco parallelo (2-3 anni) che è, invece, una sorta di gioco egocentrico che si colloca tra il gioco solitario e quello collettivo. Pertanto, esso si svolge in presenza di altri bambini, ma non vi è interazione con gli altri bambini. Ciò significa che un bambino può smettere di giocare senza che ciò vada ad incidere sul gioco altrui. Il Gioco Sociale arricchisce il gioco simbolico e si colloca verso i 3 o 4 anni; i bambini iniziano a sperimentare giochi che prevedono l'interazione con gli altri bambini e spesso seguono regole concordate. Il gioco sociale aiuta i bambini a sviluppare abilità sociali come la cooperazione, la condivisione e la comprensione delle regole.

Queste tre fasi del gioco articolate da Piaget, nella sua teoria, riflettono come il gioco sia molto di più di un semplice "divertimento". Rappresenta, in realtà un potente strumento per esplorare e apprendere il mondo circostante, migliorando al contempo le capacità fisiche, cognitive, emotive e sociali.

DOMANDA N. 2

In una sezione di scuola dell'infanzia, è presente un bambino/a con disabilità. Come il Coordinatore Pedagogico può organizzare i ruoli e gli interventi educativi delle insegnanti curricolari e dell'educatrice di sostegno?

Contenuti attesi

Il ruolo del coordinatore pedagogico, rispetto all'inclusione di un bambino/a con disabilità, in una sezione di scuola dell'infanzia, risulta fondamentale: il coordinatore si pone sostanzialmente come una figura di raccordo e di impulso nella

rete degli interventi e di sistema, a favore di un maggiore collegamento fra le varie istituzioni che sostengono i percorsi inclusivi. Il coordinatore pedagogico agisce nelle seguenti direzioni:

sostegno dell'inclusione nelle attività di progettazione curriculare e raccordo con la realizzazione in ambito educativo degli interventi individualizzati, così come progettati dagli operatori sanitari (neuropsichiatri, psicologi, logopedisti, fisioterapisti, educatori professionali dell'Ausl); apporti formativi, mediante documentazioni e riferimenti bibliografici, riferiti soprattutto ai metodi ed agli strumenti innovativi, che si utilizzano nel lavoro scolastico; attività di collegamento fra i vari interlocutori della rete, mediante l'organizzazione di incontri periodici; supporto ad insegnanti, educatori nell'elaborazione del Piano educativo individualizzato (nuovo P.E.I. in ottica I.C.F., che inquadra la condizione di salute della persona, nel contesto dei fattori personali ed ambientali, a tal proposito vedi il Decreto Interministeriale n.182/2020); colloqui con i genitori dei bambini con disabilità; definizione dei progetti di inclusione, in termini di organizzazione e pianificazione degli interventi di sostegno individuale, in ambito scolastico; monitoraggio delle esperienze, mediante osservazioni, visite, osservazioni e colloqui con insegnanti ed educatrici. Lo sfondo culturale e metodologico è quello dell'inclusione come processo, che apre lo sguardo verso una prospettiva ecosistemica ampia, dove esiste la capacità di contaminarsi, di cogliere più opportunità e più contributi, dove il contatto e l'accoglienza della diversità mette in gioco quello che c'è intorno a noi, per risolvere dei problemi non basandosi unicamente sulla specializzazione degli strumenti, quanto sulla specializzazione dei nostri adattamenti, in una dimensione di rete degli interventi. Il "sostegno diffuso", rappresenta il perno dell'esperienza inclusiva e richiama l'idea di una trama, di una rete di collaborazioni ed apporti e promuove la corresponsabilità educativa, nel contesto del servizio, che significa anche flessibilità ed intercambiabilità nella "gestione quotidiana" del bambino/a con disabilità e del gruppo sezione. Il compito del coordinatore rispetto all'insegnante è quello di promuovere una metodologia di lavoro e metodi che tengano conto della complessità e delle unicità e siano "di sostegno" all'integrazione, in cui tutti gli adulti, presenti in sezione hanno il comune compito di costruire ponti fra differenze, di essere mediatori ed organizzatori di mediazioni e di contesti, integrando quel bambino/a nella trama di tutti i bambini e nella dimensione dell'apprendimento comune. Le diversità si armonizzano se i tempi e gli spazi, gli arredi, i materiali, i giochi, contribuiscono attivamente (ruolo decisivo del "contesto che educa" e che soprattutto non è rigido ed è modificabile) all'inclusione.

Il coordinatore deve inoltre tener conto del fatto che, negli ultimi anni, è molto cambiato il ruolo dell'educatore: è più competente, grazie al contributo della formazione-autoformazione; ha specializzato maggiormente i suoi strumenti (CAA, P.E.I., capacità di progettazione e documentazione..), lavora in team dentro al servizio, con gli altri eventuali educatori presenti; in sintesi: da sostegno assolutamente individualizzato con la propria dotazione oraria dedicata al singolo bambino/a è passato ad essere prima sostegno alla sezione e successivamente a porsi come sostegno di progetti individualizzati di rete, nel contesto inclusivo della "scuola".

I percorsi di integrazione degli adulti presenti nel contesto scolastico (collegati strettamente a quelli di inclusione dei bambini), vengono sostenuti e facilitati dalla continua mediazione della cura delle routine quotidiane e delle relazioni interpersonali, che consente più facilmente l'integrazione delle competenze, dei punti di vista e dei progetti.

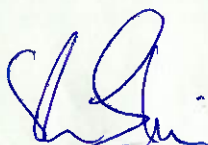
Lo scambio quotidiano delle informazioni sulla vita scolastica, sui suoi eventi, sulle sue criticità ed i suoi progetti, la costruzione intenzionale di un clima relazionale aperto favorisce la collaborazione e la condivisione fra insegnanti ed educatori. Il coordinatore pedagogico è all'interno di tale rete relazionale e la monitora per individuare dissonanze e criticità.

L'utilizzo di strumenti operativi (come, ad esempio il nuovo PEI su base I.C.F., vedi il decreto Interministeriale n.182/2020), come mediatori nel percorso di conoscenza del bambino/a e nell'individuazione di obiettivi educativi e didattici che lo aiutino ad evolvere, aiuta insegnanti ed educatori a collaborare, riducendo quelle "oscillazioni" presenti nell'operatività quotidiana che ci portano talvolta a considerare il bambino un tutt'uno con la sua disabilità, o a considerarlo come se tale disabilità non esistesse.

L'inclusione richiede alle insegnanti ed alle educatrici di sostegno, elevate capacità relazionali, non solo direzionate ai bambini, ma anche agli stessi genitori: capacità di ascolto, empatia, assenza di giudizio, rassicurazione, contenimento, mediazione.

Rispetto a tale complessità è importante che il coordinatore pedagogico crei le condizioni, con incontri mirati e regolari e con un atteggiamento improntato all'ascolto e al dialogo, alla collaborazione fra educatrici ed insegnanti ed alla costruzione di un linguaggio comune di parole, ma anche di gesti, obiettivi, metodologie ed intenti, che sostenga efficacemente l'operatività e possa contribuire, da ultimo, anche alla rassicurazione-sostegno dei genitori.

DOMANDA N. 3



Facendo riferimento alla deliberazione della Giunta Regionale Emilia Romagna n. 704/2019 il candidato definisca il ruolo e le funzioni del Comune nel contesto dell'accreditamento dei servizi educativi.

Contenuti attesi

La Regione Emilia-Romagna, al fine di promuovere e sostenere la qualificazione dei servizi educativi per la prima infanzia ha istituito l'accreditamento dei servizi educativi, basato sul percorso di valutazione della qualità, con la deliberazione n.704/2019, che rappresenta un documento estremamente significativo, poiché approfondisce il progetto pedagogico dei servizi che costituisce uno dei requisiti per l'accreditamento stesso, il ruolo del coordinatore e le sue dotazioni organizzative, collocandolo anche nel contesto del Coordinamento pedagogico territoriale (C.P.T.) e fornisce con dettaglio le linee guida per la stesura del progetto pedagogico e per la realizzazione del percorso territoriale di valutazione della qualità. Il percorso dell'accreditamento ha una valenza trasversale, poiché si orienta particolarmente all'individuazione dei bisogni formativi territoriali, per pianificare azioni di miglioramento e assicurare le condizioni per una qualità diffusa e sostenibile nel territorio regionale. La Deliberazione in oggetto è strettamente collegata alla Legge regionale n.19/2016 "Servizi educativi per la prima infanzia, che, all'art 17, stabilisce che per i servizi privati l'accreditamento costituisce condizione per l'accesso ai finanziamenti pubblici, mentre il possesso dei requisiti per l'accreditamento è condizione di funzionamento per i servizi pubblici. La stessa legge regionale, all'art. 18, prevede che i servizi pubblici o privati, oltre a possedere i requisiti per l'autorizzazione al funzionamento, dispongano dei requisiti per l'accreditamento. La presente deliberazione n.704/2019 definisce gli standard dei requisiti per l'accreditamento dei nidi d'infanzia (comprensivi di micronidi, sezioni aggregate ai servizi educativi e scolastici, sezioni primavera per bambini dai 24 a 36 mesi, nidi aziendali) e avvia la sperimentazione di un processo di accreditamento che, in una prima attuazione, è valida per la tipologia "nidi d'infanzia".

Nella Deliberazione viene delineato il ruolo del Comune, rispetto all'accreditamento dei servizi educativi, che riprende anche quanto stabilito dall'articolo 11 della L.R. 19/2016: i Comuni, anche in raccordo tra loro, promuovono la programmazione della rete dei servizi territoriali, coinvolgendo i soggetti del sistema integrato. Inoltre, i Comuni: concedono l'autorizzazione al funzionamento ed esercitano la vigilanza e il controllo sui servizi educativi per la prima infanzia e sulle loro strutture e concedono l'accreditamento, che secondo la legislazione vigente è di competenza anche delle Unioni di Comuni ove costituite. Il Comune/Unione riceve la domanda di accreditamento; verifica la completezza formale delle dichiarazioni previste e richiede se necessario le integrazioni formali; verifica la vigenza dell'autorizzazione al funzionamento e ne comunica la scadenza alla Commissione Tecnica Distrettuale (CTD); trasmette la domanda di accreditamento e la documentazione allegata alla competente CTD; fissa il termine, non superiore ai 60 giorni decorrenti dalla trasmissione della documentazione alla CTD, entro il quale deve essere fornita risposta alla domanda di accreditamento. Similmente a quanto accade per l'autorizzazione al funzionamento, i Comuni concedono l'accreditamento previa istruttoria da parte delle CTD, chiamate all'espressione di un parere obbligatorio; conseguentemente, gli stessi Comuni hanno anche i poteri di controllo sulla permanenza dei requisiti dell'accreditamento. Terminata l'istruttoria, le CTD ne inviano le risultanze al Comune, che può far propria l'istruttoria, emettendo un provvedimento in tutto conforme al parere della commissione, oppure discostarsene, anche totalmente, naturalmente motivando la propria scelta nell'atto stesso.

4^A ARGOMENTO - IL CANDIDATO LEGGA E TRADUCA IL SEGUENTE TESTO:

Human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law and respect for human rights, including the rights of persons belonging to minorities, are values which are shared by EU Member States. They form the fabric of our Union that binds countries, communities and people together, as outlined in Article 2 of the Treaty of Lisbon.

Traduzione (facendo riferimento alla versione italiana del brano proposto, tratto dalla sezione Focus topics/Improving quality/Inclusive education del sito):

La dignità umana, la libertà, la democrazia, l'uguaglianza, lo Stato di diritto e il rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze, sono valori condivisi dagli Stati membri dell'UE. Costituiscono il tessuto della nostra Unione che unisce paesi, comunità e persone, come indicato all'articolo 2 del trattato di Lisbona.

5^A ARGOMENTO

È possibile effettuare delle stampe dal proprio PC su una stampante collegata ad un altro PC?

Sintesi dei contenuti attesi:

> Sì ma i due pc devono far parte della stessa rete e la stampante deve essere condivisa

COLLOQUIO SELETTIVO SEMI-STRUTTURATO

> la prova psico-attitudinale si intende superata ottenendo complessivamente un punteggio di almeno 21/30 al termine del percorso valutativo, ovvero con il colloquio selettivo semi strutturato: verrà attribuito un punteggio complessivo tenendo conto ed integrando gli elementi parziali desunti dal test, dalla dinamica di gruppo, dall'esame del curriculum vitae e dal colloquio selettivo semi-strutturato medesimo. La graduazione del punteggio assegnato (fino al massimo di 30) corrisponde al livello posseduto dal candidato delle capacità attitudinali richieste.

> Per ciascuna delle tre aree di competenza di ruolo ossia:

Area 1 – Competenze di efficacia personale, declinate in Autocontrollo, Gestione dello stress, Flessibilità

Area 2 – Competenze di efficacia relazionale, declinate in Comunicazione – Assertività – Influenza comunicativa, Leadership, Negoziazione e gestione del conflitto

Area 3 – Competenze di efficacia di risultato e di innovazione, declinate in Problem solving, Visione strategica e pensiero prospettico (gestione del cambiamento)

verrà espresso un valore da 1 a 5 formulato secondo la scala Likert, corrispondente ai seguenti punteggi:

1= assente,

2= bassa/scarsa,

3= sufficiente,

4= più che sufficiente,

5= pienamente presente.

I punteggi assegnati secondo tale scala di valutazione verranno riparametrati in base al punteggio standard a disposizione della Commissione per la prova: in particolare, ciascuna delle 3 Aree di Competenze di ruolo avrà un punteggio massimo riparametrato pari a 10 per un totale sommato di massimo 30 punti. Il punteggio complessivamente assegnato ad ogni candidata nella prova psico-attitudinale sarà quindi quello risultante dalla somma dei punteggi assegnati ad ogni Area di competenza di ruolo secondo la sopra riportata scala Likert e connessa scala di riparametrazione, in relazione al punteggio massimo attribuibile come sopra descritto.

	PUNTEGGIO RIPARAMETRATO
Livello 1: competenza assente,	2
Livello 2: competenza scarsa	4
Livello 3: competenza sufficiente	6
Livello 4: competenza buona	8
Livello 5: competenza ottima	10

IL PRESIDENTE

dott. Stefano Savini

LA SEGRETARIA

dott.ssa Silvia Fiammenghi

