

ě

Collana Brěvitě

Serie Psicologia e scienze dell'educazione

PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELL'EDUCAZIONE

intra



Collana Brëvitër
Quantum necesse est

Serie Psicologia e scienze dell'educazione



Edizioni Intra®
www.intraedizioni.it
edizioni@intra.pro

Tutti i diritti riservati.
Copyright © 2026 Intra S.r.l.s. – Pesaro, Marche, Italia
Testo aggiornato al 5 settembre 2026

ISBN 979-12-5991-918-2

Indice sommario

Indice sommario.....	3
Nota introduttiva.....	11
PARTE PRIMA – Lo studio dello sviluppo	13
Capitolo 1 – Oggetto, questioni, concetti.....	15
1.1. Che cosa cambia e che cosa resta: la nozione di sviluppo	15
1.2. Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione: due ambiti contigui, un settore (PSIC-02/A, già M-PSI/04)	16
1.3. Natura, cultura, interazione: geni, ambiente, epigenetica	17
1.4. Continuità e discontinuità; stadi, periodi sensibili, plasticità	18
1.5. Traiettorie tipiche, variabilità individuale, sviluppo atipico	18
1.6. I contesti: il modello bioecologico di Bronfenbrenner	19
1.7. La prospettiva dell'arco di vita: Baltes e i compiti di sviluppo	20
Capitolo 2 – Le teorie classiche.....	21
2.1. Le radici: da Locke e Rousseau a Darwin, Hall e Binet.....	21
2.2. Freud e la tradizione psicoanalitica dello sviluppo	22
2.3. Erikson: gli otto stadi psicosociali.....	22
2.4. Comportamentismo e teoria dell'apprendimento sociale: Watson, Skinner, Bandura.....	23
2.5. La psicologia della forma e lo sviluppo come organizzazione	24
2.6. Piaget: costruttivismo, equilibrizzazione, stadi.....	25
2.7. Vygotskij: origine sociale delle funzioni superiori, zona di sviluppo prossimale.....	26
2.8. Bruner: rappresentazioni, cultura, narrazione	26
2.9. L'etologia e la teoria dell'attaccamento come teoria dello sviluppo	27
Capitolo 3 – Le prospettive contemporanee	28
3.1. L'elaborazione dell'informazione e i modelli HIP	28
3.2. Le teorie neopiagetiane	28
3.3. Conoscenza nucleare e neurocostruttivismo: Karmiloff-Smith.....	29
3.4. Le neuroscienze dello sviluppo.....	30
3.5. I sistemi dinamici: Thelen	30
3.6. Prospettive evoluzionistiche e psicologia culturale: Rogoff, Cole, Tomasello	31

3.7. Che cosa hanno stabilito le teorie e che cosa resta aperto	32
Capitolo 4 – I metodi e la qualità dell'evidenza.....	34
4.1. Disegni trasversali, longitudinali, sequenziali, microgenetici.....	34
4.2. L'osservazione: naturalistica, strutturata, sistemi di codifica.....	35
4.3. Studiare chi non parla: preferenza visiva, abitudine, violazione dell'aspettativa	35
4.4. Intervista, questionario, compito sperimentale con bambini e adolescenti	36
4.5. Scale di sviluppo e test in età evolutiva: che cosa misurano, che cosa non dicono	37
4.6. La qualità dell'evidenza: attendibilità, validità, correlazione e causalità, dimensione dell'effetto, replicazione, generalizzabilità.....	38
4.7. La ricerca nei contesti educativi: quasi-esperimenti e valutazione degli interventi.....	39
4.8. Etica della ricerca e della valutazione con i minori	40
PARTE SECONDA – Le traiettorie: corpo, mente, linguaggio.....	41
Capitolo 5 – Prima della nascita, il neonato, corpo e movimento.....	41
5.1. Lo sviluppo prenatale e i fattori di rischio.....	41
5.2. Il neonato competente: riflessi, stati, ritmi, apprendimento precoce.....	42
5.3. Lo sviluppo cerebrale: sinaptogenesi, potatura, mielinizzazione, periodi sensibili	42
5.4. Lo sviluppo percettivo: visione, udito, integrazione intermodale	43
5.5. Lo sviluppo motorio: postura, locomozione, prensione; corpo e cognizione	44
5.6. Crescita e motricità dall'età prescolare all'età scolare.....	45
5.7. Che cosa ne segue per educare: cura, movimento, ambiente	46
Capitolo 6 – Lo sviluppo cognitivo: Piaget e oltre.....	47
6.1. Il periodo sensomotorio e la permanenza dell'oggetto	47
6.2. Il pensiero preoperatorio: simbolo, egocentrismo, conservazione	47
6.3. Le operazioni concrete	48
6.4. Le operazioni formali e il pensiero adolescente	49
6.5. Le critiche a Piaget e la sua eredità	50
6.6. La conoscenza precoce: oggetti, numero, biologia, mente	51
6.7. Il pensiero come costruzione sociale: Vygotskij, <i>scaffolding</i> , apprendistato	51
6.8. Misconcezioni e teorie ingenuie: che cosa ne segue per insegnare	52
Capitolo 7 – Attenzione, memoria, funzioni esecutive, metacognizione	54
7.1. Lo sviluppo dell'attenzione.....	54

7.2. Memoria di lavoro, strategie, conoscenza: come cresce la memoria	54
7.3. Memoria autobiografica e amnesia infantile; il bambino testimone	55
7.4. Le funzioni esecutive: inibizione, aggiornamento, flessibilità; il marshmallow e i suoi limiti	56
7.5. Metacognizione e autoregolazione.....	57
7.6. Ragionamento, soluzione di problemi, sviluppo del giudizio	58
7.7. Che cosa ne segue per insegnare: carico, strategie, autonomia	59
Capitolo 8 – Linguaggio e comunicazione.....	60
8.1. Dalla comunicazione al linguaggio: intersoggettività, attenzione congiunta, gesti.....	60
8.2. Percezione del parlato e sviluppo fonologico	60
8.3. Il lessico: esplosione del vocabolario, vincoli, apprendimento delle parole	61
8.4. Morfologia e sintassi; la pragmatica	62
8.5. Le teorie: innatismo, interazionismo, apprendimento statistico e <i>usage-based</i>	63
8.6. Il ruolo dell'adulto: input, <i>motherese</i> , lettura condivisa	63
8.7. Bilinguismo, variabilità, ritardo	64
8.8. Che cosa ne segue per educare: parlare, leggere, ascoltare.....	65
Capitolo 9 – Comprendere gli altri: la teoria della mente	66
9.1. Precursori: imitazione, riferimento sociale, intenzioni.....	66
9.2. Desideri, credenze, falsa credenza	66
9.3. Le teorie: teoria della teoria, simulazione, moduli	67
9.4. Teoria della mente, linguaggio, funzioni esecutive, fratelli.....	68
9.5. Oltre i cinque anni: emozioni miste, ironia, adolescenza.....	69
9.6. Teoria della mente e autismo; che cosa ne segue per la scuola	69
PARTE TERZA – Le traiettorie: emozioni, relazioni, sé, moralità.....	71
Capitolo 10 – Temperamento, emozioni, regolazione	71
10.1. Il temperamento: Thomas e Chess, Rothbart, Kagan; bontà dell'adattamento.....	71
10.2. Emozioni primarie e autocoscienti.....	72
10.3. Comprensione delle emozioni e competenza emotiva.....	73
10.4. La regolazione emotiva: dall'eteroregolazione all'autoregolazione	73
10.5. Intelligenza emotiva: il costrutto e le sue verifiche	74
10.6. La socializzazione emotiva in famiglia e a scuola: che cosa ne segue per educare	75

Capitolo 11 – L'attaccamento.....	77
11.1. Bowlby: sistema comportamentale, base sicura, modelli operativi interni.....	77
11.2. Ainsworth e la Strange Situation: sicuro, evitante, ambivalente	78
11.3. L'attaccamento disorganizzato.....	78
11.4. Sensibilità materna, temperamento, cultura.....	79
11.5. Continuità e cambiamento: dall'infanzia all'adulto, l'Adult Attachment Interview	80
11.6. Attaccamento e sviluppo successivo	81
11.7. La relazione educatore-bambino e insegnante-allievo: sicurezza, sensibilità, supporto; analogie e limiti del modello dell'attaccamento	81
Capitolo 12 – Il sé e l'identità	83
12.1. Riconoscersi: il sé nei primi anni	83
12.2. Concetto di sé, autostima, confronto sociale in età scolare.....	83
12.3. Identità di genere e norme sociali: teorie ed evidenze	84
12.4. L'identità in adolescenza: Erikson, Marcia, i modelli processuali	85
12.5. Identità etnica e culturale.....	86
12.6. Il sé nell'età adulta; che cosa ne segue per educare	87
Capitolo 13 – I pari, il gioco, il gruppo	88
13.1. Le prime interazioni fra pari.....	88
13.2. Il gioco: forme, funzioni, teorie; il gioco simbolico.....	88
13.3. Amicizia e status sociometrico: popolari, rifiutati, trascurati.....	89
13.4. Cooperazione, competizione, aggressività: forme e traiettorie	90
13.5. Il gruppo in preadolescenza e adolescenza: conformismo, cricche, pressione dei pari.....	91
13.6. I pari come contesto di apprendimento: che cosa ne segue per educare.....	92
Capitolo 14 – Lo sviluppo morale e prosociale.....	93
14.1. Piaget: dalla morale eteronoma alla morale autonoma	93
14.2. Kohlberg: i sei stadi e le loro critiche	93
14.3. Gilligan e l'etica della cura; Turiel e i domini	94
14.4. L'empatia e il comportamento prosociale: Hoffman, Eisenberg	95
14.5. Le origini precoci della moralità.....	96
14.6. Educazione morale, disimpegno morale, cittadinanza: che cosa ne segue per educare	97
Capitolo 15 – La famiglia e gli altri contesti di crescita.....	99
15.1. La famiglia come sistema	99

15.2. Gli stili genitoriali: Baumrind, Maccoby e Martin; cultura e stili	99
15.3. Transizioni e pluralità delle forme familiari: separazione, ricomposizione, adozione, famiglie con genitori dello stesso genere	100
15.4. Risorse, stress, disuguaglianze familiari	101
15.5. I servizi educativi e la comunità	102
15.6. Famiglia e scuola: continuità, alleanza, conflitto	103
PARTE QUARTA – Le età e i contesti educativi	105
Capitolo 16 – Da zero a sei anni: nido e scuola dell’infanzia	105
16.1. Il profilo evolutivo dei primi tre anni	105
16.2. Il profilo evolutivo dai tre ai sei anni	105
16.3. Compiti di sviluppo e segnali da osservare	106
16.4. Inserimento, relazione con l’educatore, effetti delle cure extrafamiliari... ..	106
16.5. Condizioni educative favorevoli: gioco, linguaggio, autoregolazione, prerequisiti	107
16.6. Il sistema integrato zero-sei e il passaggio alla scuola primaria	108
Capitolo 17 – Dai sei agli undici anni: la scuola primaria	109
17.1. Il profilo evolutivo dell’età scolare	109
17.2. Compiti di sviluppo e segnali da osservare: il bambino che studia	109
17.3. Condizioni educative favorevoli: competenza, autostima, gruppo	110
17.4. Il passaggio alla scuola secondaria di primo grado	111
Capitolo 18 – Preadolescenza e adolescenza: la scuola secondaria	112
18.1. Definire l’adolescenza; la pubertà e i suoi tempi	112
18.2. Cambiamenti neurocognitivi, contesto e decisione: rischio senza determinismo	112
18.3. Compiti di sviluppo: pensiero, identità, autonomia	113
18.4. Relazioni affettive, sessualità, consenso	114
18.5. Scuola: motivazione, orientamento, abbandono	115
18.6. Benessere, rischio, resilienza	115
18.7. L’età adulta emergente e le transizioni dopo la scuola	116
Capitolo 19 – Dall’adolescenza all’invecchiamento	117
19.1. Compiti e transizioni dell’età adulta: lavoro, coppia, genitorialità	117
19.2. Cognizione e personalità nell’età adulta	117
19.3. Apprendere da adulti: formazione continua, lavoro, motivazione	118
19.4. L’invecchiamento: declino, compensazione, plasticità; il modello SOC e l’invecchiamento ottimale	119

PARTE QUINTA – Apprendere e insegnare: la psicologia dell'educazione	120
Capitolo 20 – Dalle teorie ai principi di istruzione	120
20.1. Oggetto, storia, ambiti della psicologia dell'educazione; il rapporto con la didattica	120
20.2. Rinforzo, modellamento, gestione del comportamento	121
20.3. Conoscenze pregresse, elaborazione, apprendimento significativo.....	121
20.4. Costruzione guidata: scoperta, zona di sviluppo prossimale, <i>scaffolding</i> 122	
20.5. Apprendimento sociale, situato, collaborativo.....	123
20.6. L'istruzione informata dall'evidenza	124
Capitolo 21 – I processi dell'apprendimento scolastico.....	125
21.1. Memoria e apprendimento: elaborazione, pratica di recupero, distribuzione della pratica	125
21.2. Il carico cognitivo e la progettazione dell'istruzione.....	125
21.3. Comprensione, misconcezioni, cambiamento concettuale	126
21.4. Transfer e apprendimento profondo.....	127
21.5. Strategie di studio, metacognizione, apprendimento autoregolato: Zimmerman	128
21.6. Apprendere con le tecnologie e con l'intelligenza artificiale: che cosa dice la ricerca	129
Capitolo 22 – Gli apprendimenti di base: lettura, scrittura, numero.....	130
22.1. I prerequisiti: consapevolezza fonologica, denominazione rapida, senso del numero.....	130
22.2. Imparare a leggere: modelli a stadi e a doppia via	131
22.3. Comprendere il testo	131
22.4. Imparare a scrivere: dalla grafia alla composizione	132
22.5. Numero, conteggio, calcolo: dal senso del numero alle procedure.....	133
22.6. La soluzione dei problemi matematici; ansia per la matematica	134
Capitolo 23 – Motivazione, credenze, emozioni nell'apprendimento.....	136
23.1. Motivazione intrinseca ed estrinseca; l'autodeterminazione a scuola	136
23.2. Aspettative e valore: Eccles e Wigfield.....	137
23.3. Le attribuzioni causali e l'impotenza appresa: Weiner, Seligman.....	138
23.4. Obiettivi di padronanza e di prestazione; le teorie implicite di Dweck e le loro verifiche.....	138
23.5. L'autoefficacia e l'interesse	140
23.6. Ansia, noia, emozioni di successo: Pekrun	141
23.7. Motivazione e sviluppo: la caduta motivazionale nella secondaria.....	141

Capitolo 24 – Le differenze individuali, l'equità, le affermazioni popolari	143
24.1. Definire e misurare l'intelligenza in età evolutiva: scale, QI, norme, usi consentiti.....	143
24.2. Intelligenza generale, teorie fattoriali, intelligenza fluida e cristallizzata	143
24.3. Le intelligenze multiple e l'intelligenza triarchica: contributi e limiti empirici	144
24.4. Creatività e pensiero divergente: Guilford, Torrance, Amabile.....	145
24.5. La plusdotazione.....	146
24.6. Genere, origine sociale, cultura: differenze e disuguaglianze negli apprendimenti	147
24.7. Affermazioni popolari e stato delle prove: stili di apprendimento, emisferi, effetto Mozart, piramide dei bisogni	148
Capitolo 25 – La classe come contesto: relazioni, clima, valutazione	149
25.1. La relazione insegnante-allievo: sicurezza, sensibilità, supporto	149
25.2. Aspettative e profezie: Rosenthal e Jacobson, l'effetto Pigmalione e la sua misura	149
25.3. Comunicazione, autorevolezza, gestione del gruppo classe: i costrutti... ..	150
25.4. Cooperazione fra pari, tutoring, apprendimento cooperativo: le evidenze	151
25.5. Osservazione e valutazione per l'apprendimento: feedback, valutazione formativa, attribuzioni, ansia, confronto, formulazione	152
25.6. Benessere, appartenenza, clima di classe	153
PARTE SESTA – Lo sviluppo atipico e i bisogni educativi	154
Capitolo 26 – Sviluppo tipico e atipico: concetti e valutazione	154
26.1. Norma, variabilità, ritardo, disturbo	154
26.2. Fattori di rischio e di protezione, resilienza, cumulo del rischio.....	155
26.3. Il modello biopsicosociale e l'ICF dal lato psicologico; il profilo di funzionamento.....	155
26.4. La valutazione psicologica in età evolutiva: chi valuta e con quali limiti; osservazione educativa e diagnosi; quando inviare.....	156
26.5. I bisogni educativi speciali: una categoria scolastica italiana	157
Capitolo 27 – I disturbi del neurosviluppo	159
27.1. Il modello del neurosviluppo: eziologia multifattoriale, comorbidità, traiettorie	159
27.2. La disabilità intellettiva.....	159
27.3. I disturbi dello spettro autistico.....	160
27.4. Il disturbo da deficit di attenzione e iperattività	161

27.5. I disturbi del linguaggio e della comunicazione.....	162
27.6. I disturbi specifici dell'apprendimento: dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia	162
27.7. Disturbo dello sviluppo della coordinazione, disturbi da tic, disabilità sensoriali	163
27.8. I principi dell'intervento con sostegno empirico	164
Capitolo 28 – Rischio, disagio, contesti avversi	166
28.1. Problemi internalizzanti ed esternalizzanti in età evolutiva	166
28.2. Bullismo e cyberbullismo: definizione, ruoli, fattori, interventi efficaci....	166
28.3. Comportamenti a rischio in adolescenza e uso problematico	167
28.4. Maltrattamento, trascuratezza, esperienze sfavorevoli infantili: effetti e fattori di protezione	168
28.5. Povertà, migrazione, sviluppo in contesti multiculturali	169
28.6. Tecnologie, sonno, benessere: associazioni, rischi, fattori di protezione .	170
PARTE SETTIMA – Intervenire	171
Capitolo 29 – Inclusione e interventi basati sull'evidenza.....	171
29.1. Dalla ricerca all'intervento: che cosa funziona e come lo si sa	171
29.2. Intervento precoce, sostegno alla genitorialità, parent training	171
29.3. Individualizzazione, personalizzazione, accessibilità: i fondamenti psicologici.....	172
29.4. Programmi scolastici: apprendimento socio-emotivo, prevenzione del bullismo, orientamento	173
29.5. Il lavoro in rete: scuola, famiglia, servizi	174
Capitolo 30 – Professioni, etica, uso responsabile della psicologia	176
30.1. Psicologo scolastico, educatore, insegnante: ruoli e collaborazione	176
30.2. Consenso, riservatezza, segnalazione, invio nel lavoro con i minori.....	177
30.3. I confini della competenza psicologica ed educativa	178
30.4. Neuromiti e semplificazioni: che cosa la disciplina autorizza a concludere	178
Indice analitico.....	180

Nota introduttiva

Struttura del volume.

Il volume è organizzato in 7 Parti e 30 capitoli, per un totale di 191 paragrafi numerati. La Parte Prima espone le teorie classiche e contemporanee dello sviluppo, i loro metodi e i criteri di verifica empirica. Le Parti Seconda e Terza espongono le traiettorie evolutive per dominio funzionale — corpo, cognizione, linguaggio, teoria della mente, emozioni, attaccamento, sé, relazioni con i pari, moralità, famiglia — ciascun capitolo chiuso da un paragrafo di implicazioni educative.

La Parte Quarta ricompone queste traiettorie per età e contesto educativo, dal nido all'età adulta, con rinvii sistematici ai capitoli di dominio anziché una loro riesposizione. La Parte Quinta tratta la psicologia dell'educazione propriamente detta — apprendimento, memoria, motivazione, differenze individuali, la classe come contesto. La Parte Sesta è dedicata allo sviluppo atipico e ai bisogni educativi speciali. La Parte Settima, infine, tratta gli interventi basati sull'evidenza e le professioni educative in Italia, la loro deontologia e i confini di competenza.

Criteri di selezione.

Ogni paragrafo risponde all'esigenza di fornire ciò che è necessario per orientarsi nella materia e rispondere a una domanda d'esame o di concorso, non ogni possibile approfondimento della letteratura specialistica. I rinvii interni (§ e Capitolo) permettono di richiamare un concetto già esaminato senza ripeterne la trattazione.

Programmi e ricerca: due piani distinti.

Il volume tiene costantemente distinti ciò che i programmi d'esame e concorsuali richiedono di conoscere e ciò che la ricerca empirica attualmente sostiene. Un costrutto può comparire perché un bando lo elenca esplicitamente, pur non godendo di un sostegno empirico solido: in questi casi il testo espone il costrutto e ne dichiara contestualmente lo stato delle prove, anziché ometterlo o presentarlo come acquisizione consolidata (cfr. § 4.6, § 24.7, § 30.4).

Il rapporto con la Serie: fondazione e confini.

Il volume tratta lo sviluppo e l'educazione nel loro rapporto di fondazione, e distingue per angolo le sovrapposizioni possibili con discipline contigue: motivazione, relazione educativa, valutazione e inclusione sono trattate qui nei costrutti psicologici e nella ricerca che li sostiene, mentre le scelte metodologiche e didattiche corrispondenti appartengono ad altri ambiti disciplinari.

Autori, studi, riferimenti.

Gli autori, le teorie e gli studi fondamentali sono richiamati direttamente nella prosa, con il cognome dell'autore e, dove utile alla collocazione storica, l'indicazione dell'anno o del periodo. Il volume non fa uso di note a piè di pagina, di citazioni in stile bibliografico né di una bibliografia finale: il criterio adottato è che il riferimento serva a riconoscere e ricordare il concetto, non per documentare la letteratura. Sono richiamati, per questa ragione, i soli autori e studi che un programma d'esame o concorsuale presuppone.

Evidenza, controversia, stato delle prove.

Alcuni costrutti compaiono nei programmi con una diffusione assai più ampia del sostegno empirico che la ricerca specialistica riconosce loro: gli stili di apprendimento, la lateralizzazione emisferica applicata agli stili cognitivi, l'effetto Mozart, la piramide dei bisogni di Maslow, le intelligenze multiple. Dove ciò accade, il volume espone il costrutto per ciò che promette e ne segnala contestualmente lo stato della verifica empirica (cfr. § 4.6, § 24.7, § 30.4), secondo il medesimo criterio di correttezza fattuale applicato a ogni altra affermazione del testo.

Nessuna scheda, nessun box.

Coerentemente con l'impostazione dell'intera collana Brëvitër, il volume non fa uso di schede riassuntive, box di approfondimento, elenchi di parole chiave o questionari a fine capitolo. La chiarezza è affidata al solo testo — definizioni precise, riferimenti essenziali agli studi che hanno stabilito un risultato, un solo esempio dove serve — non all'alternanza di schemi grafici, che possono spesso distrarre ed essere controproducenti.



Collana Brëvitër
Quantum necesse est

I volumi della Collana sono caratterizzati da un approccio essenziale, realizzato attraverso un linguaggio chiaro e un impaginato lineare – solo testo, senza riquadri, colori o rimandi grafici che distraggono dalla lettura – pensato per favorire concentrazione e memorizzazione. Capitoli brevi e autosufficienti, così da poter essere letti e ripassati in poco tempo, senza rinunciare al rigore scientifico e all’aggiornamento. Con un’accurata selezione di ciò che è davvero necessario per comprendere e ricordare i concetti fondamentali di una disciplina, i volumi rappresentano un supporto per quanti debbano preparare un esame o un concorso, ma anche per i professionisti e per tutti coloro che hanno necessità di conoscere, riprendere e fissare i fondamenti di singole discipline.

I volumi della Collana Brëvitër nascono da un metodo editoriale che unisce strumenti avanzati, anche di intelligenza artificiale, al contributo di professionisti dei settori trattati, che ne seguono progetto, sviluppo e revisione. La Collana è diretta da Gianluca Sposito, giurista e autore di numerose pubblicazioni su linguaggio e comunicazione, anche in lingua inglese, e docente di *Argomentazione giuridica e retorica forense* nell’Università di Urbino Carlo Bo.

PARTE PRIMA – Lo studio dello sviluppo

Capitolo 1 – Oggetto, questioni, concetti

1.1. Che cosa cambia e che cosa resta: la nozione di sviluppo

Lo sviluppo psicologico consiste nell'insieme dei mutamenti sistematici e relativamente stabili che interessano le funzioni cognitive, emotive, sociali e motorie dalla vita prenatale alla senescenza. La sistematicità distingue questi mutamenti dalle variazioni occasionali legate all'umore o al contesto immediato: un progresso nel linguaggio o nel ragionamento morale persiste oltre la singola situazione in cui si manifesta.

Il cambiamento evolutivo può essere quantitativo, quando riguarda l'aumento o la diminuzione di una capacità già presente, oppure qualitativo, quando comporta la comparsa di un modo nuovo di funzionare. Piaget, negli anni Venti e Trenta, ha fondato su questa seconda accezione la propria teoria stadiale: il passaggio da uno stadio all'altro non amplia semplicemente le competenze del bambino, ma ne riorganizza le strutture di pensiero.

Non ogni teoria dello sviluppo adotta un'impostazione per stadi. Le prospettive di orientamento comportamentale e sociocognitivo descrivono piuttosto un cambiamento continuo, guidato dall'accumulo di apprendimenti ed esperienze. La contrapposizione fra modelli a stadi e modelli continui ha attraversato l'intera storia della disciplina e ricompare nella trattazione delle singole teorie.

Un secondo criterio distintivo riguarda l'estensione temporale del processo. Fino alla metà del Novecento lo sviluppo era studiato quasi soltanto nell'infanzia e nell'adolescenza, sull'assunto implicito che l'età adulta rappresentasse un punto di arrivo stabile. Baltes, a partire dagli anni Ottanta, ha proposto la prospettiva *life-span*, secondo cui i processi evolutivi proseguono lungo l'intero corso della vita e comprendono tanto guadagni quanto perdite in ogni fase, compresa la vecchiaia.

La nozione di sviluppo implica infine un rapporto fra continuità e cambiamento: alcune caratteristiche individuali, come il temperamento, mostrano una relativa stabilità nel tempo, mentre altre si

trasformano in modo sostanziale. La distinzione fra ciò che permane e ciò che muta costituisce uno dei problemi centrali che le singole teorie, esposte nei capitoli seguenti, affrontano con soluzioni diverse.

1.2. Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione: due ambiti contigui, un settore (PSIC-02/A, già M-PSI/04)

La psicologia dello sviluppo studia i processi di cambiamento tipici e atipici lungo il corso della vita, individuandone le tappe, i meccanismi e i fattori di influenza. La psicologia dell'educazione studia invece i processi di insegnamento e apprendimento negli specifici contesti in cui si realizzano, dalla famiglia alla scuola alle organizzazioni formative.

I due ambiti restano distinti per oggetto: il primo descrive che cosa cambia nell'individuo, il secondo come promuovere e sostenere tale cambiamento in situazioni intenzionalmente predisposte. La distinzione non implica separazione, poiché ogni intervento educativo presuppone conoscenze sui processi evolutivi delle funzioni coinvolte, dal linguaggio al ragionamento alla regolazione emotiva.

Il rapporto di fondazione fra i due ambiti si riflette nell'ordine dell'esposizione: le traiettorie evolutive esposte nelle Parti seconda e terza costituiscono la base su cui si fondano le implicazioni per l'istruzione discusse nella Parte quinta e i principi generali ricavati nel Capitolo 20.

L'ordinamento accademico italiano ha storicamente riconosciuto la contiguità fra i due ambiti collocandoli nel medesimo settore scientifico-disciplinare, M-PSI/04, denominazione sostituita da PSIC-02/A con il decreto ministeriale n. 639 del 2 maggio 2024, nell'ambito della riforma dei settori concorsuali. Il cambiamento di sigla non ha modificato l'oggetto della disciplina, ma ne ha aggiornato la collocazione all'interno del più ampio raggruppamento delle scienze psicologiche.

Questa collocazione unitaria giustifica la scelta di trattare in un solo volume ambiti che altri manuali distribuiscono su testi separati. La compresenza consente di seguire un concetto evolutivo, per esempio l'attaccamento, dalla sua descrizione nei termini della psicologia dello sviluppo fino alle sue implicazioni nella relazione educativa, senza soluzione di continuità fra i due piani.

1.3. Natura, cultura, interazione: geni, ambiente, epigenetica

Il dibattito sui fattori che determinano lo sviluppo ha opposto per lungo tempo posizioni innatiste, secondo cui le caratteristiche individuali sono in gran parte predeterminate geneticamente, e posizioni ambientaliste, secondo cui esse derivano dall'esperienza e dall'apprendimento. Il comportamentismo di Watson, negli anni Venti, ha rappresentato la formulazione più radicale della seconda posizione, attribuendo all'ambiente un potere pressoché illimitato di plasmare il comportamento.

La psicologia dello sviluppo contemporanea ha abbandonato questa contrapposizione a favore di modelli interazionisti, nei quali geni e ambiente operano congiuntamente e in modo reciproco. Scarr e McCartney, nel 1983, hanno descritto tre tipi di correlazione gene-ambiente: quella passiva, per cui i genitori trasmettono ai figli sia i geni sia un ambiente coerente con essi; quella evocativa, per cui le caratteristiche del bambino suscitano risposte specifiche negli adulti; quella attiva, per cui l'individuo stesso seleziona ambienti congruenti con le proprie disposizioni.

Accanto alla correlazione gene-ambiente si colloca l'interazione gene-ambiente, in cui uno stesso fattore ambientale produce effetti diversi a seconda del genotipo individuale. Un temperamento reattivo, per esempio, può risultare vulnerabile in un contesto di cura carente ma trarre vantaggio, più di un temperamento tranquillo, da un contesto di cura particolarmente sensibile.

L'epigenetica ha fornito un meccanismo biologico a questa reciprocità, mostrando come l'esperienza possa modificare l'espressione genica senza alterare la sequenza del DNA. Gli studi di Meaney sui roditori, condotti a partire dagli anni Novanta, hanno documentato come le cure materne ricevute nei primi giorni di vita modifichino, tramite metilazione del DNA, la regolazione della risposta allo stress in età adulta. Questi meccanismi rendono la distinzione fra natura e cultura non più una contrapposizione fra due cause separate, ma la descrizione di un processo unico in cui i due fattori si costituiscono a vicenda.

1.4. Continuità e discontinuità; stadi, periodi sensibili, plasticità

Il problema della continuità riguarda se lo sviluppo proceda per accumulo graduale o attraverso trasformazioni discontinue che ridefiniscono il funzionamento dell'individuo. Le teorie a stadi, di cui si è dato conto a proposito della nozione di cambiamento qualitativo, sostengono la seconda ipotesi: ogni stadio rappresenta un'organizzazione qualitativamente distinta, separata dalla precedente e dalla successiva da una transizione relativamente rapida.

Un periodo sensibile è un intervallo temporale in cui un organismo risulta particolarmente ricettivo a un determinato tipo di stimolazione ambientale, cosicché la sua presenza o assenza produce effetti proporzionalmente maggiori rispetto ad altre fasi della vita. Lo sviluppo del sistema visivo costituisce l'esempio meglio documentato: Hubel e Wiesel, negli anni Sessanta, hanno dimostrato su modelli animali che la deprivazione visiva in una finestra temporale precoce produce deficit permanenti, non riscontrabili se la medesima deprivazione avviene in età successiva.

Il concetto di periodo sensibile si distingue da quello, più rigido, di periodo critico, che implicherebbe l'impossibilità assoluta di sviluppo oltre la finestra temporale indicata. La ricerca contemporanea preferisce la nozione più flessibile di periodo sensibile, poiché numerose funzioni, incluso l'apprendimento linguistico, mantengono un margine di modificabilità anche oltre l'intervallo di massima ricettività.

La plasticità indica la capacità del sistema nervoso e del comportamento di modificarsi in risposta all'esperienza, sia in direzione positiva sia in direzione di un recupero da condizioni sfavorevoli. La plasticità risulta massima nelle prime fasi dello sviluppo ma non si esaurisce con l'infanzia: permane, seppure in misura ridotta, lungo l'intero arco della vita, e costituisce il presupposto teorico di ogni intervento educativo o riabilitativo tardivo.

1.5. Traiettorie tipiche, variabilità individuale, sviluppo atipico

Una traiettoria di sviluppo tipica descrive la sequenza e l'epoca approssimativa in cui compaiono, nella maggioranza della popolazione, le competenze proprie di un dominio funzionale. Le tappe motorie, come il camminare autonomamente, o le tappe linguistiche, come la comparsa delle prime parole, sono definite in

riferimento a intervalli di età entro cui si colloca la maggior parte degli individui, non a un'età fissa e uniforme.

La variabilità individuale entro l'intervallo tipico dipende da fattori genetici, temperamentali e ambientali che non compromettono l'esito finale dello sviluppo. Un bambino che cammina a undici mesi e uno che cammina a diciotto mesi rientrano entrambi nella norma, pur collocandosi agli estremi della distribuzione.

Lo sviluppo atipico si configura quando una traiettoria si discosta dalla norma in misura e con caratteristiche tali da configurare un rischio significativo per il funzionamento successivo, non quando un singolo indicatore risulta semplicemente anticipato o ritardato rispetto alla media. La distinzione fra variabilità normale e atipia richiede pertanto la valutazione congiunta di più indicatori nel tempo, non il riferimento a una singola tappa isolata.

I meccanismi che generano le traiettorie atipiche e i principi degli interventi rivolti a sostenerle sono esposti nella Parte sesta; qui interessa la collocazione concettuale dell'atipia rispetto alla variabilità individuale.

1.6. I contesti: il modello bioecologico di Bronfenbrenner

Bronfenbrenner, a partire dalla fine degli anni Settanta, ha proposto un modello dello sviluppo centrato sui contesti in cui l'individuo è inserito, organizzati come sistemi concentrici in reciproca interazione. Il microsistema comprende gli ambienti immediati in cui l'individuo agisce direttamente, come la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari.

Il mesosistema riguarda le connessioni fra due o più microsistemi, per esempio la relazione fra scuola e famiglia; l'esosistema include contesti che influenzano l'individuo senza coinvolgerlo direttamente, come il luogo di lavoro dei genitori. Il macrosistema comprende infine i valori culturali, le norme sociali e l'assetto istituzionale entro cui i sistemi precedenti si collocano.

Nella seconda metà degli anni Ottanta Bronfenbrenner ha integrato il modello con la dimensione temporale, denominata cronosistema, e negli anni Novanta ha riformulato la teoria come modello bioecologico, ponendo l'accento sui processi di interazione reciproca e progressivamente più complessa fra l'individuo attivo e l'ambiente immediato, definiti processi prossimali. Questi processi costituiscono, secondo l'autore, il motore primario dello sviluppo, mentre i sistemi contestuali ne rappresentano la cornice.

1.7. La prospettiva dell'arco di vita: Baltes e i compiti di sviluppo

La prospettiva *life-span*, introdotta da Baltes e già richiamata a proposito dell'estensione temporale dello sviluppo, poggia su alcuni assunti che ne specificano il contenuto teorico. Lo sviluppo costituisce un processo multidirezionale, poiché domini diversi possono seguire traiettorie differenti nello stesso periodo di vita, e multidimensionale, poiché ogni dominio risulta a sua volta composto da più componenti con andamenti propri.

Un secondo assunto riguarda la compresenza di guadagni e perdite in ogni fase della vita: l'invecchiamento comporta un declino di alcune capacità, come la velocità di elaborazione, insieme al mantenimento o al potenziamento di altre, come le competenze basate sull'esperienza accumulata. Baltes ha descritto questo equilibrio dinamico attraverso il modello dell'ottimizzazione selettiva con compensazione, secondo cui l'individuo mantiene un funzionamento efficace selezionando gli obiettivi prioritari, ottimizzando le risorse disponibili e compensando le perdite con strategie alternative.

Havighurst, già negli anni Cinquanta, aveva introdotto la nozione di compito di sviluppo, definendo tale ogni obiettivo che una fase della vita pone all'individuo in ragione della maturazione biologica, delle aspettative sociali e delle scelte personali. Il conseguimento dei compiti propri di una fase facilita l'affronto dei compiti successivi, mentre il loro mancato conseguimento può generare difficoltà nelle fasi seguenti. La nozione di compito di sviluppo ricompare nella trattazione delle singole età, dall'infanzia alla senescenza, esposte nella Parte quarta.