



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata  
Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo  
e della Socializzazione

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**ABILITÀ VISUO-SPAZIALI IN BAMBINI DELLA  
SCUOLA PRIMARIA: UN'ANALISI DELLE ASSOCIAZIONI  
CON GLI ASPETTI COGNITIVI, EMOTIVI E SOCIALI**

Visuospatial abilities in Primary School children: an associations' analysis  
with cognitive, emotional and social aspects

Relatore

Prof.ssa Ramona Cardillo

Correlatore

Dott.ssa Camilla Orefice

Laureanda

Lisa Cecchetto

Matricola: 120226

Anno accademico: 2022-2023



## INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1.....	3
ABILITÀ VISUO-SPAZIALI .....	3
1.1 Definizione.....	3
1.2 Lo sviluppo delle abilità visuo-spaziali.....	4
1.3 La classificazione delle abilità visuo-spaziali .....	6
1.4 Implicazioni scolastiche .....	8
1.5 I disturbi delle abilità visuo-spaziali .....	10
CAPITOLO 2.....	13
ASPETTI COGNITIVI, EMOTIVI E SOCIALI IN RELAZIONE CON LE ABILITÀ VISUO-SPAZIALI .....	13
2.1 Abilità cognitive .....	13
2.2 Abilità emotivo-comportamentali .....	14
2.3 Abilità sociali.....	16
2.4 Implicazioni scolastiche .....	18
2.5 Abilità cognitive, emotivo-comportamentali e sociali in relazione con le abilità visuo-spaziali .....	19
CAPITOLO 3.....	23
LA RICERCA .....	23
3.1 Obiettivi e ipotesi della ricerca.....	23
3.2 Partecipanti .....	24
3.3 Metodo .....	24
3.4 Strumenti.....	24
3.4.2 SESSIONE COLLETTIVA.....	24
3.4.3 SESSIONE INDIVIDUALE .....	27

3.4.4 QUESTIONARI PARENT REPORT .....	28
3.5 Procedura .....	31
CAPITOLO 4.....	33
I RISULTATI.....	33
4.1 Analisi Descrittive .....	33
4.2 Analisi di Correlazione.....	35
4.3 Analisi di Regressione Lineare .....	38
CAPITOLO 4.....	43
DISCUSSIONE DEI RISULTATI .....	43
4.1 Discussione dei risultati .....	43
4.2 Implicazioni didattiche .....	46
4.3 Limiti e prospettive future .....	48
BIBLIOGRAFIA.....	51

## INTRODUZIONE

Le abilità visuo-spaziali consentono all'individuo di interagire con il mondo che lo circonda e di relazionarsi con gli altri e con gli oggetti (Bergamaschi, 2018) e comprendono gli aspetti fondamentali connessi alla manipolazione delle informazioni e alla risoluzione dei problemi (Miranda & Vegliante, 2022). Esse risultano importanti anche in ambito scolastico, in quanto entrano in gioco in numerosi apprendimenti, come la letto-scrittura, la matematica e la geometria (Damiani et al., 2015). Le abilità cognitive sono invece un insieme di attività e processi mentali che coordinano le conoscenze e sono quindi fondamentali per l'apprendimento (Gagliardini, 2015; Lucangeli & Vicari, 2019). Per consentire il successo scolastico, però, è fondamentale integrare queste abilità con quelle definite non cognitive (Jones et al., 2015), le quali coinvolgono le caratteristiche comportamentali, la regolazione delle emozioni, l'autoregolamentazione e gli aspetti socio-relazionali (Jones et al., 2015). Da qui si può dedurre l'importanza dello sviluppo delle abilità emotivo-comportamentali e sociali; le prime coinvolgono competenze quali la regolazione delle emozioni, dell'attenzione e delle funzioni esecutive (Speranza, 2010), mentre le seconde sembrano avere una natura multidimensionale, essendo costituite da una serie di abilità diverse (Camoglio & Cordoso, 1996).

L'elaborato presenta un percorso di ricerca volto a comprendere le relazioni che intercorrono tra le abilità visuo-spaziali e gli aspetti cognitivi, emotivo-comportamentali e sociali in un campione di bambini a sviluppo tipico frequentanti le classi terza, quarta e quinta della Scuola Primaria.

Nel primo capitolo vengono presentate le abilità visuo-spaziali, nello specifico in relazione alle definizioni elaborate in letteratura, al percorso di sviluppo, alla categorizzazione e alle implicazioni in ambito scolastico; vengono inoltre presentati i disturbi che derivano dal deficit di tali abilità. Nel secondo capitolo vengono presentate le altre abilità prese in considerazione dal presente elaborato, ovvero le abilità cognitive, emotivo-comportamentali e sociali, con un focus sulle loro implicazioni in campo scolastico e una presentazione della

letteratura che mostra la loro relazione con le abilità visuo-spaziali. Nel terzo capitolo viene presentato lo studio effettuato, con un riferimento particolare agli obiettivi e alle ipotesi della ricerca, alla luce della letteratura di riferimento. Vengono inoltre delineate le caratteristiche dei partecipanti e del metodo di ricerca, oltre che degli strumenti utilizzati e della procedura della raccolta dati. Nel quarto capitolo vengono esposti i risultati ottenuti attraverso delle analisi descrittive, di correlazione e di regressione lineare. Infine, nel quinto ed ultimo capitolo, i risultati vengono discussi alla luce delle ipotesi di partenza e della letteratura di riferimento, nonché le implicazioni didattiche ed educative derivanti dallo studio. Infine, vengono esposti i limiti della ricerca e le prospettive future.

# CAPITOLO 1

## ABILITÀ VISUO-SPAZIALI

### 1.1 Definizione

Le abilità visuo-spaziali possono essere definite come quell'insieme di competenze implicate nella modalità non verbale di pensiero, che consentono di determinare i rapporti spaziali che intercorrono tra un individuo e gli oggetti, tra gli oggetti stessi, e di identificare e distinguere l'orientamento degli stimoli visivi in cui ci imbattiamo quotidianamente (Bergamaschi, 2018). Nelle competenze visuo-spaziali rientrano alcune componenti imprescindibili nella manipolazione delle informazioni e nella risoluzione dei problemi, che favoriscono l'elaborazione delle informazioni visive (Miranda & Vegliante, 2022). Sono quindi delle abilità fondamentali in quanto permettono all'individuo di interagire con il mondo che lo circonda e di relazionarsi con gli altri e con gli oggetti, in modo da elaborare delle rappresentazioni della realtà attraverso riferimenti spaziali precisi (Bergamaschi, 2018).

Le abilità visuo-spaziali sono le componenti tipiche dell'intelligenza non verbale, ovvero "tutte quelle abilità o capacità intellettive di *problem solving* e di analisi delle informazioni che possono essere utilizzate senza l'ausilio di abilità verbali" (Pezzuti, 2018, p. 2). Le abilità non verbali possono essere classificate in due gruppi: nel primo troviamo quelle di alto livello, come ad esempio il *problem solving*; nel secondo invece, si inseriscono quelle definite di basso livello e che si possono collegare alla decodifica, alla pianificazione e alla rielaborazione delle proprietà concrete degli stimoli (Pezzuti, 2018).

Le abilità visuo-spaziali si sviluppano in relazione ad altre dimensioni, in particolare a quelle percettiva, motoria, cognitiva ed emotivo-affettiva. Tutte queste sono interconnesse tra di loro e il corretto funzionamento del bambino dipende dall'equilibrio di queste dimensioni (Zanatta et al., 2020). Se questo non avviene, la percezione, il riconoscimento e la manipolazione degli stimoli

nell'ambiente possono essere alterati, fino a identificare profili che possono essere inquadrati tra i disturbi del neuro-sviluppo (Fisher et al., 2022; Zanatta et al., 2020).

## 1.2 Lo sviluppo delle abilità visuo-spaziali

Le abilità visuo-spaziali si sviluppano gradualmente durante il corso dell'infanzia e dell'adolescenza: i bambini più piccoli, infatti, hanno una limitata comprensione dello spazio e della relazione tra gli oggetti nello spazio ma, lungo lo sviluppo e con l'esperienza, tendono a sviluppare e migliorare queste abilità (Zanatta et al., 2020). Una volta maturate le competenze motorie, il bambino inizia ad esplorare l'ambiente intorno a sé, comprendendo anche lo spazio peri-personale ed extra-personale (Zanatta et al., 2020). Durante l'esplorazione, lo spazio e la sua rappresentazione vengono elaborati attraverso due sistemi di riferimento: il sistema egocentrico e il sistema allocentrico. Il primo permette di elaborare le informazioni dell'ambiente sulla base della posizione che il bambino stesso occupa nello spazio, mentre il secondo utilizza la posizione degli oggetti nell'ambiente come punti di riferimento (Zanatta et al., 2020).

La percezione dello spazio è vista quindi come una costruzione progressiva, che si evolve seguendo un itinerario caratterizzato da tre periodi significativi, evidenziati da Piaget in una sua ricerca del 1948 dal titolo "*La representation de l'espace chez l'enfant*" (Gioberti, 1970).

Nel primo periodo, corrispondente ai primi quattro mesi di vita del bambino, si nota una mancata coordinazione tra i diversi spazi sensoriali e, inoltre, spazio visivo e spazio cinestetico non vengono visti come una totalità unita, in quanto non c'è ancora coordinazione tra visione e prensione. I rapporti spaziali sono presenti ma risultano ancora elementari e lo stesso vale per quelli percettivi.

Il secondo periodo termina con la fine del primo anno di vita del bambino ed è caratterizzato dalla comparsa della coordinazione della visione e della prensione, che permette un buon miglioramento dello spazio percettivo. In questo periodo, inoltre, compaiono le acquisizioni relative alla forma e alla dimensione degli oggetti, in quanto il bambino inizia ad elaborare le figure e ad avere una costanza percettiva delle forme e delle grandezze.



Infine, il terzo e ultimo periodo di sviluppo della percezione dello spazio elaborato da Piaget interessa il bambino nel suo secondo anno di vita, precisamente dai 13 ai 24 mesi. In questo periodo, aumenta l'attività senso-motoria grazie ad una ricerca che vede il bambino come protagonista; inoltre, compaiono atti completi di intelligenza pratica, grazie alla coordinazione interna dei rapporti. Oltre a ciò, il bambino scopre i rapporti fra gli oggetti e inizia ad avere un'immagine mentale e una rappresentazione mentale. Piaget (1948) sottolinea poi l'importanza che il movimento assume nella percezione, in quanto è solo il rapporto tra gli aspetti figurativi e motori che caratterizza l'intuizione spaziale.

Piaget (1948) individua poi una differenza tra lo sviluppo della percezione dello spazio e quello dell'interiorizzazione delle azioni spaziali, sottolineando come quest'ultimo si manifesti seguendo ulteriori tappe molto graduali. Nel primo stadio, che termina tra i quattro e i cinque anni di vita del bambino, l'attività senso-motoria è legata alla percezione dell'oggetto, in quanto il bambino riesce ad immaginarla solo dopo averla eseguita materialmente. Nel secondo periodo, che va dai cinque agli otto anni, il bambino procede ancora per tentativi ma ha inizio la replicazione della coordinazione nelle azioni esterne nella coordinazione interna. Si procede poi con il terzo stadio, durante il quale il bambino inizia ad avere delle azioni interiorizzate coordinate; questa fase, che dura fino ai dodici anni, caratterizza la prima forma di equilibrio e costituisce i primi sistemi operatori. Infine, nel quarto e ultimo stadio, l'ormai preadolescente acquisisce un equilibrio definitivo tra le due componenti.

Un altro modello è quello formulato da Uttal e colleghi (2013) che vede lo sviluppo delle abilità visuo-spaziali diversificarsi a seconda dei compiti richiesti (Hodgkiss, 2021). I ricercatori hanno elaborato una classificazione di queste abilità che deriva dall'incrocio di due diverse dimensioni: quella statico-dinamica, che si riferisce ai compiti spaziali nei quali gli oggetti si pongono in posizioni stabili o in movimento, e quella estrinseca-intrinseca, nella quale le relazioni spaziali si riferiscono ad un oggetto, più oggetti e il contesto riferito all'oggetto. In merito allo sviluppo, Hodgkiss et al. (2021) forniscono alcune indicazioni per interpretare il modello di Uttal e colleghi (2013). Un esempio di compito intrinseco-statico è l'identificazione di una forma in un'immagine più complessa: in questo caso, il

bambino riesce nel compito a partire dai tre anni e continua a migliorare fino ai dieci (Hodgkiss, 2021). Nel caso di aspetti intrinseci-dinamici, si può analizzare la rotazione mentale di oggetti 2D e 3D; i precursori della rotazione mentale 2D sono presenti nel bambino già dai sedici mesi e migliorano significativamente tra i sette e gli otto anni (Crescentini et al., 2014), mentre, per quanto riguarda la rotazione mentale 3D, si evidenzia un miglioramento fino alla tarda infanzia (Hodgkiss, 2021). Osservando invece l'abilità estrinseco-statica, possiamo analizzare il compito di codifica delle direzioni orizzontali e verticali di un'asta, dal quale risulta un miglioramento progressivo che inizia a quattro anni e prosegue fino all'età adulta (Hodgkiss, 2021). Infine, considerando l'abilità estrinseco-dinamica, osserviamo che le competenze si rivelano già dai ventiquattro mesi e si completano intorno agli 8 anni (Hodgkiss, 2021).

### **1.3 La classificazione delle abilità visuo-spaziali**

Ad oggi, la struttura dell'abilità visuo-spaziale non è ancora chiaramente definita e si sa ancora poco sugli aspetti genetici e ambientali che la caratterizzano (Rimfeld et al., 2017). Inoltre, non c'è ancora accordo tra i ricercatori sulla categorizzazione univoca delle abilità visuo-spaziali (Rimfeld et al., 2017).

Dalla letteratura emerge che le abilità visuo-spaziali possano avere una struttura a più fattori, tra i quali la "visualizzazione spaziale", riguardante le manipolazioni complesse, la "rotazione mentale", riferita alla capacità di ruotare mentalmente le forme, e la "relazione spaziale", cioè la capacità di comprendere le relazioni che intercorrono tra gli oggetti (Rimfeld et al., 2017). Inoltre, tra le componenti delle abilità visuo-spaziali alcuni autori includono anche la "velocità di chiusura", ovvero la capacità di riconoscere una forma spaziale anche in presenza di distrattori, e la "flessibilità di chiusura", che si riferisce all'abilità di cercare una definita forma spaziale all'interno del campo visivo (Rimfeld et al., 2017). Oltre a queste, ci sono anche delle altre abilità correlate, come "scansione spaziale", "rilevamento del movimento", "ragionamento meccanico", "stima della lunghezza" e "pensiero direzionale" (Rimfeld et al., 2017). Tuttavia, queste componenti sono

spesso sovrapponibili tra loro e questo porta i ricercatori a non essere concordi riguardo la struttura del dominio visuo-spaziale (Rimfeld et al., 2017).

Il primo a dare una classificazione delle abilità visuo-spaziali è stato McGee (1979), il quale attraverso i suoi studi individua due fattori spaziali: visualizzazione spaziale e orientamento spaziale. Il primo si riferisce alla capacità di visualizzare una rappresentazione dinamica, di capire il movimento, di manipolare mentalmente gli oggetti e di modificare gli stimoli che si percepiscono attraverso l'applicazione di trasformazioni mentali. L'orientamento spaziale invece si riferisce alla capacità di riconoscere e memorizzare le relazioni che intercorrono tra gli elementi di una configurazione statica, di definire la posizione degli elementi rispetto al proprio corpo e di individuare un oggetto anche quando esso viene percepito da prospettive differenti (McGee, 1979).

Un'ulteriore classificazione è stata teorizzata da Linn e Petersen (1985), i quali hanno individuato tre tipologie di abilità visuo-spaziali: la percezione spaziale, la rotazione mentale e la visualizzazione spaziale. La prima si riferisce alla capacità di definire le relazioni spaziali riferendosi alla posizione del proprio corpo e in presenza di distrattori. La rotazione mentale, invece, viene definita come la capacità di ruotare mentalmente oggetti bidimensionali e tridimensionali in modo veloce e accurato. Infine, l'abilità di visualizzazione spaziale è quella coinvolta nei compiti dove viene richiesta una manipolazione attiva (De Beni et al., 2014). Infine, Cornoldi e Vecchi (2003) hanno ricercato e individuato i processi che vengono implicati nelle abilità visuo-spaziali e li hanno classificati in categorie: la percezione spaziale, l'esplorazione visuo-spaziale, le abilità visuo-costruttive, il pensiero spaziale e la memoria di lavoro visuo-spaziale. La percezione spaziale si riferisce alla capacità e alla consapevolezza del soggetto nel relazionarsi con l'ambiente che lo circonda (De Lucia, 2008). L'esplorazione visuo-spaziale implica la capacità di ricercare nell'ambiente le informazioni utili e rilevanti nella modalità più veloce ed efficiente possibile, in modo da ottenere una valutazione corretta e puntuale; questa categoria implica una connessione tra il sistema visivo e il sistema attentivo (Chaves et al., 2012). Le abilità visuo-costruttive coinvolgono competenze più pratiche che comprendono la coordinazione motoria, la coordinazione prassica e il grafismo; inoltre, sottendono

rappresentazioni interne degli oggetti e degli spazi (Zanatta et al., 2020). Il pensiero spaziale permette al soggetto di compiere alcune operazioni, come rotazioni, traslazioni e cambiamenti di prospettiva, sulle rappresentazioni interne agli stimoli. I processi cognitivi alla base di questo pensiero appaiono strettamente relati alle funzioni della memoria di lavoro visuo-spaziale, la quale è un sistema deputato a mantenere e processare le informazioni sia visive che spaziali, al fine di memorizzare in modo corretto le relazioni spaziali tra i punti di riferimento (Meneghetti et al., 2016).

#### **1.4 Implicazioni scolastiche**

Anche se spesso vengono trascurate, numerose ricerche sostengono l'importanza delle abilità visuo-spaziali anche in ambito scolastico, in quanto nella capacità di leggere, scrivere e di calcolo non entrano in gioco solo i processi cognitivi di tipo verbale, ma anche quelli di tipo non verbale (Cornoldi et al., 1997). Le capacità visuo-spaziali, infatti, costituiscono i prerequisiti di numerosi apprendimenti scolastici e sono inoltre coinvolti nelle difficoltà che si possono incontrare tra gli alunni, sia quelli con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), che con altri tipi di difficoltà (Damiani et al., 2015). Non solo: tradizionalmente la scuola ha favorito le abilità linguistiche, trascurando a volte le competenze associate ad abilità non verbali; è ormai da constatare, però, come a volte si incontrano situazioni in cui la difficoltà a scuola non può essere associata a problemi nell'intelligenza verbale ma, al contrario, le cui cause vanno ricercate in fragilità a carico dell'intelligenza non verbale (Cornoldi et al., 1997). La percezione visiva è un processo che prevede l'analisi, la selezione e l'elaborazione degli stimoli visivi ed è un aspetto fondamentale per lo sviluppo del bambino, sia a livello cognitivo, che neuromotorio e relazionale (Colina, 2015). Gli apprendimenti scolastici si basano molto sulla percezione visiva, perciò l'eventuale difficoltà in questo campo può portare a difficoltà di apprendimento (Colina, 2015).

Sono molte le discipline scolastiche in cui entrano in gioco le abilità visuo-spaziali: prima tra tutte, troviamo l'aritmetica nella quale queste competenze risultano fondamentali per riconoscere e differenziare i segni algebrici e per posizionare

correttamente i numeri nel calcolo in colonna (Fastame & Antonini, 2012). Alcuni studi, inoltre, mostrano il ruolo cruciale delle abilità visuo-spaziali nell'apprendimento della geometria: infatti, ragazzi con migliori abilità visuo-spaziali ottengono risultati migliori in questa disciplina (Sbaragli & Mammarella, 2010). È infatti evidente il legame che intercorre tra abilità visuo-spaziali, immagini mentali, memoria di lavoro visuo-spaziale e geometria: per avere successo in questa disciplina, spesso è necessario immaginare correttamente la figura di cui si sta parlando e trasformarla mentalmente per giungere a dei risultati corretti (Sbaragli & Mammarella, 2010).

Inoltre, nell'apprendimento della letto-scrittura entrano in gioco anche le funzioni non verbali, in quanto il bambino deve imparare a lavorare in modo seriale sul foglio da destra a sinistra, sia con i movimenti dell'occhio che con quelli del polso e della mano. Infatti, la coordinazione oculo-manuale, definita come la capacità di mettere in relazione il movimento delle mani e il senso della vista contemporaneamente (Pento, 2020), richiede abilità visuo-spaziali e di integrazione intermodale (Colina, 2015). Oltre a ciò, il bambino impara anche a riconoscere e discriminare lettere e grafemi simili tra loro nella forma ma che divergono per l'orientamento spaziale di qualche elemento. L'abilità di codifica della parola, infatti, richiede due prerequisiti: l'apprendimento del linguaggio naturale ma anche l'aver una capacità di analisi, adeguata all'età, delle caratteristiche visuo-spaziali (Cornoldi et al., 1997).

In aggiunta, avere delle carenti abilità visuo-spaziali può portare difficoltà anche negli ambiti scientifici, di disegno e nelle prassie, di comprensione del testo, dell'orientamento e della competenza sociale (Damiani et al., 2015). Riguardo quest'ultimo aspetto, Cornoldi et al. (1997) riportano come bambini e ragazzi con difficoltà in ambito visuo-spaziale provino disagio, in particolare, di fronte a situazioni nuove e complesse e un'inadeguatezza nelle abilità percettive, di giudizio e di interazione sociali.

Infine, le abilità visuo-spaziali vengono implicate anche in processi organizzativi, nelle abilità psico-motorie complesse e nella capacità di formulare e verificare ipotesi (Cornoldi et al., 1997).

## 1.5 I disturbi delle abilità visuo-spaziali

I deficit visuo-spaziali vengono definiti da Benton (1985) come dei disordini che non permettono una corretta stima degli aspetti spaziali fra diversi oggetti, che influiscono nel rapporto tra la persona e l'oggetto e che vengono associati ad una scarsa capacità di memoria e di pensiero spaziale.

Le prime descrizioni delle caratteristiche di questi disturbi sono state fornite dal Johnson e Myklebust (1968). Successivamente, il neuropsicologo canadese Rourke (1985) ha dedicato i suoi studi ai disturbi specifici dell'apprendimento; in particolare, osservando i bambini, si è interessato ad "una tipologia di disordini caratterizzata da un forte divario, presente nel punteggio ai test intellettivi, tra le componenti verbali e quelle non verbali" (Cornoldi, 1997, p. 9), arrivando a distinguere due sotto-gruppi di disturbo: quello di apprendimento verbale (DAV) e quello di apprendimento non verbale (DANV). Rourke ha inoltre dato importanza alle abilità visuo-spaziali dando una definizione di Disturbo Non Verbale dell'Apprendimento (*Non-Verbal Learning Disorder*, NLD). Il NLD, in linea con la concettualizzazione fornita da Rourke, si presentava con "un quadro clinico caratterizzato da buone abilità verbali e ridotte competenze non verbali, associate ad importanti difficoltà socio-emozionali e nella gestione di situazioni nuove" (Poletti, 2010, p. 130).

Di recente, si è reso necessario modificare la terminologia associata a questo disturbo, per renderla più rappresentativa delle sue caratteristiche principali. A tal fine, la denominazione proposta è stata "Disturbo Visuo-Spaziale dello Sviluppo" (*Developmental Visual-Spatial Disorder*, DVSD), con l'obiettivo di allinearla il più possibile a quelle già presenti nei Manuali diagnostici (Orefice & Mammarella, 2022). Questa nuova denominazione presenta due elementi di novità: In primo luogo, questa nuova definizione pone l'accento sulla principale area di difficoltà del disturbo, cioè quella visuo-spaziale; in secondo luogo, scompare il riferimento ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento, per porre l'accento sul fatto che questi possano sì essere associati alla condizione, ma questa non ne è parte integrante (Mammarella & Cornoldi, 2020).

Ad oggi, il DVSD non rientra all'interno dei principali manuali diagnostici, quindi non si possono definire dei criteri diagnostici in modo condiviso (Orefice &

Mammarella, 2022); nonostante questo, grazie agli studi e alle caratteristiche definite *in primis* da Rourke, ma anche dalla ricerca successiva, si possono definire dei criteri sulla base dei quali identificare il DVSD (Pazzaglia et al., 2007). Nei bambini con DVSD troviamo difficoltà cognitive di natura visuo-spaziale, discrepanza tra intelligenza verbale e visuo-spaziale, difficoltà in compiti di memoria di lavoro visuo-spaziale, difficoltà nelle discipline scolastiche quali matematica, geometria e disegno e difficoltà di comprensione di alcuni testi che richiedono una rappresentazione spaziale (Pazzaglia et al., 2007). Troviamo inoltre difficoltà sociali e nell'elaborazione delle informazioni non verbali nelle relazioni (Pazzaglia et al., 2007). I recenti studi hanno confermato il lavoro svolto da Rourke (1995), evidenziando come le difficoltà riguardino soprattutto la discriminazione, l'elaborazione e l'orientamento delle forme e delle linee, oltre che il riconoscimento di pattern geometrici (Cornoldi et al., 2016). In particolare, il lavoro di Mammarella e Cornoldi (2020) ha permesso di elaborare i seguenti criteri riferiti alla diagnosi di DVSD:

- 1- Presenza di deficit di intelligenza non verbale, correlata da un'intelligenza verbale media o superiore alla media;
- 2- Difficoltà in almeno due tra le seguenti capacità di elaborazione visuo-spaziale:
  - analisi e riconoscimento di forme organizzate;
  - riproduzione di disegni da copia o da memoria;
  - richiamo e utilizzo di informazioni visuo-spaziali disponibili;
- 3- Debolezze in almeno una delle seguenti aree:
  - abilità fino-motorie;
  - risultati accademici in discipline che coinvolgono abilità visuo-spaziali;
  - comprensione delle relazioni visuo-spaziali e comunicazione non verbale.

Gli autori aggiungono che le difficoltà possono essere presenti da prima dei sette anni di età ma non manifestarsi finché le abilità del bambino sono sufficienti ad affrontare le esigenze accademiche e di vita quotidiana (Mammarella & Cornoldi, 2020). Inoltre, per la diagnosi, deve essere evidente che i sintomi interferiscano con la vita accademica e sociale del bambino (Mammarella & Cornoldi, 2020). Cornoldi e colleghi (2016) specificano anche che, ai fini della diagnosi di DVSD,

le difficoltà non devono essere spiegate dalla presenza del Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD), di Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (*Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*, ADHD) o di Disturbo della Coordinazione Motoria (*Developmental Coordination Disorder*, DCD).

Infine, come suggerito da Fisher et al. (2022), sarebbero necessarie una ricerca e una comprensione più approfondite per ciò che riguarda le abilità fino-motorie nelle persone con DVSD.



## CAPITOLO 2

# ASPETTI COGNITIVI, EMOTIVI E SOCIALI IN RELAZIONE CON LE ABILITÀ VISUO-SPAZIALI

### 2.1 Abilità cognitive

Con il termine “abilità cognitive” si intende un ampio insieme di attività e processi mentali che “coordinano le nostre conoscenze, ovvero le rappresentazioni mentali di principi, procedure e teorie di un insieme di saperi dominio-specifici, in grado di favorire l’acquisizione di maggiori capacità adattive” (Gagliardini, 2015, p.7). In altre parole, l’attività cognitiva comprende una serie di processi di pensiero, ragionamento e concettualizzazione, cioè tutti quei “comportamenti mentali” che coinvolgono i processi simbolici, l’intuizione e l’uso delle regole complesse (Lucangeli & Vicari, 2019); le abilità cognitive coordinano le nostre conoscenze e sono quindi fondamentali per l’apprendimento.

Piaget (1936) ha formulato quattro differenti stadi per lo sviluppo cognitivo: Intelligenza senso-motoria (da circa 10 a circa 18 mesi), Pensiero simbolico (da 18 mesi a 6-7 anni), Pensiero operatorio-concreto (da 6-7 anni a 10-11 anni) e Pensiero operatorio formale (dagli 11-14 anni) (Vianello et al., 2015). Negli ultimi anni sono stati proposti dei modelli alternativi, tra i quali troviamo la “Teoria ecologica dello sviluppo umano” (Bronfenbrenner, 1979). Questo modello analizza lo sviluppo del bambino mettendolo in relazione reciproca con il comportamento e il contesto in cui vive; secondo questa visione, quindi, l’individuo si sviluppa grazie all’ambiente a cui appartiene e si adatta ai suoi cambiamenti (Stefani, 1986).

Quando si parla di sviluppo cognitivo si pensa subito ad alcuni processi che appaiono in contrapposizione con aspetti emotivi e motivazionali; in realtà, gli ultimi studi nel campo delle neuroscienze evidenziano la presenza di un forte legame tra sistemi cognitivi ed emotivi, in quanto le emozioni sembrano avere un ruolo fondamentale nei processi cognitivi e i due aspetti si influenzano reciprocamente (Gaeke, 2016). Si può quindi affermare che nel processo di apprendimento entrano in gioco le emozioni, in quanto esse hanno un ruolo

fondamentale nei processi cognitivi (Lucangeli & Vicari, 2019). In questo senso, Abelson (1963) ha proposto il concetto di “*warm cognition*”, secondo il quale il pensiero di una persona è influenzato dal suo stato emotivo; contrasta con la “*cold cognition*”, che vede invece un’elaborazione cognitiva indipendente dalle emozioni (Roiser & Sahakian, 2013).

## **2.2 Abilità emotivo-comportamentali**

Per caratterizzare le competenze nello sviluppo umano, è conveniente classificare le caratteristiche in categorie cognitive e non cognitive (Jones et al., 2015). Come affermato nel precedente paragrafo, le abilità cognitive sono coinvolte, tra le altre cose, nei compiti orientati al rendimento e alle abilità accademiche; al contrario, le abilità non cognitive coinvolgono le caratteristiche comportamentali, la regolazione delle emozioni, l’autoregolamentazione e gli aspetti socio-relazionali (Jones et al., 2015). Le abilità emotive, quindi, insieme a quelle sociali che saranno presentate nel prossimo paragrafo, vengono classificate come abilità non cognitive.

Plutchick (1983) definisce un’emozione come “una complessa catena di eventi che incomincia con la percezione di uno stimolo e finisce con una interazione tra l’organismo e lo stimolo che ha dato avvio alla catena di eventi” (p. 242). Le emozioni sottendono tre funzioni diverse: favoriscono un’ottimale attivazione dell’organismo, permettono di comunicare all’esterno il proprio stato emozionale e sono utili per comunicare allo stesso individuo i suoi successi e i suoi fallimenti sul controllo dell’emozione stessa (Vianello et al., 2015).

Sullo sviluppo delle emozioni esistono diverse teorie. Nel 1930, Bridges propone la “teoria della differenziazione”, ipotizzando di poter distinguere fra stati emotivi di sconforto e di piacere. Successive rielaborazioni (ad es. Sroufe, 1979) evidenziano come questa progressiva differenziazione sia possibile solo considerando anche le evoluzioni e livello cerebrale, cognitivo e sociale; in quest’ottica, quindi, lo sviluppo emotivo è subordinato a quello socio-cognitivo (Vianello et al., 2015). Al contrario, Izard (1978) propone la “teoria differenziale”, secondo la quale la presenza di un’emozione è evidenziata dalla comparsa dell’espressione facciale corrispondente. Secondo questa teoria, quindi, lo

sviluppo delle emozioni segue un ordine geneticamente determinato (Vianello et al., 2015).

La comunità scientifica sostiene che le emozioni acquisiscono significato in quanto entrano in relazione con i desideri gli obiettivi e gli interessi personali dell'individuo (Grazzani, 2014). Questo significa che è fondamentale per l'individuo essere consapevole delle competenze che le emozioni necessitano, in quanto fondamentale per il proprio benessere. A tal fine, è fondamentale il costrutto di "competenza emotiva", intesa come "l'insieme delle capacità che consentono di riconoscere, comprendere e rispondere concretamente alle emozioni altrui e di regolare l'espressione delle proprie" (Bonichini, 2017, p. 297). Saarni (1997) definisce i costrutti che concorrono alla definizione di competenza emotiva: il senso di sé, il proprio senso morale e la propria storia evolutiva. Inoltre, gli psicologi dello sviluppo hanno definito le tre componenti principali di questa competenza: l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni in sé e negli altri (Denham & Burton, 2003; Thompson, 2006). L'espressione delle emozioni è realizzata attraverso i canali comunicativi sia verbali che non verbali e consente la traduzione di uno stato interno in un'espressione visibile e comprensibile dagli altri. La comprensione delle emozioni si riferisce alla consapevolezza, da parte dell'individuo, di come queste siano alla base delle azioni individuali durante gli scambi sociali. Infine, la regolazione delle emozioni comprende i processi che vengono coinvolti nel monitoraggio, nella valutazione e nella modifica delle reazioni emotive (Bonichini, 2017).

In riferimento a quest'ultimo aspetto, Brinke (et al., 2021) sottolinea come la regolazione delle emozioni sia un processo complesso che comprende la consapevolezza e l'espressione delle emozioni e la capacità di utilizzare strategie per modularle al fine di raggiungere gli obiettivi desiderati. Indipendentemente dalla natura degli obiettivi, le strategie di regolazione emotiva possono includere processi di tipo cognitivo o di tipo comportamentale (Buckley & Saarni, 2014). Le strategie di regolazione emotiva di tipo cognitivo comportano un cambiamento a livello cognitivo e rappresentano una fase avanzata del processo di regolazione emotiva (McLaughlin et al., 2011); le strategie di regolazione di tipo

comportamentale, invece, comportano un cambiamento a livello del comportamento (Adrian et al., 2019).

Il concetto di regolazione emotiva è fortemente legato ai i meccanismi della gestione comportamentale: infatti, il controllo del comportamento è in relazione stretta con una serie di competenze precoci che vengono organizzate in maniera sempre più complessa nei primi anni di vita, quali la regolazione delle emozioni, dell'attenzione e delle funzioni esecutive (Speranza, 2010). I processi regolatori sono fortemente influenzati sia dalle caratteristiche temperamentali del bambino, in particolare sulle capacità di regolare i propri stati emotivi e di organizzare l'esperienza e le risposte comportamentali adeguate (Sandern, 1962,1987), sia dalla qualità delle interazioni all'interno della diade madre-bambino e delle variazioni maturative del singolo bambino (Speranza, 2010). I sistemi comportamentali che riguardano la regolazione del controllo degli impulsi e dell'attenzione sono strettamente legati tra di loro (Rothbart & Ahadi, 1994) e si definiscono seguendo una sequenza evolutiva. Fino alla metà del primo anno di vita l'attenzione e la risposta motoria si basano principalmente su una risposta riflessa e sia l'attenzione che il controllo degli impulsi si basano sulla tendenza all'eccitabilità del bambino; i crescenti meccanismi dell'attenzione, quindi, favoriscono sia l'autoregolazione che il controllo degli impulsi, comprendendo anche la regolazione delle emozioni, il controllo comportamentale e il controllo cognitivo (Nigg et al., 2006). Successivamente, dalla fine del primo anno, l'attenzione e il controllo degli impulsi si integrano anche attraverso l'area legata agli affetti e alla motivazione (Rothbart & Ahadi, 1994).

### **2.3 Abilità sociali**

Le abilità sociali rientrano nella categoria delle abilità non cognitive e si rivelano fondamentali per lo sviluppo e il benessere psicofisico del bambino, in quanto influiscono in modo deciso sia sul suo successo accademico che sulla sua qualità di vita, sia presente che futura (Jones et al., 2015). Ad oggi, in letteratura non troviamo una definizione univoca e condivisa del concetto di abilità sociali, in quanto gli autori hanno formulato diverse definizioni, le quali si focalizzano su aspetti differenti (Salviato et al., 2020).

Rinn e Markle (1979) definiscono queste abilità come un complesso repertorio di comportamenti con i quali gli individui influenzano le risposte altrui nel contesto interpersonale e il proprio ambiente, in modo da ottenere risultati desiderabili all'interno della sfera sociale. Questa definizione dà particolare importanza all'ottica comportamentale.

A porre l'accento sugli aspetti cognitivi sono invece Chadsey e Rusch (1992), i quali definiscono le abilità sociali come quei comportamenti che, una volta appresi, vengono orientati verso un obiettivo e sono governati da regole che variano sulla base della situazione e del contesto.

Comoglio e Cordoso (1996) approfondiscono poi la natura multidimensionale dell'abilità sociale, definendo i diversi elementi che la costituiscono:

- Abilità comunicative legate alla ricezione/emissione di un messaggio;
- Abilità di leadership orientate verso un compito o all'instaurare un buon clima nel gruppo;
- Gestione dei conflitti;
- Soluzione dei problemi;
- Abilità decisionali.

Infine, alcuni autori propongono una distinzione tra "abilità sociali" e "competenze sociali": le prime sembrerebbero far riferimento alle richieste sociali del contesto, mentre il secondo riguarda i giudizi formulati dagli altri riguardanti l'adeguatezza dei comportamenti sociali messi in atto dall'individuo (Gresham et al., 2001). Riguardo la competenza sociale, Jones e collaboratori (2015) affermano che essa comprende diverse capacità: da quella di completare compiti a quella di gestire le responsabilità, a quelle fondamentali per la gestione di esperienze sociali ed emotive. Inoltre, all'interno del termine "competenza sociale" si include "la capacità di selezionare accuratamente informazioni utili e pertinenti da un contesto interpersonale, utilizzare tali informazioni per determinare un comportamento appropriato diretto all'obiettivo, eseguire comportamenti verbali e non verbali che massimizzano la probabilità di raggiungimento dell'obiettivo e il mantenimento di buone relazioni con gli altri" (Bedell & Lennox, 1997, p. 9).

Anche le abilità sociali seguono una traiettoria di evoluzione e, in tal senso, è importante ricordare che esistono alcuni aspetti che vengono considerati

precursori di capacità più complesse: tra questi troviamo la sensibilità agli stimoli oculari, l'imitazione e il riconoscimento facciale (Happé & Frith, 2014). All'inizio dello sviluppo, si nota come il bambino abbia una preferenza nel guardare i volti delle persone che ricambiano il suo sguardo, per passare poi ad una maggiore complessità dirigendo la propria attenzione verso un partner di riferimento (Farroni et al., 2002). Con il tempo, il bambino giunge all'attenzione congiunta (*joint attention*), cioè alla capacità di condividere un interesse con un'altra persona, entrando quindi nella fase della relazione sociale diadica (Sigman & Mundy, 2006). Solo dopo questa fase, emerge quella che Moll e Kadipasaoglu (2013) definiscono come prospettiva sociale, nella quale il bambino inizia a formulare previsioni sul comportamento messo in atto dall'altro, anche grazie al proprio bagaglio di esperienze. L'interazione sociale permette al bambino di favorire un interesse condiviso, di coordinare le azioni e di accrescere la consapevolezza di sé come oggetto di interesse per altre persone (Murray, 2015). Successivamente si sviluppa la Teoria della Mente, nella quale il bambino impara a distinguere i suoi stati interni da quelli degli altri, acquisendo la capacità di concepire la propria esperienza come un tema a sé stante su cui è possibile riflettere e la capacità di riflettere sui desideri, le conoscenze e le credenze delle altre persone e su come possano essere diverse dalle proprie (Murray, 2015). Infine, come ultimo aspetto evolutivo troviamo il ragionamento morale, attraverso il quale gli individui arrivano a considerare il mondo intorno a loro e a prendere decisioni in merito. In seguito, queste abilità migliorano continuamente, permettendo al bambino di entrare pienamente in relazione con il mondo (Aboitiz et al., 2015).

## **2.4 Implicazioni scolastiche**

La scuola, fin dai primi anni, “promuove un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere la curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita” (D.M. 254/2012). A tal fine, la scuola si impegna a rispondere ai bisogni educativi e psicologici di bambini e ragazzi: in particolare,

è necessario soddisfare, tra gli altri, il bisogno di relazione, cioè di sentirsi in un rapporto positivo con gli altri e di aver cura ed essere curato dagli altri (Boscolo, 2002) e il bisogno di sviluppare le capacità necessarie per riuscire a conoscere e gestire le proprie emozioni (D.M. 254/2012). Da questo, si può facilmente dedurre il ruolo fondamentale delle abilità non cognitive che, interagendo con quelle cognitive, consentono il successo a scuola e, successivamente, sul posto di lavoro (Jones et al., 2015). Alcune ricerche, infatti, dimostrano l'importanza, per il successo accademico, di acquisire ampie competenze che consentono agli alunni di regolare i propri comportamenti e le proprie emozioni (Duckworth & Schoon, 2010). Il successo scolastico, quindi, coinvolge sia le abilità cognitive che quelle socio-emotive, in quanto l'attenzione, l'autocontrollo e le interazioni sociali influenzano nettamente la preparazione all'apprendimento (Jones et al., 2015). Inoltre, la progettazione didattica integrata, oggi, prevede di bilanciare l'azione tra le cosiddette "*hard skills*" e le "*soft skills*" (Messina & De Rossi, 2015): le prime si riferiscono alle competenze tecniche e procedurali, mentre le seconde vengono definite come un costrutto ampio e multidisciplinare che comprende gli stati emotivi, comportamentali e cognitivi della persona, che sono indipendenti dalla conoscenza e che consentono agli individui di relazionarsi in modo positivo con gli altri e, di conseguenza, raggiungere gli obiettivi (Park et al., 2004). È infine fondamentale che gli insegnanti conoscano il legame che intercorre tra emozioni e apprendimento, in modo da evitare l'insorgere di emozioni negative da parte degli alunni in quanto queste ricadrebbero sugli apprendimenti e farebbero sì che lo studente metta in atto meccanismi di difesa (Lucangeli & Vicari, 2019). A tal fine, data la natura evolutiva della abilità, la scuola dovrebbe concentrarsi sul processo di apprendimento piuttosto che sulle prestazioni, in modo da evitare che prevalgano emozioni negative (McEwen & Sapolsky, 1995).

## **2.5 Abilità cognitive, emotivo-comportamentali e sociali in relazione con le abilità visuo-spaziali**

Le abilità visuo-spaziali sono correlate ad altre dimensioni, in modo particolare con la dimensione cognitiva e quella emotivo-affettiva, e il corretto

sviluppo del bambino dipende dall'equilibrio tra tutte queste dimensioni (Zanatta et al., 2020).

Lo studio di Brock e colleghi (2018) ha messo in evidenza la correlazione positiva tra il livello di abilità visuo-spaziali e i comportamenti tenuti in classe: la ricerca, svolta su un campione di bambini provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, ha permesso di dimostrare come attuare interventi volti a implementare le competenze visuo-spaziali aiuti anche a migliorare il comportamento tenuto in classe e, di conseguenza, l'apprendimento (Brock et al., 2018). Per spiegare questa tendenza, è stato ipotizzato che migliori abilità visuo-spaziali rendano l'apprendimento meno impegnativo, riducendo così la propensione del bambino alla distrazione e alla frustrazione (Brock et al., 2018). Un ulteriore studio è stato svolto da Sulik e colleghi (2018), il cui obiettivo è stato di verificare se le Abilità di Integrazione Visuo-Motoria (*Visuo-Motor Integration*, VMI) potessero essere correlate alle Funzioni Esecutive (FE) e accademiche. Anche in questo caso, è risultato che migliori abilità di VMI aiutino e sostengano lo sviluppo continuo delle FE (Sulik et al., 2018). Blanken e colleghi (2016) hanno effettuato uno studio relativo al funzionamento cognitivo in bambini con problemi internalizzanti, esternalizzanti e di disregolazione. A tal fine, i ricercatori hanno testato cinque domini delle capacità neurocognitive, tra i quali anche il dominio di elaborazione visuo-spaziale (Blanken et al., 2016). I risultati sono stati chiari: i bambini appartenenti sia al gruppo con sintomatologia esternalizzante che con sintomatologia internalizzante hanno ottenuto risultati peggiori nel dominio visuo-spaziale (Blanken et al., 2016). I ricercatori hanno quindi potuto ipotizzare una correlazione positiva tra questi due aspetti (Blanken et al., 2016). Anche Poletti (2010) sostiene che, in età scolare, i bambini con difficoltà visuo-spaziali abbiano la possibilità di sviluppare anche problemi comportamentali, sia di tipo esternalizzante (iperattività, disattenzione, impulsività, comportamenti oppositivi) sia di tipo internalizzante (Poletti, 2010). Inoltre, diversi studi sostengono la correlazione tra le abilità sociali e le abilità visuo-spaziali, in particolare per ciò che riguarda l'assunzione di prospettiva, cioè la capacità di assumere diverse prospettive nello spazio (Tanaś & Myslinska Szarek, 2021). Secondo i ricercatori, l'assunzione di prospettiva e l'empatia, ovvero la capacità di comprendere le



emozioni degli altri, sono in correlazione positiva tra loro in quanto comprendere lo stato d'animo di un'altra persona comporta anche l'assunzione del suo punto di vista (Erle & Topolinski, 2015). In aggiunta, è stato dimostrato come individui che hanno dimostrato migliori abilità in ambito comunicativo abbiano, allo stesso tempo, raggiunto maggiori risultati in compiti che richiedono competenza visuo-spaziali (Secora & Emmorey, 2019). Infine, si evidenzia una correlazione positiva tra abilità sociale e abilità visuo-spaziali (Tanaś & Myslinska Szarek, 2021) osservando gli studi riferiti a bambini con DVSD: le ricerche mostrano come bambini con DVSD manifestano difficoltà di giudizio sociale, causata dai problemi di ragionamento astratto (Fisher et al., 1997), difficoltà nel riconoscere le emozioni altrui (Rourke & Tsatanis, 1996) e una tendenza all'isolamento sociale, oltre che quella allo sviluppo di tratti depressivi (Rourke et al., 2002).



## CAPITOLO 3

### LA RICERCA

#### 3.1 Obiettivi e ipotesi della ricerca

Le abilità visuo-spaziali sono le componenti tipiche dell'intelligenza non verbale (Pezzuti, 2018) e, anche se spesso vengono trascurate, sono fondamentali in ambito scolastico in quanto, in numerose discipline, non entrano in gioco solo i processi cognitivi di tipo verbale, ma anche quelli di tipo non verbale (Cornoldi et al., 1997). Inoltre, le abilità visuo-spaziali sono in correlazione con altre dimensioni, come quelle cognitiva ed emotivo-affettiva (Zanatta et al., 2020), oltre che quella sociale, come dimostrato da alcune ricerche (Blanken et al., 2016; Brock et al., 2018; Erle & Topolinski, 2015).

L'obiettivo della ricerca presentata in questo elaborato è di comprendere le relazioni che intercorrono tra le abilità visuo-spaziali e gli aspetti cognitivi, emotivo-comportamentali e sociali in un campione di bambini a sviluppo tipico, frequentanti le classi terza, quarta e quinta della Scuola Primaria.

Le ipotesi di ricerca sono state elaborate sulla base della letteratura presa in esame. In primo luogo, ci si aspetta che bambini con maggiori abilità visuo-spaziali dimostrino migliori abilità sociali (Tanas & Myslinska Szarek, 2021), in particolare nei domini dell'empatia (Erle & Topolinski, 2015), della cooperazione (Rourke et al., 2002) e della comunicazione (Secora & Emmorey, 2019). Inoltre, si può ipotizzare che bambini con migliori abilità emotivo-comportamentali ottengano migliori risultati in ambito visuo-spaziale; viceversa, bambini con maggiori sintomi internalizzanti, esternalizzanti e di disattenzione/iperattività potrebbero dimostrare minori abilità visuo-spaziali (Blanken et al., 2016).

Nello specifico, si ipotizza che elevati punteggi nelle prove PMA Parole (Thurstone & Thurstone, 1981) e DM3 Percorso (Henderson et al., 2013), nel test della figura complessa di Rey-Osterrieth (Rey, 1941, 1968) e nel Questionario VSQ (adattato da Cornoldi et al., 2003, Ferrara & Mammarella, 2013; Hegarty et al., 2002) siano associati a maggiori punteggi nel Questionario SSIS-Sociale e

minori punteggi nel questionario SSIS-Comportamentale (Gresham & Elliott, 2008).

### 3.2 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 40 bambini e ragazzi frequentanti le classi terza, quarta e quinta della Scuola Primaria, reclutati all'interno della Parrocchia "Ss. Redentore" di Pozzetto di Cittadella (PD). Le principali caratteristiche del campione sono riassunte nella Tabella 3.1:

CLASSE	N (M:F)	Età: M (DS)
Terza Primaria	13 (7:6)	8.23 (0.44)
Quarta Primaria	14 (6:8)	9.14 (0.36)
Quinta Primaria	13 (10:3)	10.31 (0.48)

Tabella 3.1- Caratteristiche del campione di ricerca

### 3.3 Metodo

La somministrazione delle prove ai partecipanti si è svolta in due sessioni: una collettiva e una individuale. Nella sessione collettiva è stata somministrata la prova di Significato Verbale, tratta dalla batteria *Primary Mental Abilities* (PMA, Thurstone & Thurstone, 1981) e la prova DM3 (Percorso) tratta dalla *Movement ABC-2* (MABC-2, Henderson et al, 2013). Nella sessione individuale è stato proposto il test della figura complessa di Rey-Osterrieth (Rey, 1941, 1968). I questionari *parent-report* sono stati, invece, compilati dai genitori tramite la piattaforma *Qualtrics* (Provo, UT), su licenza dell'Università di Padova.

### 3.4 Strumenti

#### 3.4.2 SESSIONE COLLETTIVA

##### PMA: prova di Significato Verbale

La prova di Significato Verbale, in particolare quella chiamata "Parole", utilizzata per questo elaborato, è tratta dalla batteria PMA di Thurstone e Thurstone (1981). Questa prova mira ad indagare la capacità del partecipante di capire le idee espresse con le parole e la ricchezza del suo vocabolario,

importanti indici della riuscita nelle attività scolastiche per le classi prese in considerazione dalla ricerca, cioè terza, quarta e quinta primaria.

Ai partecipanti viene consegnato un protocollo con una lista di 30 parole, ognuna delle quali è affiancata da quattro possibili opzioni di risposta; ai partecipanti viene chiesto di identificare quale tra le quattro parole ha lo stesso significato di quella iniziale (Figura 3.1).

- |              |                   |             |             |             |
|--------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|
| 1) DONO      | (A) carretto      | (B) angolo  | (C) trucco  | (D) regalo  |
| 2) PAIO      | (A) coppia        | (B) tronco  | (C) dottore | (D) retro   |
| 3) SOPRA     | (A) da            | (B) su      | (C) con     | (D) dentro  |
| 4) BATTAGLIA | (A) combattimento | (B) ascolto | (C) fiducia | (D) scritto |

*Figura 3.1-Esempi di item della Prova PMA Parole (Thurstone & Thurstone, 1981)*

Le risposte vengono segnate con una crocetta nella griglia contenuta nel foglio di risposta. La prova ha una durata di sette minuti ed è preceduta da quattro item di esempio, che vengono svolti insieme al somministratore, in modo da poter familiarizzare con il compito.

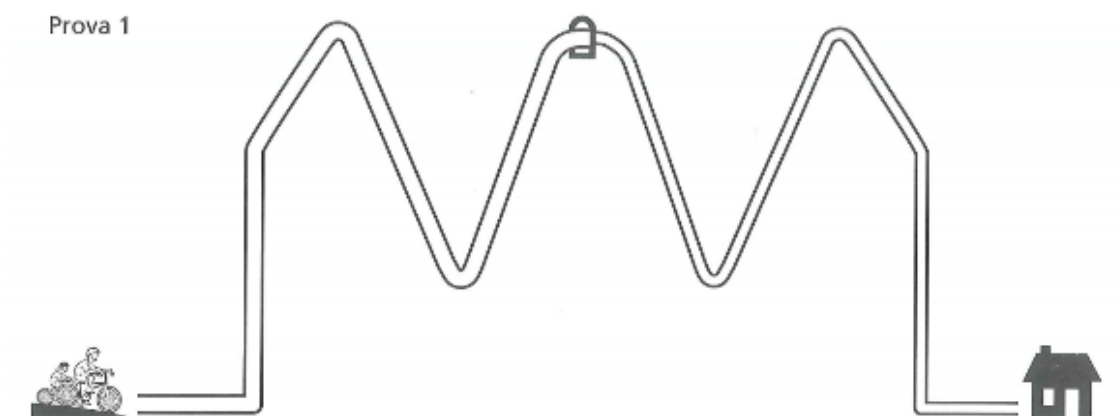
Nello scoring, viene assegnato 1 punto per ogni risposta corretta e 0 punti per ogni risposta errate, ottenendo poi un indice di accuratezza totale.

#### MABC-2: Prova DM3 (Percorso)

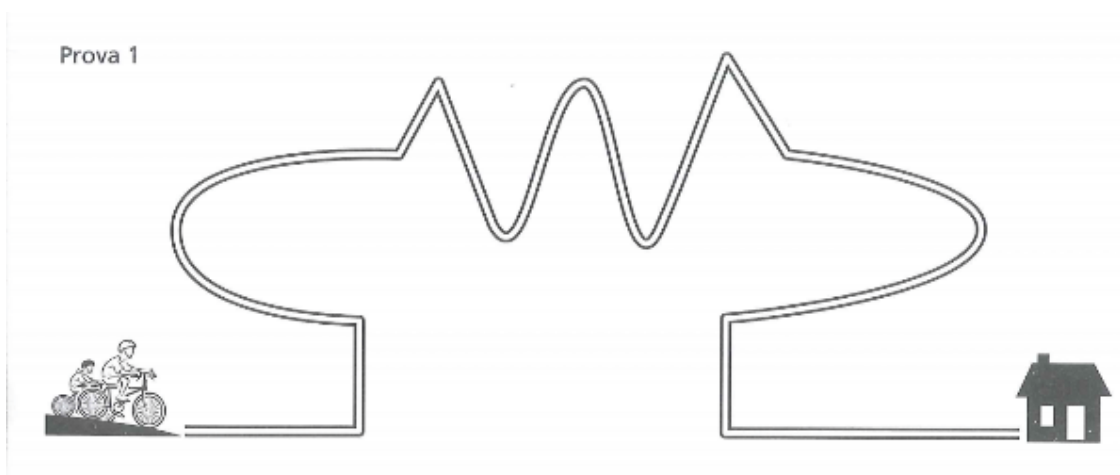
La prova DM3 (Percorso) è tratta dalla MABC-2 (Henderson et al., 2013) e valuta la destrezza manuale, in particolare la precisione grafo-motoria. Al bambino viene chiesto di tracciare, con una penna rossa a punta fine, una linea continua all'interno del percorso, cercando di non uscire dai bordi e di non staccare mai la penna dal foglio; a metà del percorso, la linea deve continuare sotto l'arco e proseguire poi fino alla fine.

Prima di iniziare la prova vera e propria, è previsto un percorso di pratica, per permettere al partecipante di entrare in confidenza con la prova. Dopo l'esercitazione, la prova Percorso è stata svolta due volte.

I percorsi proposti in questo elaborato sono stati di due tipi: uno somministrato ai bambini di terza e quarta primaria (Figura 3.2) e un altro proposto ai ragazzi di quinta primaria (Figura 3.3).



*Figura 3.1-Percorso effettuato dai partecipanti di 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> Primaria (Henderson et al., 2013)*



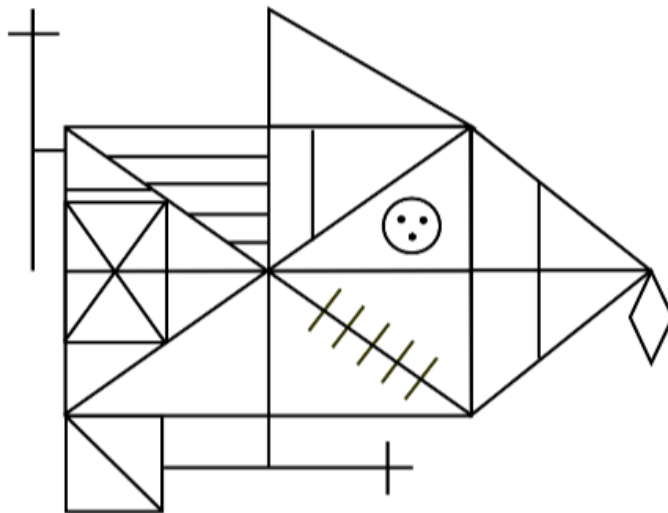
*Figura 3.2-Percorso effettuato dai partecipanti di 5<sup>a</sup> Primaria (Henderson et al., 2013)*

Nello scoring, si sommano gli errori svolti, sia nella prima che nella seconda prova; il risultato viene confrontato con i dati normativi sulla base dell'età del partecipante. I punteggi scalari, presi in considerazione per le analisi, hanno media 10 e deviazione standard 3. Di conseguenza, vediamo che i punteggi compresi tra 7 e 10 vengono considerati adeguati, i punteggi inferiori a 7 scarsi e quelli superiori al 13 ottimali.

### 3.4.3 SESSIONE INDIVIDUALE

#### Figura Complessa di Rey-Osterrieth

Il test della figura complessa di Rey-Osterrieth (Rey, 1941, 1968) è un test neuropsicologico classico, che ha il focus principale sulle abilità di organizzazione visuo-spaziale. Nella somministrazione, viene chiesto ai partecipanti di riprodurre su un foglio bianco una figura geometrica (Figura 3.4), copiandola da un modello. Per la somministrazione, sono necessari alcuni pastelli colorati con i quali il partecipante è invitato a riprodurre la figura in entrambe le fasi, cambiando colore ogni volta che il somministratore lo richiede.



*Figura 3.3-La figura complessa di Rey (Rey, 1941, 1968)*

Per il calcolo del punteggio di accuratezza, la figura viene divisa in diciotto elementi essenziali, a ciascuno dei quali viene attribuito un punteggio: 2 punti se l'elemento è disegnato con precisione e posizionato correttamente, 1 punto se l'elemento è disegnato con precisione ma posizionato in modo non corretto o viceversa, 0.5 punti se l'elemento è riconoscibile ma disegnato e posizionato in modo scorretto, 0 punti se l'elemento non è presente o se non è riconoscibile. Dopo aver valutato tutti gli elementi, i punteggi si sommano.

### 3.4.4 QUESTIONARI PARENT REPORT

#### Questionario anamnestico

Prima del completamento dei questionari *parent-report*, ai genitori è stato chiesto di compilare un questionario anamnestico relativo allo stato di salute e di sviluppo generale dei loro figli. Nello specifico, le informazioni richieste ai genitori sono state le seguenti:

- Mano preferita (lateralizzazione);
- Eventuali difetti della vista non corretti;
- Attività sportiva praticata (tipologia e frequenza);
- Patologie/condizioni mediche;
- Eventuale assunzione regolare di farmaci;
- Presenza delle seguenti condizioni: Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività (ADHD), Disturbo dello Spettro dell'Autismo, Disturbo Non Verbale (Visuospaziale), Disturbo della Coordinazione Motoria, Disabilità Intellettiva;
- Eventuale nascita prematura.

Queste domande sono state per la ricerca uno strumento di screening, in quanto hanno permesso di includere nel campione finale unicamente i partecipanti con sviluppo tipico e in assenza di condizioni che potessero inficiare i dati raccolti.

#### Questionario sulle abilità visuo-spaziali (VSQ)

Il Questionario sulle abilità visuo-spaziali (*Visuo-Spatial Questionnaire*, VSQ) è stato creato *ad hoc*, sulla base della precedente letteratura (Cornoldi et al., 2003, Ferrara & Mammarella, 2013; Hegarty et al., 2002), con lo scopo di raccogliere informazioni in merito alle percezioni genitoriali circa le abilità visuo-spaziali dei figli. Gli item proposti sono in totale trentanove, nei quali veniva chiesto di valutare, su una scala *Likert* a cinque punti, dove 1 corrisponde a “per niente vero” e 5 a “del tutto vero”, quanto l'affermazione corrispondesse al comportamento abituale del/della proprio/a figlio/a (Figura 3.5).



1. Sfrutta adeguatamente lo spazio del foglio quando disegna (es. rispetta i margini, le distanze e le proporzioni)	1 2 3 4 5
2. Comprende indicazioni verbali o testi che implicano relazioni spaziali (es. destra, sinistra, sopra, sotto)	1 2 3 4 5
3. Ha consapevolezza della propria posizione nello spazio (es. quando si muove non urta persone o oggetti)	1 2 3 4 5
4. Sa ricostruire una configurazione tridimensionale a partire da un'immagine (es. mattoncini, LEGO®)	1 2 3 4 5

Figura 3.4-Esempi di item del Questionario VSQ

Gli item sono distribuiti nelle seguenti scale:

- Abilità visuo-spaziali;
- Abilità motorie;
- Abilità sociali;
- Discipline scolastiche su base visuo-spaziale;
- Orientamento spaziale;
- Attenzione/Iperattività.

Nell'analisi dei dati, punteggi più alti corrispondono a migliori abilità, mentre punteggi più bassi possono indicare la presenza di fragilità in questo ambito.

### Social Skills Improvement System

Le scale di valutazione *Social Skills Improvement System* (SSIS; Gresham & Elliott, 2008) forniscono una valutazione relativa ad abilità sociali e ad aspetti comportamentali. Nella compilazione, viene chiesto al genitore di valutare quanto frequentemente, negli ultimi due mesi, il proprio figlio ha mostrato i comportamenti descritti. La valutazione avviene attraverso una scala *Likert* a 4 punti, dove 1 significa "mai" e 4 "quasi sempre".

Ai fini della presente ricerca, sono stati considerati solo i primi domini relativi ai Problemi Comportamentali e alle Competenze Sociali

### **Problemi Comportamentali**

Il questionario è composto da trentatré item che mirano ad indagare i comportamenti abituali e le eventuali difficoltà riscontrate in questo ambito. Si compone di cinque sub-scale, ma per la presente ricerca ne sono state prese in considerazione solo tre (Tabella 3.2). La sub-scala riferita ai Comportamenti Esternalizzanti valuta la presenza di iperattività e difficoltà di controllo

comportamentale e di rispetto delle regole; la sub-scala riferita agli Aspetti Internalizzanti valuta la presenza di ansia, preoccupazione o tristezza. Infine, la sub-scala riferita a Iperattività/Disattenzione valuta la presenza di eccessiva attività motoria e la presenza di difficoltà di concentrazione e/o nel mantenimento dell'attenzione per periodi prolungati.

<b>Sub-scala</b>	<b>Esempio di item</b>
Esternalizzante	“Agisce senza pensare”
Internalizzante	“È turbato quando cambiano le routine usuali”
Iperattività/Disattenzione	“Si muove o si agita troppo”

*Tabella 3.2- Esempi di item per ogni sub-scala del questionario SSIS PR (Gresham & Elliott, 2008)*

Nell'analisi dei dati, punteggi bassi indicano la presenza di comportamenti non problematici, mentre punteggi più alti possono rappresentare delle difficoltà comportamentali.

### **Competenze Sociali**

Il questionario è composto da quarantasei item che mirano ad indagare le abilità sociali. Si compone di sette sub-scale, ma per la presente ricerca ne sono state prese in considerazione solo tre (Tabella 3.3). In primo luogo, la sub-scala della Comunicazione, che valuta la capacità del partecipante di mantenere il contatto oculare con gli altri durante una conversazione, la capacità di interazione e l'utilizzo di un linguaggio verbale e non verbale adeguato nell'esprimere richieste e bisogni. In secondo luogo, la sub-scala della Cooperazione, che si riferisce alla capacità di condividere e collaborare con gli altri. Infine, è stata considerata la sub-scala dell'Empatia, che valuta l'abilità di comprensione e rispetto delle emozioni degli altri e la capacità di attuare comportamenti empatici verso i pari e verso gli adulti.

<b>Sub-scala</b>	<b>Esempio di item</b>
Comunicazione	“Rispetta i turni nella conversazione”
Cooperazione	“Presta attenzione alle tue istruzioni”
Empatia	“Perdona gli altri”

*Tabella 3.3- Esempi di item per ogni sub-scala del questionario SSIS PR (Gresham & Elliott, 2008)*

Nell'analisi dei dati, punteggi elevati indicano buone abilità sociali mentre punteggi minori possono rappresentare la presenza di fragilità.

### **3.5 Procedura**

I partecipanti alla ricerca sono stati reclutati tra le famiglie frequentanti la Parrocchia "Ss. Redentore" di Pozzetto di Cittadella (PD). Dopo una prima richiesta di partecipazione in forma orale, alle famiglie è stato consegnato in forma cartacea il modulo di consenso informato, nel quale viene descritto brevemente lo studio e viene chiarita la modalità di somministrazione dei vari test, di raccolta dei risultati e di trattamento dei dati, oltre che il nome e i recapiti dei responsabili dello studio. Inoltre, insieme alla firma di entrambi i genitori del partecipante, viene chiesto di indicare anche un indirizzo e-mail al quale inviare, in forma digitale, i questionari a loro rivolti, somministrati attraverso la piattaforma *Qualtrics* (Qualtrics, Provo, UT). Dopo aver acquisito il consenso da parte delle famiglie, è avvenuta la somministrazione delle prove, che si è articolata in tre fasi. A tutti i partecipanti è stato associato un codice alfa-numerico per garantire il rispetto della privacy.

La somministrazione delle prove, svolta nei mesi di giugno, luglio e agosto 2023, ha richiesto circa un'ora di tempo per la sessione collettive e di circa venti minuti per ogni partecipante per la sessione individuale. Infine, la durata prevista per la compilazione dei questionari da parte dei genitori era di circa venti minuti e, inoltre, non era richiesto il supporto dello sperimentatore. La raccolta di questi dati è avvenuta nel mese di agosto 2023.

Lo scoring di tutte le prove somministrate è stato eseguito tra agosto e settembre 2023; nel mese di settembre 2023 è stata svolta l'analisi dei dati, i cui risultati saranno presentati di seguito.



## CAPITOLO 4

### I RISULTATI

Gli strumenti utilizzati per l'analisi dei dati sono quelli presentati nel capitolo precedente. Tra i test somministrati direttamente ai partecipanti troviamo la prova di Significato Verbale tratta dalla batteria PMA di Thurstone e Thurstone (1981), la prova DM3 (Percorso), tratta dalla MABC-2 (Henderson et al, 2013) e il test della figura complessa di Rey-Osterrieth (Rey, 1941, 1968). Tra i questionari *parent-report* troviamo invece le scale di valutazione tratte dal SSIS (Gresham & Elliott, 2008) nei domini Comportamento e Sociale con le relative sub-scale.

#### 4.1 Analisi Descrittive

Nella Tabella 4.1 sono riportate le statistiche descrittive suddivise per classe frequentata (terza, quarta e quinta primaria), in particolare le medie e le deviazioni standard delle misure utilizzate per lo studio.

PROVA	Terza primaria		Quarta primaria		Quinta primaria	
	M	DS	M	DS	M	DS
PMA – Parole	18.75	8.10	26.86	3.46	28.85	0.90
Figura di Rey: copia	28.21	4.27	28.46	3.56	30.08	3.32
MABC-2: Percorso	9.96	3.95	10.00	2.51	6.23	3.59
SSIS Comportamento – internalizzante	4.73	3.44	4.86	4.13	5.00	4.02
SSIS Comportamento – esternalizzante	6.73	5.14	7.43	4.73	6.55	3.42
SSIS Comportamento – disattenzione/iperattività	4.82	4.31	6.21	3.51	4.82	2.44
SSIS Sociale – empatia	11.25	3.02	11.93	2.62	10.55	3.14
SSIS Sociale – cooperazione	11.25	3.11	12.00	2.04	12.55	2.07
SSIS Sociale – comunicazione	14.25	3.28	13.86	2.54	14.09	2.17

Tabella 4.1- Statistiche descrittive delle prove somministrate

Nella prova Parole tratta dalla batteria PMA di Thurstone e Thurstone (1981) punteggi più alti corrispondono ad una maggiore accuratezza, quindi a un minor numero di errori/omissioni effettuati dai partecipanti nella prova. Si può osservare come all'aumentare della classe frequentata aumenti anche il valore della media, quindi il numero di errori o di omissioni risulta minore, ad indicare complessivamente una prestazione maggiormente accurata da parte dei partecipanti più grandi. A questo proposito, possiamo inoltre notare come il valore della media della classe terza primaria sia nettamente inferiore a quello di quarta primaria, mentre la differenza di punteggio tra la quarta e la quinta primaria è meno marcata. Allo stesso tempo, però, si osserva come la deviazione standard riferita alla classe terza primaria sia decisamente superiore a quella delle altre due classi, ad indicare una maggiore variabilità dei punteggi.

Analogamente, il test della figura complessa di Rey-Osterrieth (Rey, 1941, 1968) vede in punteggi più alti una maggiore accuratezza della prova; anche in questo caso, possiamo osservare come all'aumentare della classe frequentata aumenti anche il valore della media, seppur di pochi punti. Possiamo infatti notare come i punteggi riferiti alle classi terza e quarta primaria siano molto simili, quasi sovrapponibili, mentre il valore della media della classe quinta primaria aumenta rispetto alle classi inferiori.

Nei risultati presi in considerazione per la prova DM3 (Percorso) tratta dalla MABC-2 (Henderson et al., 2013), possiamo notare come i valori delle medie delle classi terza e quarta primaria si collochino pienamente in linea a quanto atteso sulla base dei dati normativi della prova; al contrario, notiamo come la media della classe quinta primaria si collochi al di sotto del valore adeguato, rientrando quindi in una fascia di criticità.

Nelle scale di valutazione del SSIS (Gresham & Elliott, 2008) sono presenti due differenti domini, con le relative sub-scale, i quali si interpretano in maniera differente: nel SSIS-Comportamento un punteggio più alto simboleggia maggiori difficoltà comportamentali; quindi, migliori abilità sono rappresentate da un punteggio basso; al contrario, nel SSIS-Sociale un punteggio più alto rappresenta maggiori competenze sociali. Sulla base dei domini e delle sub-scale prese in considerazione possiamo notare diversi andamenti delle medie dei punteggi.

I valori delle medie delle scale SSIS-Comportamento Internalizzante e SSIS-Sociale sub-scala Cooperazione seguono l'andamento dei valori analizzati precedentemente; quindi, aumentano con l'aumentare della classe frequentata, anche se di pochi punti. Le medie delle scale SSIS-Comportamento Esternalizzante e SSIS-Sociale sub-scala Empatia aumentano leggermente dalla classe terza primaria alla classe quarta primaria, per poi diminuire, in classe quinta primaria, fino ad un valore inferiore a quanto osservato in terza. La media della scala SSIS-Comportamento nella sub-scala di Disattenzione/Iperattività vede lo stesso valore nelle classi terza e quinta primaria, mentre un valore superiore in classe quarta primaria. Infine, la media della scala SSIS-Sociale, nella sua sub-scala relativa alla Comunicazione, vede punteggi sostanzialmente comparabili in tutte le classi analizzate.

## 4.2 Analisi di Correlazione

Nella Tabella 4.2 vengono presentati i risultati delle analisi di correlazione condotte sui punteggi dei test svolti dai partecipanti e dei questionari somministrati ai genitori, con l'obiettivo di individuare eventuali relazioni tra le variabili prese in considerazione.

Nel presente lavoro, sono stati utilizzati i coefficienti di correlazione di Pearson, che vengono indicati con il simbolo  $r$ . Essi possono assumere valori compresi tra -1 e +1, dove il primo indica una correlazione negativa mentre il secondo una correlazione positiva. La correlazione negativa indica che all'aumentare del valore di una variabile corrisponde la diminuzione del valore dell'altra; al contrario, una correlazione positiva suggerisce che l'aumento del valore di una variabile equivale all'aumento di quello dell'altra. Infine, quando il coefficiente  $r$  assume valore 0, significa che non c'è correlazione tra le variabili considerate (Moore et al., 2021). Sempre in riferimento ai coefficienti di correlazione, il test di significatività a due code prende in considerazione tre livelli di significatività: i coefficienti di correlazione significativi al livello 0.05 vengono indicati con \*, quelli significativi al livello 0.01 vengono indicati con \*\*, mentre quelli significativi al livello 0.001 con \*\*\* (Barbaranelli & D'Olimpio, 2006).

Dall'analisi dei dati, emerge una correlazione positiva tra il questionario VSQ (adattato da Cornoldi et al., 2003, Ferrara & Mammarella, 2013; Hegarty et al., 2002) e il test della figura complessa di Rey-Osterrieth (Rey, 1941, 1968) ( $r = 0.60, p < .001$ ); sempre positiva è la correlazione tra il questionario VSQ e il questionario SSIS-Sociale (Gresham & Elliott, 2008), nelle sub-scale riferite all'Empatia ( $r = 0.46, p < .01$ ), alla Cooperazione ( $r = 0.51, p < .01$ ) e alla Comunicazione ( $r = 0.65, p < .001$ ). Questo dimostra quindi che a maggiori abilità in ambito visuo-spaziale corrispondono maggiori abilità di organizzazione visuo-spaziale e migliori competenze sociali.

Allo stesso tempo, il questionario VSQ è in correlazione negativa con il questionario SSIS-Comportamento (Gresham & Elliott, 2008), nelle sub-scale riferite ai Comportamenti Internalizzanti ( $r = -0.65, p < .001$ ), Esternalizzanti ( $r = -0.72, p < .001$ ) e di Disattenzione/Iperattività ( $r = -0.75, p < .001$ ). Questo sta a significare che maggiori abilità in ambito visuo-spaziale sono associate a minori difficoltà comportamentali.

Si nota inoltre come il test della figura complessa di Rey-Osterrieth (Rey, 1941, 1968) sia in correlazione negativa con il questionario SSIS-Comportamento (Gresham & Elliott, 2008), nelle sub-scale riferite ai Comportamenti Internalizzanti ( $r = -0.39, p < .05$ ), Esternalizzanti ( $r = -0.42, p < .05$ ) e di Disattenzione/Iperattività ( $r = -0.41, p < .05$ ), e in correlazione positiva con il questionario SSIS-Sociale (Gresham & Elliott, 2008), in particolare con la sub-scala riferita alla Comunicazione ( $r = 0.38, p < .05$ ). Questo sta a significare che a maggiori abilità di organizzazione visuo-spaziale corrispondono minori difficoltà comportamentali e maggiori abilità nell'espressione verbale di richieste e bisogni.

Infine, emergono correlazioni, sia positive che negative, tra le scale del SSIS (Gresham & Elliott, 2008) riferite ad aspetti comportamentali e sociali.

Dalle analisi effettuate, non emergono ulteriori correlazioni significative.



VARIABILE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.VSQ: punteggio totale										
2.DM3	0.31									
3.ROCFT: riproduzione su copia	<b>0.60***</b>	0.09								
4.PMA Parole	-0.00	-0.29	0.10							
5.SSIS PR: Aspetti internalizzanti	<b>-0.65***</b>	-0.12	<b>-0.39*</b>	0.06						
6.SSIS PR: Comportamenti esternalizzanti	<b>-0.72***</b>	-0.26	<b>-0.42*</b>	-0.18	<b>0.46**</b>					
7.SSIS PR: Disattenzione/Iperattività	<b>-0.75***</b>	-0.19	<b>-0.41*</b>	-0.14	<b>0.38*</b>	<b>0.93***</b>				
8.SSIS PR: Empatia	<b>0.46**</b>	0.05	0.19	0.20	<b>-0.38*</b>	<b>-0.50**</b>	<b>-0.42*</b>			
9.SSIS PR: Cooperazione	<b>0.51**</b>	0.02	0.22	<b>0.43*</b>	-0.28	<b>-0.69***</b>	<b>-0.70***</b>	<b>0.46**</b>		
10.SSIS PR: Comunicazione	<b>0.65***</b>	0.11	<b>0.38*</b>	0.23	<b>-0.60***</b>	<b>-0.69***</b>	<b>-0.63***</b>	<b>0.60***</b>	<b>0.68***</b>	

Tabella 4.2- Matrice di correlazione tra le prove e i questionari somministrati

**LEGENDA:** VSQ = Questionario abilità visuo-spaziali (adatt. da Cornoldi et al., 2003, Ferrara & Mammarella, 2013; Hegarty et al., 2002); DM3 = Percorso (Henderson et al, 2013); ROCFT = Figura di Rey (Rey, 1941, 1968); SSIS= (Gresham & Elliott, 2008).

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### 4.3 Analisi di Regressione Lineare

L'analisi di regressione lineare è una tecnica statistica che si utilizza per studiare la relazione tra una variabile dipendente e una o più variabili indipendenti (Barbaranelli, 2007).

Nella presente ricerca, il modello di regressione lineare utilizza come variabile dipendente il punteggio al VSQ, che viene studiata in relazione alle variabili indipendenti ottenute dalle prove e dagli altri test somministrati. Le variabili prese in considerazione hanno permesso di spiegare, attraverso il coefficiente di determinazione, il 77% della varianza ( $R^2_{adj} = 0.77$ ;  $F(10.23) = 12.07$ ;  $p < 0.001$ ). La Tabella 4.3 mostra come, in relazione al questionario VSQ, gli effetti principali significativi sono dati dal test di destrezza manuale, dal test di organizzazione visuo-spaziale e dai questionari *parent-report* che valutano gli aspetti internalizzanti, gli aspetti esternalizzanti e la presenza di disattenzione/iperattività.

VARIABILE INDIPENDENTE	Beta	t	p
Anno scolastico	4.19	1.35	0.189
PMA – Parole	-0.41	-0.96	0.348
Figura di Rey: copia	1.18	2.36	<b>0.027</b>
Percorso DM3	1.29	2.44	<b>0.023</b>
Questionario SSIS Comportamento - internalizzante	-1.55	-2.70	<b>0.013</b>
Questionario SSIS Comportamento – esternalizzante	2.43	2.07	<b>0.050</b>
Questionario SSIS Comportamento – disattenzione/iperattività	-4.88	-3.51	<b>0.002</b>
Questionario SSIS Sociale – empatia	1.03	1.43	0.165
Questionario SSIS Sociale – cooperazione	-0.05	-0.04	0.966
Questionario SSIS Sociale - comunicazione	0.77238	0.672	0.508

Tabella 4.3- Analisi di regressione lineare con il questionario relativo alle abilità visuo-spaziali (VSQ) come variabile dipendente

Nella Figura 4.1, si può notare come ad una maggior accuratezza nella prova DM3 (Percorso) della MABC-2 (Henderson et al, 2013) corrispondano migliori abilità visuo-spaziali riportate dai genitori nel questionario VSQ.

Possiamo quindi affermare che i bambini con miglior controllo grafo-motorio abbiano anche migliori abilità visuo-spaziali; al contrario, bambini con minor controllo grafo-motorio riportano più difficoltà in ambito visuo-spaziale.

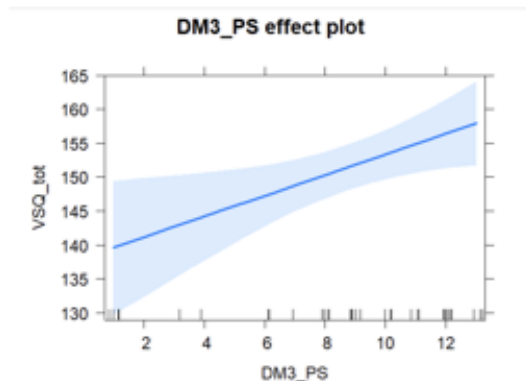


Figura 4.1- Effetto principale della prova DM3 Percorso (Henderson et al, 2013) sui punteggi al questionario VSQ

Allo stesso tempo, un migliore punteggio nella Figura di Rey (Rey, 1941, 1968) è in relazione con maggiori competenze in ambito visuo-spaziale, come rappresentato in Figura 4.2.

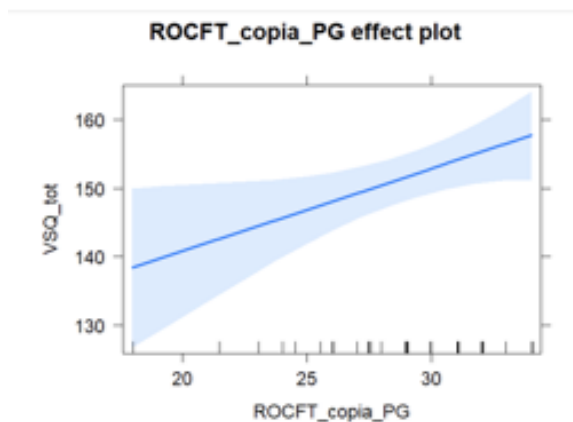


Figura 4.2- Effetto principale della Figura di Rey (Rey, 1941, 1968) sui punteggi al questionario VSQ

Possiamo anche notare come a maggiori abilità visuo-spaziali corrispondano maggiori sintomi esternalizzanti, come evidenziato nella Figura 4.3.

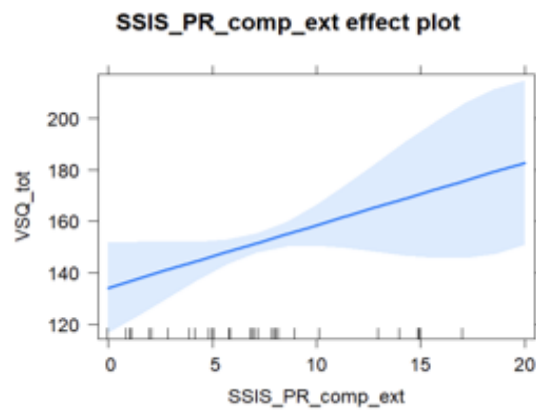


Figura 4.3- Effetto principale nel questionario SSIS Comportamento - Esternalizzante (Gresham & Elliott, 2008) sui punteggi al questionario VSQ

Infine, le Figure 4.4 e 4.5 mostrano come a maggiori abilità visuo-spaziali dei bambini, riportate dai genitori nel questionario VSQ, corrispondano minori sintomi internalizzanti e minori sintomi di disattenzione/iperattività. Possiamo quindi affermare che bambini con migliori abilità visuo-spaziali abbiano minori espressioni di sintomi internalizzanti e di comportamenti caratterizzati da disattenzione/iperattività.

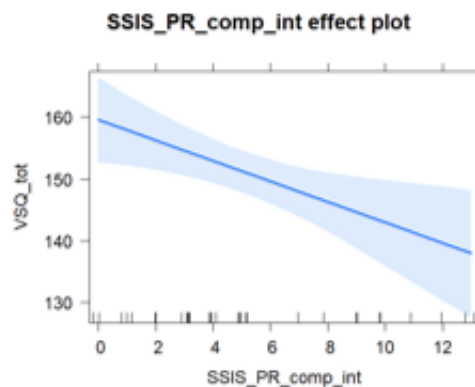


Figura 4.4- Effetto principale del questionario SSIS Comportamento - Internalizzante (Gresham & Elliott, 2008) sui punteggi al questionario VSQ



*Figura 4.5- Effetto principale del questionario SSIS\_Compportamento – Disattenzione/Iperattività (Gresham & Elliott, 2008) sui punteggi al questionario VSQ*



## CAPITOLO 4

### DISCUSSIONE DEI RISULTATI

L'obiettivo principale di questa ricerca è stato comprendere le relazioni che intercorrono tra le abilità visuo-spaziali e gli aspetti cognitivi, emotivo-comportamentali e sociali in un campione di bambini a sviluppo tipico frequentanti le classi terza, quarta e quinta della Scuola Primaria. Nello specifico, ci si aspettava che a maggiori abilità visuo-spaziali corrispondessero maggiori abilità sociali (Tanas & Myslinska Szarek, 2021), in particolare nei domini dell'empatia (Erle e Topolinski, 2015), della cooperazione (Rourke et al., 2002) e della comunicazione (Secora & Emmorey, 2019); inoltre, si è ipotizzato che alla presenza di maggiori sintomi internalizzanti, esternalizzanti e di disattenzione/iperattività corrispondessero minori abilità visuo-spaziali (Blanken et al., 2016).

#### 4.1 Discussione dei risultati

A tal fine, dopo la raccolta dei dati, sono state effettuate delle analisi descrittive, della analisi di correlazione, con l'obiettivo di individuare eventuali relazioni tra le variabili, e delle analisi di regressione lineare, che utilizzano come variabile dipendente l'abilità visuo-spaziale, misurata attraverso il questionario VSQ (adattato da Cornoldi et al., 2003, Ferrara & Mammarella, 2013; Hegarty et al., 2002), che è stata studiata in relazione alle variabili indipendenti, corrispondenti alle prove e dagli altri test somministrati.

I risultati delle analisi delle statistiche descrittive suggeriscono un incremento dei punteggi alla prova PMA Parole (Thurstone & Thurstone, 1981) e al test della figura complessa di Rey-Osterrieth (Rey, 1941, 1968) con l'aumentare della classe frequentata. Si sottolinea, però, che il numero di partecipanti alla ricerca e i pochi punti di differenza tra le medie delle tre classi non permette di definire con certezza se ci sia un effettivo miglioramento legato allo sviluppo o se i punteggi rimangano invece stabili nel tempo.

Nella prova DM3 (Percorso) tratta dalla MABC-2 (Henderson et al., 2013) si nota come i valori delle medie delle classi terza e quarta si collochino all'interno dei risultati adeguati, mentre quelli della classe quinta rientrano in una fascia di prestazione più bassa. Questi risultati, però, non vanno considerati come clinicamente significativi, in quanto la prova proposta ai bambini della classe quinta era più articolata rispetto a quella proposta ai partecipanti delle classi inferiori.

Nelle scale di valutazione del SSIS (Gresham & Elliott, 2008), nei due domini analizzati con le relative sub-scale, si possono notare diversi andamenti di valori delle medie. Nella scala SSIS-Sociale sub-scala cooperazione si osserva come i valori delle medie aumentino con l'aumentare della classe frequentata, a suggerire che con l'avanzamento dell'età aumenti anche la capacità di condivisione e collaborazione dei bambini. Anche la scala SSIS-Comportamento Internalizzante vede i valori delle medie crescere con l'aumento della classe frequentata, ma in questo caso la deduzione deve essere diversa: con l'aumentare dell'età, aumentano anche le difficoltà nella gestione delle emozioni quali ansia, preoccupazione e tristezza. Nelle scale SSIS-Sociale sub-scala Empatia e SSIS-Comportamento Esternalizzante e Disattenzione/Iperattività i valori delle medie seguono invece un andamento diverso: si nota come esse aumentino dalla classe terza alla classe quarta per poi diminuire in classe quinta; si può quindi ipotizzare che, nel campione preso in esame per la presente ricerca, i bambini frequentati la classe quarta primaria presentino maggiori capacità nella comprensione delle emozioni e degli stati d'animo altrui, maggiori difficoltà di controllo comportamentale e di rispetto delle regole e maggiori sintomi di iperattività e di difficoltà al mantenimento dell'attenzione. Infine, osservando le medie della scala SSIS-Sociale, sub-scala Comunicazione, si può notare come i bambini frequentanti le classi terza, quarta e quinta presentino abilità comparabili rispetto al dominio indagato, ovvero nell'esprimere richieste e bisogni.

Prendendo in esame i risultati delle analisi di correlazione, osserviamo una correlazione positiva tra i punteggi al questionario VSQ e al questionario SSIS-Sociale in tutte e tre le sub-scale prese in considerazione. Ciò sta a significare che bambini che possiedono maggiori abilità visuo-spaziali manifestano anche



maggiori abilità empatiche, di comunicazione positiva e di cooperazione con gli altri. Questo risultato è in linea con la letteratura di riferimento, che vede relazioni positive tra le abilità visuo-spaziali e le abilità sociali (Tanaś & Myslinska Szarek, 2021; Erle & Topolinski, 2015; Secora & Emmorey, 2019). Lo studio di Erle e Topolinski (2015) sottolineano come l'empatia, ovvero la capacità di comprendere le emozioni degli altri, si correla con l'abilità visuo-spaziale, in particolare per l'aspetto dell'assunzione di prospettiva. In aggiunta, gli studi di Secora e Emmorey (2019) evidenziano come l'abilità in ambito comunicativo faciliti il raggiungimento di risultati maggiori in compiti di ambito visuo-spaziale. Dall'analisi dei dati, è emersa anche una correlazione negativa tra il questionario VSQ e il questionario SSIS-Comportamento (Gresham & Elliott, 2008) in tutte e tre le sub-scale prese in considerazione in questa ricerca e una correlazione negativa tra il test della figura complessa di Rey-Osterrieth (Rey, 1941, 1968) e il questionario SSIS-Comportamento (Gresham & Elliott, 2008) in tutte e tre le scale prese in considerazione; anche in questo caso, quindi, possiamo osservare come le ipotesi di partenza siano state confermate. Blanken e colleghi (2016), infatti, nella loro ricerca, hanno evidenziato come i bambini con aspetti comportamentali di tipo esternalizzante e internalizzante abbiano ottenuto risultati peggiori nel dominio visuo-spaziale. Anche Poletti (2010) sostiene che gli individui con difficoltà in ambito visuo-spaziale abbiano maggiori possibilità di sviluppare anche problemi comportamentali.

Nelle analisi di regressione lineare, il punteggio ottenuto nel questionario VSQ è stato messo in relazione con la prova DM3 Percorso (Henderson et al, 2013), il test della Figura Complessa di Rey (Rey, 1941, 1968) e i questionari SSIS, sia per quanto riguarda il dominio Sociale che il dominio Comportamento (Gresham & Elliott, 2008). Si nota come migliori punteggi ottenuti nella prova DM3 (Percorso) corrispondano a migliori abilità visuo-spaziali riportate dai genitori nel questionario VSQ; le analisi confermano quindi la letteratura di riferimento, che vede il controllo grafo motorio associato alle abilità visuo-spaziali (Zanatta et al., 2020). Inoltre, è emerso un effetto principale anche per la prestazione al test della Figura Complessa di Rey, in linea con la letteratura di riferimento (Zanatta et al., 2020), mostrando come a maggiori abilità di organizzazione visuo-spaziale

corrispondono buone abilità visuo-spaziali. Inoltre, è stato osservato un effetto principale del punteggio al questionario SSIS-Comportamento Esternalizzante (Gresham & Elliott, 2008), ad indicare come, nel campione esaminato, che a maggiori abilità visuo-spaziali corrispondano maggiori sintomi esternalizzanti, andando quindi contro alla letteratura di riferimento (Blanken et al., 2016; Poletti, 2010). Per provare a fornire un'interpretazione a tale risultato, si può ipotizzare che alcuni *item* presenti nel questionario SSIS non siano stati interpretati in modo negativo dai genitori che hanno compilato il questionario. Per esempio, la frase "Agisce senza pensare" chiede al genitore di valutare il grado di impulsività del proprio figlio, considerando questo aspetto come un sintomo esternalizzante; si può ipotizzare che il genitore associ questo *item* al grado di spontaneità, dandogli quindi un'accezione positiva. Infine, si osserva come a maggiori abilità visuo-spaziali dei bambini, riportate dai genitori nel questionario VSQ, corrispondano minori sintomi internalizzanti e di disattenzione/iperattività. Questa analisi conferma l'ipotesi di partenza e la letteratura di riferimento, che vede nei bambini con problemi comportamentali lo sviluppo di minori competenze visuo-spaziali (Blanken et al., 2016; Poletti, 2010).

## 4.2 Implicazioni didattiche

Sia il presente elaborato che la letteratura di riferimento hanno sottolineato l'importanza delle abilità visuo-spaziali in ambito didattico (Cornoldi et al., 1997) in quanto esse sono implicate in molte delle discipline che si affrontano durante gli anni scolastici (Damiani et al., 2015). Risulta quindi fondamentale per l'insegnante conoscere le caratteristiche e le implicazioni delle abilità visuo-spaziali e le loro relazioni con altri aspetti fondamentali nell'esperienza scolastica. Analizzando alcuni criteri riferiti alla diagnosi di DVSD formulati da Mammarella e Cornoldi (2020) e osservando il programma elaborato da Cornoldi e colleghi (1997) volto a sviluppare le capacità di apprendimento di bambini e ragazzi in tutte le occasioni in cui sono implicate le abilità visuo-spaziali, si possono ipotizzare diverse attività con le quali è possibile sviluppare e rafforzare le abilità visuo-spaziali. È importante sottolineare che le attività proposte per questo scopo dovrebbero essere il più possibile ludiche, in modo da permettere al bambino di

sperimentare, mettendosi alla prova nella ricerca di diverse strategie, senza sentirsi costretto e valutato (Cornoldi et al., 1997). Sarebbe utile proporre al bambino attività ed esercizi che gli permettano di lavorare sull'organizzazione dello spazio nel foglio, sull'uso di strumenti, sulla copia di modelli grafici semplici e schematici e sul disegno libero, valorizzando per quest'ultimo punto un approccio basato sull'osservazione della realtà (Cornoldi et al., 1997). Oltre a ciò, data l'implicazione delle abilità visuo-spaziali nella matematica (Fastame & Antonini, 2012), sarebbe utile lavorare sull'allineamento dei numeri, sulla lettura direzionale, sull'attenzione ai dettagli visivi e sul miglioramento della grafia dei numeri (Cornoldi et al., 1997). Inoltre, come affermato da Sbaragli e Mammarella (2010), le abilità visuo-spaziali hanno un ruolo cruciale nell'apprendimento della geometria; a tal proposito, Cornoldi e colleghi (1997) suggeriscono di proporre attività che mirino a comprendere e ricordare le figure geometriche, a sviluppare flessibilità nell'uso delle regole e a individuare la procedura corretta e seguirla. Osservando le analisi dei risultati di questa ricerca, possiamo affermare che lavorare, in classe, per la promozione di buone abilità emotivo-comportamentali e sociali possa favorire anche lo sviluppo delle abilità visuo-spaziali e supportare i bambini a fronteggiare eventuali difficoltà in questo campo. Per esempio, l'utilizzo di tecniche didattiche basate sul gioco e sull'animazione, come il *Play-Based Learning* o la Simulazione Ludica possono favorire l'integrazione tra gli aspetti cognitivi, emotivi e relazionali dell'apprendimento (De Rossi, 2019), contribuendo all'esercizio di queste abilità. Per ciò che riguarda le abilità emotive-comportamentali, è da specificare che, all'interno della ricerca, quando si parla di sintomi esternalizzanti e di disattenzione/iperattività ci si riferisce ai comportamenti sfidanti, ovvero quelle problematiche che non necessariamente derivano da un disturbo ma con esso condividono le conseguenze negative in termini di comportamento (Macchia & Cappello, 2022). Al fine di prevenire e gestire questa tipologia di comportamenti, esistono diverse strategie che gli insegnanti possono attuare: sviluppare un atteggiamento di base comune nel *team* (Garske, 2003), creare relazioni sicure e valorizzanti tra genitori/insegnanti e studenti (Grawe, 2004), favorire l'autostima e l'autoefficacia (Fröhlich-Gildhof et al., 2020), sostenere le interazioni tra pari (Albers, 2012) e avviare processi di

negoziazione congiunta relativi alla regole (Fröhlich-Gildhof et al., 2020). Allo stesso modo, una didattica che comprende tecniche collaborative, come il *Peer Tutoring*, il *Cooperative Learning* e il *Jigsaw*, richiamando il concetto di apprendimento come esperienza condivisa, favorisce la collaborazione e il coinvolgimento degli alunni tra loro (De Rossi, 2019). Un'altra tecnica didattica utile per lo sviluppo e la pratica delle abilità sociali è il *Circle Time*, che mira a risolvere efficacemente i problemi trovando nel gruppo le possibili soluzioni (Francescato et al., 1998); attraverso questa tecnica, il gruppo discute di problematiche collegate alla vita e alle dinamiche della classe, aiutando gli alunni a migliorare la consapevolezza di sé, la vicinanza emotiva e la comunicazione della classe (Francescato et al., 1998). Anche il *Debate*, applicato alla scuola, permette di attivare l'azione di condotte prosociali quali le abilità cognitive, l'empatia, nel cercare di comprendere il punto di vista dell'altro, e l'autocontrollo, che aiuta a gestire le proprie emozioni (Refrigeri & Russo, 2020).

#### 4.3 Limiti e prospettive future

Attraverso la presente ricerca, è stato possibile indagare la relazione che intercorre tra le abilità visuo-spaziali e quelle cognitive, emotivo-comportamentali e sociali in un campione di bambini frequentanti il terzo, quarto e quinto anno della scuola primaria. Tuttavia, il campione ridotto non permette una generalizzazione dei risultati in quanto potrebbe non essere rappresentativo di tutta la popolazione di interesse. Inoltre, è doveroso sottolineare che, per la ricerca, i questionari relativi alle abilità sociali e a quelle emotivo-comportamentali sono stati compilati solamente dai genitori dei bambini; di conseguenza, i risultati relativi a questi due domini potrebbero essere stati alterati dall'interpretazione personale dei genitori e dalla loro personale conoscenza sull'argomento trattato. Come affermato precedentemente, infatti, la relazione positiva che emerge dall'analisi di regressione lineare tra le abilità visuo-spaziali e i sintomi esternalizzanti potrebbe essere dovuta a un'errata interpretazione di alcuni *item* da parte dei genitori.

Alla luce di questo, in prospettiva futura, sarebbe auspicabile avere la possibilità di indagare le relazioni tra le abilità visuo-spaziali e quelle cognitive, emotivo-

comportamentali e sociali prendendo in considerazione dei questionari compilati dai bambini stessi e dai loro insegnanti, oltre che dai genitori, in modo da rendere le analisi più complete ed esaurienti. Inoltre, sarebbe interessante anche poter confrontare tra di loro i dati raccolti dai tre punti di vista sopra citati, in modo da indagare le differenze di percezione riferite ai vari ambiti.

Infine, data la relazione che intercorre tra i domini analizzati in questa ricerca, sarebbe opportuno prevedere degli studi longitudinali che possano verificare se, dopo *training* di sviluppo relativi sia alle abilità visuo-spaziali che a quelle cognitive, emotivo-comportamentali e sociali, ci siano miglioramenti evidenti da parte dei partecipanti.



## BIBLIOGRAFIA

- Adrian, M., Jenness, J., Kuehn, K., Smith, M., & McLaughlin, K. (2019). Emotion regulation processes linking peer victimization to anxiety and depression symptoms in adolescence. *Development and Psychopathology*, 31(3), 999-1009.
- Bedell, J., & Lennox, S. (1997). *Handbook for communication and problem-solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Blanken, L., White, T., Mous, S., & et al. (2017). Cognitive functioning in children with internalising, externalising and dysregulation problems: a population-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 445-456.
- Bonichini, S. (2017). *La valutazione psicologica dello sviluppo. Metodi e strumenti*. Roma: Carrocci .
- Brinke, L., Menting, A., Schuiringa, H., Zeman, J., & Deković, M. (2021). The structure of emotion regulation strategies in adolescence: Differential links to internalizing and externalizing problems. *Social Development*, 30(2), 536-553.
- Brock, L., Murrah, W., Cottone, E., Mashburn, A., & Grissmer, D. (2018). An after-school intervention targeting executive function and visuospatial skills also improves classroom behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 42(5), 474-484.
- Buckley, M., & Saarni, C. (2014). Emotion regulation: Implications for positive youth development. In R. Gilman, E. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 107-122). London: Routledge.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal of Mental Retardation*, 96(4), 405-418.

- Chaves, S. (2012). The link between visual exploration and neuronal activity: A multimodal study combining eye tracking, functional magnetic resonance imaging and transcranial magnetic stimulation. *NeuroImage*, 59, 3652-3661.
- Colina, D. (2015). *150 giochi logico-percettivi. Sviluppare i prerequisiti visuopercettivi e visuospatiali per l'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cornoldi, C., & Vecchi, T. (2004). *Visuo-spatial Working Memory and Individual Differences*. London: Psychology Press.
- Cornoldi, C., Friso, G., Giordano, L., Molin, A., Poli, S., & Rigoni, F. et al. (1997). *Abilità visuo-spaziali. Intervento sulle difficoltà non verbali di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Mammarella, I., & Fine, J. (2106). Nonverbal Learning Disabilities. *Child & Family Behavior Therapy*, 39(1), 71-79.
- De Beni, R., Carretti, B., Moè, A., & Pazzaglia, F. (2014). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*. Bologna: Il Mulino.
- De Lucia, P. (2008). Critical roles for distance, task, and motion in space perception: initial conceptual framework and practical implications. *Human Factors*, 50, 811-820.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill Education (Italy).
- Duckworth, K., & Schoon, I. (2010). Progress and attainment during primary school: the roles. *Longitudinal and Life Course Studies*, 1(3), 223 - 240.
- Erle, T., & Topolinski, S. (2015). Spatial and Empathic Perspective-Taking Correlate on a Dispositional Level. *Social Cognition*, 33(3), 187-210.
- Farroni, T., Csibra, G., Simion, F., & Johnson, M. (2002). Eye contact detection in humans from birth. *Psychological and cognitive sciences*, 99(14), 9602-9605.
- Fastame, M., & Antonini, R. (2012). *Recupero in... Abilità visuo-spaziali. Percorsi e attività per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.



- Fisher, P., Reyes-Portillo, J., Riddle, M., & Litwin, H. (2022). Systematic review: Nonverbal learning disability. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61(2), 159-186.
- Gagliardini, E. (2015). *Abilità cognitive. Programma di potenziamento e recupero*. Trento: Erickson.
- Grazzani, I. (2014). *Psicologia dello sviluppo emotivo*. Bologna: Il Mulino.
- Gresham, F., Sugai, G., & Horner, R. (2001). Interpreting outcomes of Social Skills Training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-343.
- Happé, F., & Frith, U. (2014). Annual research review: towards a developmental neuroscience of atypical social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 553-577.
- Hodgkiss, A., Gilligan-Lee, K., Thomas, M., Tolmie, A., & Farran, E. (2021). The developmental trajectories of spatial skills in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 39, 566-583.
- Johnson, D., & Myklebust, H. (1967). *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Linn, M., & Petersen, A. (1985). Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability: A Meta-Analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Lucangeli, D., & Mammarella, I. (2010). *Psicologia della cognizione numerica. Approcci teorici, valutazione e intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Lucangeli, D., & Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori.
- Macchia, V., & Cappello, S. (2022). Prospettive di prevenzione dei comportamenti sfidanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(1), 54-73.

- Mammarella, I., & Cornoldi, C. (2014). An analysis of the criteria used to diagnose children with Nonverbal Learning Disability (NLD). *Child Neuropsychology*, 20(3), 255-280.
- Mammarella, I., & Cornoldi, C. (2020). Nonverbal learning disability (developmental visuospatial disorder). In *Handbook of clinical neurology* (pp. 83-91). Elsevier.
- McGee, M. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin*, 85(5), 889-918.
- McLaughlin, K., Hatzenbuehler, M., Mennin, D., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour research and therapy*, 49(9), 544-554.
- Meneghetti, C. (2016). Mental representations derived from navigation: the role of visuospatial abilities and working memory. *Learning and individual differences*, 49, 314-322.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci .
- Moll, H., & Kadipasaoglu, D. (2013). The primacy of social over visual perspective-taking. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-9.
- Mundy, P., & Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 293-332). John Wiley & Sons.
- Murray, L. (2014). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Orefice, C., & Mammarella, I. (2022). Disturbo non verbale (visuo-spaziale) e Disturbo dello spettro dell'Autismo senza disabilità intellettiva: come la valutazione delle abilità visuo-spaziali può contribuire alla diagnosi differenziale. *TOPIC-Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania*, 1(4), 1-17.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.

- Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*. Padova: Cleup.
- Poletti, M. (2010). Aspetti psicopatologici nella Sindrome Non Verbale di Apprendimento. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 30, 130-135.
- Refrigeri, L., & Russo, N. (2020). Learning to Debate in primary school. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 349-361.
- Rimfeld, K., Shakeshaft, N., Malanchini, M., Rodic, M., Selzam, S., & Schofield, K. et al. (2017). Phenotypic and genetic evidence for a unifactorial structure of spatial abilities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(10), 2777-2782.
- Rinn, R., & Markle, A. (1979). Modification of Social Skill Deficits in Children. In A. Bellack, & M. Hersen (Eds.), *Research and Practice in Social Skills Training* (pp. 107-129). Boston, MA: Springer.
- Rourke, B., & Tsatsanis, K. (1996). Syndrome of nonverbal learning disabilities: Psycholinguistic assets and deficits. *Topics in Language Disorders*, 30-44.
- Salviato, C., Mammarella, I., & Cornoldi, C. (2020). *Intervento per le 49 difficoltà socio-relazionali*. Trento: Erickson.
- Secora, K., & Emmorey, K. (2019). Social Abilities and Visual-Spatial Perspective-Taking Skill: Deaf Signers and Hearing Nonsigners. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(3), 201-213.
- Soto-Icaza, P., Aboitiz, F., & Billeke, P. (2015). Development of social skills in children: neural and behavioral evidence for the elaboration of cognitive models. *Frontiers in Neuroscience*, 9, 1-16.
- Stefani, L. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Sulik, M., Haft, S., & Obradović, J. (2018). Visual-motor integration, executive functions, and academic achievement: Concurrent and longitudinal relations in late elementary school. *Early Education & Development*, 29(7), 956-970.

- Tanaś, Ł., & Myslińska Szarek, K. (2021). Beyond inhibitory control: Relationship between spatial and social skills in preschool children. *Cognitive Development, 59*, 1-12.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Novara: DeAgostini Scuola.
- Zanatta, A., Pizzeghello, G., Gasparotto, C., & Battistin, T. (2020). Corpo e mente nello spazio: le abilità visuo-spaziali. *Il TNPEE, 2*, 3-26.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**UNA STORIA DA VIVERE**  
Il passato che si fa presente e futuro

Relatore

Marina Franceschin

Laureanda

Lisa Cecchetto

Matricola: 1202267

Anno accademico 2022-2023

Studentessa: Cecchetto Lisa

Matricola: 1202267

Indirizzo: Via Molini 50/C, Creazzo (VI)

Telefono: 3334388186

E-mail: [lisa.cecchetto.1@studenti.unipd.it](mailto:lisa.cecchetto.1@studenti.unipd.it) - [lisa.cecchetto95@gmail.com](mailto:lisa.cecchetto95@gmail.com)

Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto Comprensivo Statale "A. Manzoni" di  
Creazzo (VI)

Indirizzo: Via Manzoni, 1 Creazzo (VI)

Telefono: 0444 520808

Fax: 0444 340568

E-mail: [viic821004@istruzione.it](mailto:viic821004@istruzione.it)

Dirigente Scolastico: Prof. Bianciardi Marco

Plesso: Scuola Primaria "G. Ghirotti"

Telefono: 0444 520880

Tutor dei Tirocinanti: Vicentin Barbara

## Indice

INTRODUZIONE.....	5
1. LA PROGETTAZIONE E LA CONDUZIONE.....	7
1.1. L'osservazione del contesto classe.....	7
1.2. La progettazione dell'intervento didattico.....	10
1.3 La conduzione dell'intervento didattico .....	13
1.3.1 Inclusione .....	20
1.3.2 Valutazione .....	22
2. LA RELAZIONE .....	25
2.1. La relazione nel Tirocinio Indiretto .....	25
2.2. La relazione nel Tirocinio Diretto.....	26
2.3 La relazione nel Co-Teaching .....	29
3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALE.....	31
3.1. Punti di forza.....	31
3.2. Punti di debolezza .....	32
3.3. Che insegnante sarò?.....	33
RIFERIMENTI.....	35
Bibliografia.....	35
Principali fonti normative di riferimento .....	36
Documentazione scolastica .....	36
ALLEGATI.....	37
Allegato 1 – Macroprogettazione rivista.....	37
Allegato 2 – Analisi SWOT.....	43
Allegato 3 – Portfolio.....	47





## INTRODUZIONE

*“Anche la figura nuova del nostro maestro ha suscitato interesse e discussioni: il maestro passivo, che toglie innanzi al bambino l’ostacolo della propria attività, della propria autorità, affinché si faccia attivo il bambino; e che è soddisfatto quando lo vede agire da solo e progredire senza attribuirne a sé stesso il merito.”*

(Montessori, 1999, p. 147)

Quando decisi di iniziare il mio percorso universitario, non avevo alcun tipo di formazione e poche esperienze in campo educativo; ciò che mi ha spinto ad intraprendere questo percorso sono state proprio le idee e le opere di Maria Montessori, le cui considerazioni sul bambino, sull’insegnante e sull’educazione in generale sono state e sono l’obiettivo a cui aspiro.

L’esperienza di tirocinio in questo anno accademico mi ha messo alla prova nella realizzazione di una progettazione che coinvolgesse tutti gli aspetti della professione docente, dall’attenzione agli alunni alla collaborazione con tutti gli attori coinvolti nell’educazione. Gli inciampi, gli imprevisti, i cambiamenti, i fallimenti e i successi affrontati nella progettazione e nella conduzione dell’intervento hanno contribuito alla mia crescita personale e professionale e, insieme agli insegnamenti, ai laboratori e alle relazioni instaurate, rappresentano la fine del mio percorso universitario, ma anche l’inizio di un viaggio di continua formazione che non terminerà mai e che punterà alla realizzazione dell’idea di "maestra scienziata" di Maria Montessori.

▪

# LA PROGETTAZIONE E LA CONDUZIONE

## 1.1. L'osservazione del contesto classe

L'osservazione del contesto classe è il primo approccio con gli alunni e con l'insegnante Tutor dei Tirocinanti ed è fondamentale per comprendere il sistema in cui ci si inserisce, le metodologie di insegnamento-apprendimento e i bisogni degli alunni, sui quali poter poi strutturare l'intervento. È infatti importante conoscere sufficientemente i destinatari della progettazione per sapere "cosa far emergere e capire dal loro punto di vista, non dal nostro" (Wiggins & McTighe, 2004, p. 47). A tal fine, è importante aver chiaro cosa si vuole osservare e predisporre strumenti adatti che consentano di registrare in maniera sistematica ciò che si coglie, per poter riflettere in modo approfondito. In questi anni di tirocinio la mia capacità di osservare in modo dettagliato i vari aspetti del sistema classe è cresciuta in modo esponenziale; all'inizio, infatti, riuscivo a cogliere solo gli aspetti più generali, come la struttura dell'aula e le metodologie utilizzate dalle insegnanti, senza approfondire i piccoli particolari. Nel tirocinio di quest'anno, invece, sono riuscita ad osservare in modo più analitico, ponendo attenzione anche agli aspetti meno espliciti, come i processi mentali degli alunni e le relazioni tra di loro. Al fine di conoscere meglio il contesto in cui mi sono inserita, è stato di fondamentale importanza anche il confronto iniziale con la Tutor dei Tirocinanti che, conoscendo molto bene i propri alunni, mi ha permesso di avere già un'idea d'insieme dei ragazzi, delle loro modalità di apprendimento e dei bisogni che avrebbero manifestato. Al fine di costruire una progettazione che fosse il più possibile adatta alla classe, gli aspetti su cui ho concentrato la mia osservazione sono stati principalmente la relazione degli alunni tra di loro e con l'insegnante, così da affrontare nel miglior modo possibile i numerosi lavori di gruppo previsti nella progettazione, e le modalità di presentazione delle attività e degli argomenti predisposte dalla Tutor dei Tirocinanti, in modo particolare per la disciplina storia. Conoscere l'approccio utilizzato per questo insegnamento era, a mio avviso, fondamentale per far sì che le attività progettate risultassero funzionali e adatte a quella classe, che non fossero troppo facili o troppo difficili e che permettessero ai

ragazzi di fare esperienze diverse che risultassero un valore aggiunto al loro studio e al loro percorso. Nella fase di osservazione è stata fondamentale la presenza della collega Anna Chiara Fortuna, con la quale ho svolto la progettazione nella modalità del *co-teaching*: essendo in due all'interno della classe, l'osservazione ha potuto essere molto più approfondita in quanto, accordandoci precedentemente, abbiamo osservato aspetti diversi e abbiamo poi condiviso pensieri e riflessioni. Inoltre, grazie alla co-docenza, l'osservazione è risultata più efficace non solo prima ma anche durante l'intervento, in quanto la presenza di entrambe in classe e la condivisione hanno permesso uno sguardo molto più approfondito.

I protagonisti della progettazione sono gli alunni della classe 5<sup>A</sup>C della Scuola Primaria "G. Ghirotti", plesso dell'Istituto Comprensivo Statale "A. Manzoni" di Creazzo (VI). La classe è composta da 20 ragazzi, di cui 4 BES, che presentano diversi modi di apprendere, i quali vengono valorizzati durante le attività grazie all'utilizzo di metodologie differenti per la spiegazione e l'introduzione degli argomenti. Ciò che caratterizza maggiormente questa classe è l'ottima relazione che intercorre tra gli alunni, i quali sanno collaborare in modo ottimale e aiutarsi l'un l'altro, senza pregiudizi e, la maggior parte delle volte, in modo spontaneo. Durante l'osservazione e grazie al confronto con la Tutor dei Tirocinanti è emerso chiaramente come gli alunni siano soliti lavorare attraverso metodologie cooperative, in modo particolare il lavoro di gruppo e il *peer review*. La progettazione si è quindi inserita nelle metodologie attuate dall'insegnante della classe, con l'intento di ampliarle verso una didattica più attiva e laboratoriale, che rendesse gli alunni ancora più protagonisti e l'apprendimento più approfondito. Inoltre, l'idea progettuale si rifà ad alcuni principi di base descritti dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'Istituto, come l'importanza di motivare gli alunni a collaborare gli uni con gli altri e di rispettare la molteplicità delle intelligenze; oltre a ciò, offre un'occasione di riflessione sulle differenze e il dialogo tra le culture. Attraverso la riflessione sulla storia come concatenazione di eventi collegati tra loro che hanno concorso a creare il mondo di oggi, la direzione che ho voluto perseguire è stata quella di creare cittadini aperti, capaci di dialogare, di interrogarsi e di

guardare il mondo in modo sempre nuovo, in linea con la *vision* e la *mission* dell'Istituto. Le ore di osservazione sono state anche di fondamentale importanza per conoscere, anche se non in modo approfondito, gli alunni, i loro modi di apprendere e i loro punti di forza e di debolezza, riuscendo così a progettare degli interventi che risultassero inclusivi e che riuscissero a far sentire tutti gli alunni accolti e stimolati. In merito alle modalità di presentazione attuate dall'insegnante Tutor dei Tirocinanti, l'osservazione ha portato alla luce la molteplicità di canali attraverso i quali la docente introduce e analizza gli argomenti: video, domande orali, lettura, scrittura ed esercizi pratici. Le lezioni vengono svolte principalmente con la modalità della lezione frontale, durante la quale, però, gli alunni sono invitati a dialogare con l'insegnante in modo da riflettere sui temi trattati e comprenderli a fondo. Oltre a ciò, le lezioni si focalizzano principalmente sui fatti storici, senza soffermarsi in modo approfondito su quelli relativi alla vita quotidiana delle civiltà antiche.

Dopo le ore osservate relative alla disciplina della storia, è emerso chiaramente come gli alunni necessitassero di approfondirne lo studio, andando ad indagare gli aspetti più profondi e relativi alla quotidianità dei protagonisti del passato, per imparare a farsi domande in modo da interpretare e comprendere a fondo i fatti storici (Di Caro, 2005). Inoltre, è emersa la necessità di accompagnare alla lezione frontale delle metodologie più laboratoriali e attive, che rendano gli alunni protagonisti e costruttori primari del proprio apprendimento. Come affermato da Panciera (2016), la lezione frontale non è totalmente sorpassata: grazie alla possibilità di reperire e proporre in classe fonti di ogni genere, si possono offrire maggiori stimoli e favorire una partecipazione più attiva degli studenti al dialogo educativo; inoltre, una spiegazione appassionata e competente può trasmettere passione per la disciplina e suscitare curiosità. Nonostante questo, la lezione frontale non può essere l'unico metodo utilizzato, in quanto spesso porta all'indifferenza verso ogni tipo di rapporto tra passato e presente, portando la storia ad essere una materia lontana dall'esigenza intellettuale degli alunni. Inoltre, questa tipologia di insegnamento della storia instilla la falsa idea di una possibile conoscenza completa della storia (p. 64).

## 1.2. La progettazione dell'intervento didattico

L'idea di base da cui parte la progettazione è la promozione dello studio della storia come approfondimento, concatenazione di fatti e indagine del quotidiano delle donne e degli uomini che ci hanno preceduti. Infatti, come sostenuto da Panciera (2016), lo studio della storia deve esplicitarsi nella comprensione di relazioni e collegamenti tra i fatti e non in un accostamento di eventi che non sono in relazione l'uno con l'altro. Inoltre, è importante imparare ad utilizzare i paradigmi interpretativi, fondamentali per comprendere le motivazioni che hanno provocato un evento o avviato un processo, in modo da farsi domande relative all'interpretazione e alle condizioni che hanno reso possibile un evento (Di Caro, 2005).

L'intera progettazione si è svolta con la modalità del *co-teaching*: la collega Anna Chiara Fortuna e io abbiamo deciso di metterci in gioco in questa sfida per rendere la progettazione più formativa possibile sia per gli alunni, sia per noi. Infatti, grazie a questa modalità, siamo riuscite a proporre ai ragazzi delle metodologie più articolate e attive; inoltre, il lavoro in due gruppi durante il *parallel teaching* ha reso gli alunni ancora più protagonisti del loro apprendimento, permettendoci di ascoltare, seguire e aiutare meglio ognuno di loro. Oltre a ciò, l'esperienza di *co-teaching* ha dato la possibilità alla collega e a me di sperimentare la progettazione e il lavoro in team, aspetto fondamentale della professione docente, permettendoci così di crescere professionalmente e personalmente; è stato infatti un valore aggiunto all'intera esperienza di tirocinio svolta, in quanto sperimentare la condivisione di idee, la negoziazione e la ricerca di un compromesso sarà sicuramente d'aiuto a entrambe nel nostro futuro professionale. Il modello a cui ci riferiamo è quello attuato da Cook & Friend (2007) che prevede sei tipologie diverse di *co-teaching*: in particolar modo, quelle che abbiamo attuato sono "*one teach, one observe*", "*one teach, one assist*", "*station teaching*", "*team teaching*" e "*parallel teaching*". L'obiettivo di questa esperienza è stato di attuare una responsabilità condivisa che riguarda la pianificazione, l'attività didattica e la gestione della classe (Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013), dal primo momento alla valutazione finale. La modalità del *co-teaching* è stata di fondamentale importanza anche nell'ottica dell'inclusione, in

quanto la proposta didattica inclusiva che si realizza nel co-insegnamento promuove anche la valorizzazione delle differenze e la creazione di un ambiente di apprendimento creativo e flessibile (Ianes & Cramerotti, 2015); la presenza di due insegnanti impegnate in classe ha favorito la personalizzazione degli apprendimenti, l'attenzione ai bisogni e alle difficoltà di ogni singolo alunno e l'osservazione approfondita dell'andamento e degli esiti dei vari interventi. Al fine di rendere l'esperienza di *co-teaching* il più formativa possibile sia per noi che per gli alunni, in fase di progettazione è stato fondamentale conoscerci meglio e cercare di costruire un rapporto tra di noi basato su rispetto e fiducia reciproca, in quanto presupposti fondamentali per la realizzazione di un'esperienza positiva (Ghedini, Aquario & Di Masi, 2013).

In ottica sistemica, la progettazione ha previsto la partecipazione di un padre e di un nonno di un alunno della classe, in quanto esperti, rispettivamente, di architettura romana e arte. I laboratori proposti da questi esperti avevano l'obiettivo di approfondire in maniera pratica e attiva l'architettura e l'arte degli antichi romani, oltre che dare agli alunni la possibilità di legare gli apprendimenti a un fattore emotivo, ovvero la presenza in classe di un padre e un nonno di un compagno.

La progettazione utilizza come riferimento normativo principale il Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254 "*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*" da cui trae i traguardi e gli obiettivi, che hanno guidato la programmazione e la conduzione (vedi in Allegato 1, Macroprogettazione rivista). Per perseguirli, è stato importante tenere a mente che, attraverso il lavoro a scuola vengono affrontati i primi saperi relativi alla disciplina della storia, cioè la conoscenza cronologica, la misura del tempo e le periodizzazioni; al contempo, però, già alla scuola primaria, gli alunni iniziano ad acquisire la capacità di ricostruire e comprendere i fatti e i significati della storia e a metterli in relazione con i problemi con i quali l'uomo si è dovuto confrontare. A tal fine, è quindi fondamentale attuare un insegnamento che promuova la padronanza degli strumenti critici, così da evitare un uso improprio e delle interpretazioni errate della storia (D.M. 254/2012). In particolare, la collega e io abbiamo deciso di utilizzare due strumenti, utili ad interpretare i fatti storici da

indagare: la linea del tempo e la carta geo-storica. Essi sono fondamentali non solo per avere delle coordinate temporali e geografiche di ciò di cui stiamo parlando, ma anche per comprendere in maniera approfondita e pratica quanto la storia non sia un insieme di eventi isolati, ma che essi sono costantemente intrecciati tra loro e si influenzano reciprocamente. Il lavoro di periodizzazione è inoltre fondamentale per fornire le coordinate principali utili per capire l'estensione dei fenomeni nel tempo e la prevalenza, in un dato periodo, di alcune caratteristiche della società (Panciera, 2016). Oltre a ciò, la progettazione prende il via anche dalle competenze tratte dalle Raccomandazioni del Consiglio Europeo (2018): "Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali", nella quale rientrano sia la conoscenza del patrimonio culturale sia la capacità di mettere in connessione i singoli elementi che lo compongono, rintracciando le influenze reciproche, e la "Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare" in quanto gli alunni sono chiamati a essere loro stessi protagonisti del loro apprendimento e ad approfondire le conoscenze in prima persona, formulando ipotesi e relazioni.

Le metodologie previste nei vari interventi sono prevalentemente di tipo attivo e laboratoriale, lasciando però anche spazio per la conversazione, la discussione e la riflessione degli alunni, sia individualmente che in gruppo. Ritengo infatti di fondamentale importanza promuovere negli alunni un apprendimento operativo che non lasci da parte la riflessione e l'approfondimento, in linea con la filosofia del *learning by doing* di John Dewey, che vede la centralità del soggetto e uno stretto rapporto tra scuola e vita, oltre che la valorizzazione dell'intelligenza operativa e pratica. Allo stesso modo, l'idea di Autoeducazione promossa da Maria Montessori sostiene che il compito dell'insegnante sia di aiutare il bambino a fare da solo, in ottica di educazione all'indipendenza; l'insegnante, quindi, osserva e guida l'azione del bambino, senza intralciare o imporre le proprie idee e convinzioni.



### 1.3 La conduzione dell'intervento didattico

Il primo aspetto che io e la collega abbiamo voluto affrontare ha riguardato le preconoscenze dei ragazzi, atto fondamentale all'inizio di ogni progettazione in quanto consente di conoscere meglio gli alunni ma soprattutto i loro interessi, ciò che già conoscono in merito ad un determinato argomento e come lo conoscono. Come sostenuto da Di Caro (2005), nella programmazione di storia, è fondamentale per il docente essere consapevole delle preconoscenze dei propri alunni in quanto esse costituiscono nel loro insieme la "struttura cognitiva", cioè una sorta di rete mentale nella quale si inserisce il nuovo sapere. Oltre a ciò, ogni bambino a scuola è in possesso di una serie di stereotipi per mezzo dei quali si è fatto un'idea del mondo; essi sono molto radicati, in quanto l'alunno li ha appresi in situazioni concrete, e sono la sintesi di valutazioni personali in cui entrano in gioco affettività, sentimenti, interessi e schemi della condotta. Di Caro (2005) continua sostenendo che conoscere ciò che gli alunni pensano, soprattutto in merito alla conoscenza storica, è molto importante in quanto, in questa fase della vita, si costruiscono modelli interpretativi di tipo categoriale e si possono formare stereotipi che attribuiscono all'appartenenza a una classe determinate caratteristiche comportamentali. "Se la scuola ignora queste concezioni o le considera semplicemente sbagliate, il mondo della comprensione ingenua delle relazioni umane e quello della comprensione storica non potranno mai incontrarsi" (Di Caro, 2005, p. 12). Inoltre, se gli stereotipi vengono rimossi dalla scuola non si cancellano, ma riemergeranno nell'adolescenza e nell'età adulta. L'insegnante di storia deve tenere a mente la necessità di costruire il pensiero storico a partire dalle concezioni intuitive, che vanno integrate e confrontate con modalità di pensiero più mature e complesse (p.12-13). Ciò che abbiamo potuto notare da questa prima attività è che le preconoscenze degli alunni sul tema degli antichi romani erano molto ampie, a volte confuse ma in alcuni casi anche molto approfondite: per esempio, F. risulta fin da subito molto interessato all'argomento presentato, soprattutto nell'aspetto relativo agli eserciti: ha raccontato ai compagni in modo puntuale l'organizzazione degli eserciti, i combattimenti dei gladiatori e il loro abbigliamento. Questa prima analisi delle preconoscenze è stata fondamentale per direzionare i successivi interventi: è

risultato evidente come gli alunni necessitassero di conoscenze più approfondite, per scongiurare il rischio di proporre attività noiose o poco stimolanti. Inoltre, si è posta la necessità di lavorare attraverso metodologie differenziate, per rispettare la molteplicità delle intelligenze, e attive, senza però trascurare la riflessione e l'analisi approfondita dei fatti studiati, soprattutto mettendoli in relazione e confrontandoli con il presente. Infine, grazie all'attività svolta durante il primo intervento, è emersa la difficoltà degli alunni di distinguere tra ciò che è leggenda e fatti realmente accaduti e provati dagli studiosi; si è quindi resa necessaria una riflessione sull'importanza, per lo storico, di indagare e riflettere sulle fonti, come sostenuto da Panciera (2016).

La progettazione aveva l'intento di indagare sia i fatti storici relativi agli antichi romani sia quelli relativi agli aspetti più quotidiani che hanno caratterizzato le persone di quell'epoca. Fin dai primi incontri, il principale problema incontrato è stato la gestione dei tempi: all'inizio, infatti, le attività progettate sono risultate troppo consistenti per i tempi a disposizione e, nei primi lavori svolti con la modalità dello *station teaching*, io e la collega abbiamo avuto difficoltà di coordinazione sulle tempistiche, rendendo quindi necessaria l'improvvisazione. Anche negli scorsi anni di tirocinio la problematica dei tempi è sempre stata presente all'inizio della progettazione, ma, come ho potuto imparare, è una fase molto utile per migliorare i successivi interventi, in quanto si ha la possibilità di conoscere meglio gli alunni, i loro tempi e le loro modalità di apprendimento e, di conseguenza, progettare delle attività più adatte a loro. Anche in questa progettazione, gli inciampi iniziali sono stati utili per calibrare meglio le successive attività, permettendoci di realizzare interventi che rispettassero i tempi previsti.

I fatti storici che abbiamo voluto indagare riguardavano la fondazione di Roma, il periodo monarchico e quello repubblicano, con le relative forme di governo, espansioni e principali caratteristiche geo-storiche. Per la fondazione di Roma, attraverso lo *station teaching*, è stato possibile condurre i ragazzi a una riflessione approfondita sulla differenza tra ciò che è leggenda e ciò che è realtà. Gli interventi relativi al periodo monarchico e repubblicano si sono invece svolti con la modalità del *parallel teaching*: io e la collega abbiamo lavorato ciascuna con un numero ristretto di alunni; al mio gruppo era stato affidato

l'approfondimento della carta geo-storica, mentre al gruppo di Anna Chiara quello della linea del tempo. Alla fine di ogni intervento, abbiamo dedicato del tempo al confronto e allo scambio tra i due gruppi, in modo che tutti gli alunni potessero lavorare con entrambi gli strumenti. In questi interventi, ho cercato di dedicare molto tempo alla riflessione e all'espressione, da parte dei ragazzi, delle loro idee e dei loro pensieri: è molto importante che il docente dia ampio spazio agli alunni di esprimersi e ragionare oralmente, in quanto metodo privilegiato per poter maturare, svilupparsi ed emanciparsi (Toffano Martini & De Stefani, 2018). Attraverso questa modalità, infatti, i ragazzi sono riusciti a esprimere le loro preconoscenze e i loro preconcetti, attivando una riflessione critica che consentisse loro di ragionare e comprendere a fondo le implicazioni, i collegamenti e le relazioni tra gli eventi. Inoltre, questa modalità ha favorito i collegamenti spontanei tra il passato e il presente, permettendo agli alunni di approfondire anche il senso della storia. La discussione in classe, infatti, è un fondamentale strumento anche per "far imparare a pensare" (Santi, 2006, p. 100). Le attività presentate sono state di vario tipo e hanno visto un ampio utilizzo della tecnologia, soprattutto attraverso la visione di video che hanno permesso di attivare l'interesse degli alunni, anche grazie a immagini accattivanti e narrazioni facilmente comprensibili. Ho ritenuto fondamentale usare i mezzi tecnologici in queste attività in quanto molto utili per attirare l'attenzione dei ragazzi, farli interessare all'argomento e, di conseguenza, far sì che fossero partecipativi e attivi nella discussione. L'interesse degli alunni è stato attivato soprattutto durante l'intervento che aveva come tema principale le Guerre Puniche, con un focus sull'esercito e l'accampamento degli antichi romani. In questa giornata, un alunno, molto appassionato di storia romana e in particolare dell'esercito, mi ha chiesto di poter essere lui a raccontare ai compagni questi contenuti. Ho deciso di accogliere la sua richiesta in quanto ho ritenuto interessante far sì che gli alunni apprendessero le informazioni direttamente da un loro compagno, in quanto l'interazione diretta degli studenti promuove l'apprendimento attivo. Il risultato è stato ottimale: i ragazzi erano tutti molto attenti, partecipi e interessati e, allo stesso tempo, l'esperienza è stata formativa anche per l'alunno impegnato nella spiegazione in quanto, anche grazie alle domande dei compagni, ha potuto

approfondire ancora di più le sue conoscenze e organizzarle maggiormente. Questa particolare modalità di lavoro è risultata per me molto interessante, in quanto è importante valorizzare le conoscenze che derivano dagli interessi e dalle passioni degli alunni e metterli a disposizione dell'intera classe: ne risultano vantaggi per tutti gli alunni. Nella mia futura professione, quando conoscerò bene gli alunni con cui lavorerò, vorrei riuscire ad utilizzare maggiormente questa modalità in modo da sfruttare al meglio i talenti e le passioni di ognuno e creare un'esperienza formativa per tutti.

Per ciò che riguarda gli aspetti relativi alla quotidianità degli antichi romani, l'approccio scelto è stato più laboratoriale e attivo: la collega e io abbiamo condotto attività che fossero il più possibile centrate sul lavoro degli alunni e sulla dimensione sociale del gruppo e dell'apprendimento, in cui i ragazzi potessero apprendere attraverso la propria attività (Messina & De Rossi, 2015). Il primo tema trattato ha riguardato la moda degli antichi romani, con l'analisi degli indumenti più utilizzati dalle donne e dagli uomini dell'antica Roma e una riflessione sui loro significati e utilizzi, anche attraverso un confronto con il presente, e la successiva realizzazione di un *Book* di moda romana. Questa attività era stata inizialmente progettata con la modalità dello *station teaching*, ma l'improvvisa assenza della collega mi ha costretta a svolgerla da sola. Nonostante l'imprevisto, ritengo di essere comunque riuscita a coinvolgere gli alunni, sia nella parte più teorica che in quella pratica, e grazie alla precedente condivisione dei materiali tra me e Anna Chiara ho potuto approfondire anche gli aspetti che avrebbe dovuto trattare lei nella sua "stazione".

Successivamente, attraverso la metodologia del *Jigsaw*, abbiamo trattato diversi temi relativi alla civiltà degli antichi romani: le divinità, il diritto e la Costituzione, la vita quotidiana e la società. Questa metodologia, oltre ad essere funzionale per l'apprendimento in quanto ha reso gli alunni principali attori del sapere, è stata utile anche per il coinvolgimento di ciascun alunno, in quanto tutti i membri del gruppo hanno dovuto lavorare insieme per raggiungere uno scopo comune, favorendo quindi l'ascolto, l'empatia e l'attenzione verso gli altri. Ogni alunno è stato chiamato a impegnarsi al massimo per la preparazione dei contenuti in vista dell'insegnamento agli altri, altrimenti ne avrebbe risentito tutto

il gruppo. L'attività si è svolta in maniera leggermente diversa da come era stata progettata: dopo l'introduzione, gli alunni hanno proposto di svolgere, all'interno dei "gruppi esperti", un lavoro di gruppo invece che individuale e ho deciso di assecondarli in quanto ho pensato fosse un modo per approfondire ancora di più le informazioni. Inoltre, ho notato come all'interno di tutti i gruppi si fosse creata un'ottima collaborazione e organizzazione: gli alunni avevano proceduto autonomamente alle assegnazioni dei ruoli e hanno lavorato duramente per creare una mappa concettuale approfondita e completa. A posteriori, però, la riflessione mi ha portato a pensare che forse sarebbe stato meglio proporre l'attività così come era stata prevista, in quanto creare lo schema di gruppo si è rivelato un semplice "lavoretto": i ragazzi hanno utilizzato più tempo per decorare il loro lavoro che per selezionare, apprendere e organizzare le conoscenze. L'attività così svolta, però, mi ha permesso di osservare in modo approfondito i processi mentali dei bambini, in particolar modo come si sono organizzati all'interno del gruppo e come hanno deciso di orientare le informazioni all'interno del foglio.



*Figura 5- La collaborazione tra gli alunni all'interno del gruppo*

Il successivo intervento ha riguardato l'arte degli antichi romani, in modo particolare il mosaico: gli alunni, dopo una spiegazione teorica, si sono esercitati a creare il loro personale mosaico. Nella progettazione iniziale, era prevista, per questa attività, la presenza di un esperto del settore nonché nonno di un alunno della classe che purtroppo non ha potuto partecipare. In ogni caso, Anna Chiara

e io abbiamo ricevuto alcuni consigli da lui per via telefonica, soprattutto per ciò che riguarda i materiali da utilizzare.



*Figura 6-I mosaici della 5^C*

Successivamente è stato proposto agli alunni un intervento relativo all'architettura degli antichi romani, che si è svolto insieme al padre di un alunno della classe, di professione architetto e specializzato in architettura antica. Mettere in atto questo intervento è stato molto formativo, in quanto ho collaborato con un esperto del settore che però non possiede competenze in campo didattico ed educativo; abbiamo messo insieme le forze, aiutandoci a vicenda, per creare un intervento il più possibile incisivo e formativo per gli alunni. Sono certa che il risultato dell'intervento sia stato una completa comprensione da parte degli alunni dei temi trattati e che, senza l'intervento dell'esperto, non sarebbe stato lo stesso; il Sig. Modolo, infatti, ha utilizzato dei materiali specifici del settore per far comprendere ai ragazzi un concetto molto complicato come quello delle forze che permettono agli archi, di origine romana, di non cadere. L'intervento è stato molto entusiasmante per gli alunni, che sono stati coinvolti in prima persona come aiutanti dell'esperto.



*Figura 7 - Gli alunni impegnati come aiutanti dell'esperto*

Infine, è stato proposto agli alunni un intervento, con la modalità del lavoro a stazioni, che aveva l'obiettivo di far conoscere l'istruzione dell'antica Roma e far sperimentare alcune delle attività che bambini e ragazzi di quel tempo svolgevano quotidianamente, in particolare la scrittura con le tavolette di cera e lo stilo, il calcolo con l'abaco romano e l'arte oratoria. Questo intervento è risultato essere il preferito sia degli alunni che della Tutor dei Tirocinanti. Per i ragazzi è stato molto stimolante mettersi in gioco e provare a diventare un alunno dell'antica Roma per qualche momento. La modalità del *co-teaching* si è rivelata di fondamentale importanza per proporre un intervento completo. Infatti, non essendo molto ferrata per l'ambito matematico, ho avuto molte difficoltà a comprendere da sola il senso e l'utilizzo dell'abaco romano, ma in questo è venuta in mio aiuto Anna Chiara che, essendo molto più competente di me, non solo mi ha permesso di comprendere questo strumento ma ha anche condotto l'attività in classe, permettendo anche agli alunni una comprensione profonda e completa. Se fossi stata da sola, probabilmente avrei preferito non proporre l'attività matematica per non rischiare di dare informazioni sbagliate, superficiali o poco approfondite.

La progettazione si è conclusa con la realizzazione del compito autentico, nel quale veniva chiesto agli alunni di diventare delle "guide turistiche" preparando un volantino di presentazione di Verona Romana, in vista dell'uscita



didattica in programma, e integrando le informazioni con le conoscenze apprese durante l'intero intervento. Questa attività è stata anche un momento di valutazione finale nel quale la collega e io abbiamo cercato di verificare il raggiungimento degli obiettivi in senso lato, valutando soprattutto il processo degli alunni.

### 1.3.1 Inclusione

I vari interventi sono stati progettati secondo i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL), che propone un approccio flessibile e inclusivo finalizzato a fornire a tutti pari opportunità ed equità di apprendimento. Oltre a ciò, l'intervento ha voluto creare un'idea di inclusione in senso lato: l'obiettivo è stato quello di permettere ad ognuno di esprimere sé stesso e sentirsi parte di un gruppo, che può esistere solo grazie alla personalità di ognuno e al contributo di tutti. Ogni persona, infatti, ha in sé punti di forza, con i quali contribuisce al successo del gruppo, e altri di debolezza che possono essere colmati anche grazie all'apporto degli altri; la progettazione mirava quindi a inserire gli alunni in un ambiente nel quale ognuno si senta libero di essere sé stesso e possa migliorare le sue criticità fino a farle diventare potenzialità. L'idea di inclusione che ha guidato l'intera progettazione non si basava sull'esclusiva attuazione di facilitazioni o sulla previsione di lavori differenziati per gli alunni BES in quanto ritengo che questa modalità, se utilizzata in modo esclusivo, non favorisca l'inclusione, anzi, per certi versi accentui un'idea negativa di differenziazione tra gli alunni. A tal fine, è stata fondamentale la personalizzazione degli apprendimenti, che ha permesso agli alunni non solo di apprendere nella modalità a loro più consona, ma anche di esercitarsi con altre modalità, in linea con la Teoria delle Intelligenze Multiple (Gardner, 1983).

Al fine di favorire, all'interno della classe, questa idea di inclusione, la progettazione prevedeva molti lavori di gruppo e cooperativi, così da trasmettere agli alunni l'importanza dell'aiuto reciproco e dell'ascolto dell'altro. I gruppi di lavoro sono stati creati da me e dalla collega in maniera ragionata, tenendo conto sia delle relazioni interpersonali degli alunni, sia delle preconoscenze e abilità da loro possedute, in modo da creare un buon clima di lavoro che favorisse



l'apprendimento significativo. Nel corso dei vari interventi, questa modalità di lavoro è risultata positiva e funzionale per l'apprendimento: gli alunni hanno creato una collaborazione attiva, tutti erano partecipi e protagonisti, ognuno aveva il proprio ruolo e, anche grazie all'aiuto mio e della collega, tutti hanno messo le proprie abilità e i propri talenti a disposizione degli altri. Ad esempio, durante le attività svolte attraverso il *Jigsaw*, un alunno, che solitamente non viene interpellato e preso in considerazione nel lavoro di storia, è stato fondamentale all'interno del suo gruppo per realizzare graficamente lo schema, del quale è stato nominato dai compagni responsabile.

Inoltre, sia nella progettazione che nella conduzione la collega e io abbiamo prestato maggiore attenzione a D., uno degli alunni BES, che generalmente non partecipa alle attività della classe, a meno che non sia affiancato da una seconda docente in un rapporto 1:1. L'obiettivo che ci siamo poste era di includerlo nelle attività di gruppo assieme ai suoi compagni, fornendogli dei materiali facilitati e dandogli qualche attenzione in più; in fase di progettazione, abbiamo previsto diverse modalità di lavoro che potessero essere consone all'inclusione e che sfruttassero al meglio la modalità del *co-teaching*. In fase di conduzione, la maggior parte delle facilitazioni attuate sono state funzionali: con l'aiuto mio e della collega, l'alunno è stato coinvolto nel gruppo e nel lavoro, riuscendo così ad acquisire conoscenze e abilità e, in alcuni casi, anche motivazione e interesse. Ne è un esempio l'attività riguardante la leggenda della fondazione di Roma (vedi in Allegato 2, Portfolio) durante la quale ho deciso di aiutarlo prevedendo per lui una lettura animata della storia da parte mia, mentre i compagni del gruppo leggevano autonomamente; in questo modo, anche D. ha potuto partecipare, assieme ai suoi compagni, al racconto, sviluppando anche interesse e piacere per la storia e, di conseguenza, per l'apprendimento. Nonostante questo, durante lo svolgimento della progettazione l'alunno ha effettuato numerose assenze, mancando a più della metà degli interventi; non ho quindi potuto effettuare una valutazione complessiva sia del suo apprendimento che della funzionalità delle tecniche di inclusione predisposte a suo favore.

### 1.3.2 Valutazione

L'idea di valutazione e gli strumenti ad essa adibiti sono stati pensati e costruiti in ottica di *co-assessment*, considerando questa modalità non solo in relazione alla valutazione dell'apprendimento realizzata da due insegnanti che co-insegnano, ma anche "come mezzo per riflettere sul proprio insegnamento, sulle metodologie e sulle pratiche didattiche" (Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013, p. 168). In quest'ottica, nella conduzione della progettazione, la valutazione ha ricoperto un ruolo fondamentale non solo per analizzare il processo di apprendimento degli alunni, ma anche per verificare l'efficacia dei vari interventi.

La valutazione del processo e del prodotto dell'apprendimento ha seguito l'ottica trifocale di Pellerey (2004), con la quale mi sono messa in gioco nell'effettuare le tre dimensioni della valutazione. La co-costruzione tra me e la collega della rubrica valutativa di prodotto è stato un passo fondamentale per definire ancora una volta gli obiettivi a cui stavamo mirando con il nostro intervento e, di conseguenza, non perderli mai di vista con il proseguire delle attività. Questo strumento è stato molto importante anche per avere un'idea complessiva e finale dei risultati ottenuti con l'attuazione dell'intera progettazione, in quanto strumento funzionale per la valutazione delle competenze, che permette di discriminare in modo puntuale e affidabile i livelli raggiunti (Castoldi, 2016).

Io e la collega, in accordo con la Tutor dei Tirocinanti, abbiamo effettuato una valutazione intermedia oggettiva proponendo una verifica scritta relativa alle conoscenze apprese dagli alunni fino a quel momento. Oltre a ciò, la valutazione è stata effettuata con un'osservazione in itinere, utile per valutare il processo di crescita e apprendimento dei ragazzi: in questa fase, sono stati utili alcuni strumenti, come gli appunti carta-matita e le griglie osservative, che hanno permesso di cogliere non solo i miglioramenti degli alunni, ma anche le loro riflessioni e osservazioni.

In fase di progettazione, avevamo previsto un solo momento di autovalutazione degli alunni alla fine dell'intero intervento; in itinere, però, ci siamo rese conto come fosse necessario fermarsi per riflettere e far riflettere, soprattutto al fine di verificare l'efficacia delle attività e delle metodologie utilizzate

fino a quel momento. Abbiamo quindi proposto una scheda di autovalutazione che si riferiva principalmente al lavoro di gruppo, al metodo di studio e alle abilità di esposizione. È stata utile per gli alunni in quanto ha permesso loro di riflettere sul loro modo di lavorare e di apprendere, ma lo è stata soprattutto per me e la collega: ci ha permesso infatti di conoscere meglio i ragazzi, le loro preferenze e i loro metodi di lavoro, in modo da orientare gli interventi successivi anche sulla base di questo. Un ulteriore momento di autovalutazione è stato poi proposto alla fine dell'intervento.

Per la valutazione finale degli alunni, ho deciso di mettermi in gioco e osservare loro e il lavoro che svolgevano per elaborare una valutazione che tenesse conto non solo delle conoscenze apprese, ma anche delle connessioni storiche, logiche e causali che gli alunni riuscivano a mettere in campo.



## 2. LA RELAZIONE

### 2.1. La relazione nel Tirocinio Indiretto

In tutti i miei anni di formazione universitaria, l'esperienza di Tirocinio Indiretto è stata di fondamentale importanza per approcciarsi al sistema scuola in maniera riflessiva, professionale, critica e consapevole. Le attività e la condivisione di esperienze sono state infatti fondamentali per la mia crescita personale e professionale, permettendomi di acquisire conoscenze relative agli aspetti più teorici della professione docente e di sviluppare abilità di osservazione, progettazione e conduzione, fondamentali per la mia futura carriera. In particolare, le relazioni create con la Tutor Coordinatrice e la Tutor Organizzatrice sono state fondamentali per ricevere informazioni e consigli non solo per l'esperienza di tirocinio, ma in generale per affrontare il lavoro di insegnante in maniera innovativa, riflessiva e professionale. Le indicazioni sulle metodologie, la gestione della classe, l'osservazione degli alunni e i relativi strumenti sono state fondamentali per il tirocinio e rappresentano un ottimo punto di partenza per affrontare in modo consapevole il futuro professionale. Le attività e le esperienze proposte durante i vari incontri di Tirocinio Indiretto sono state utili soprattutto per la riflessione relativa ai molteplici aspetti che caratterizzano la professione docente e hanno aiutato ad avere degli esempi di buone pratiche o, al contrario, testimonianze di errori da evitare. Le Tutor Universitarie hanno anche sempre dimostrato disponibilità nel lavorare insieme per permettere a noi tirocinanti di imparare sempre di più. Sono state inoltre un grande esempio di professionalità, guidandomi nell'osservazione del contesto scuola con uno sguardo attento, che non giudica, ricercando il miglioramento e l'innovazione.

Un ulteriore contributo alla crescita delle mie competenze professionali è stato dato dal gruppo di Tirocinio Indiretto: il confronto costante con le colleghe, infatti, ha contribuito a creare una comunità di apprendimento, nella quale trovare un supporto in caso di necessità e un dialogo aperto e sincero per costruire insieme una professionalità completa. I lavori in piccoli gruppi eseguiti durante gli incontri di Tirocinio Indiretto sono stati di fondamentale importanza per sperimentare la collaborazione che ci dovrebbe essere all'interno di un team

docenti, dove il contributo di tutti è necessario per realizzare un lavoro completo e condiviso e attraverso il quale possono nascere idee originali e innovative. La condivisione di esperienze mi ha anche dato la possibilità di confrontarmi con punti di vista diversi dai miei e, di conseguenza, di comprendere che le soluzioni alle diverse problematiche che si possono incontrare sono molteplici. Grazie alla relazione con le colleghe di Tirocinio Indiretto, ho avuto quindi modo di sperimentare in prima persona l'idea di inclusione che ho cercato di trasmettere agli alunni durante tutto l'intervento: la collaborazione, la condivisione di idee, l'aiuto reciproco e il confronto con gli altri danno sempre un valore aggiunto al lavoro che si sta svolgendo e creano pensieri, parole, soluzioni e azioni nuove e creative.

## 2.2. La relazione nel Tirocinio Diretto

Fin dall'inizio della mia esperienza di tirocinio di questo anno, ho ritenuto di poter creare un buon rapporto di collaborazione con la Tutor dei Tirocinanti in quanto, come visto dalle osservazioni, il suo modo di insegnare rispecchiava quello che, secondo me, rappresenta il buon insegnante: dialogava molto con i ragazzi, proponeva loro tante attività finalizzate alla riflessione e conosceva alla perfezione i loro bisogni e, sulla base di questi, direzionava le sue lezioni. Nell'insegnamento della storia la riflessione e la connessione tra eventi e fatti sia del passato che dei giorni nostri erano le regole d'oro: grazie alle sue domande guida e alle sue "provocazioni", i ragazzi erano soliti indagare a fondo i fatti storici studiati, creando collegamenti, relazioni di causa-effetto e trovando somiglianze e differenze tra i tempi. Oltre a ciò, si è dimostrata fin da subito molto disponibile e collaborativa anche con me e la collega Anna Chiara: in fase di progettazione, è stata di fondamentale importanza aiutandoci a capire i punti di forza e di debolezza degli interventi e ci ha dato l'input per la progettazione di alcune attività laboratoriali, come, ad esempio, la costruzione di tavolette di cera per l'attività relativa all'istruzione degli antichi romani. Si è inoltre dimostrata propositiva e disponibile anche nel trovare insieme a noi la soluzione relativa alla necessità di svolgere alcune ore di intervento in modo separato, proponendoci lei stessa di dividere la classe a metà e attivandosi per trovare un'aula del plesso che fosse

disponibile per questo fine. Con lei, fin dall'inizio, mi sono posta in modo informale ma comunque rispettoso, sia del suo ruolo che delle sue esigenze: ho proposto le mie idee cercando di essere convinta e sicura di me, ma sono sempre stata pronta ad accogliere i suoi suggerimenti e i suoi consigli di miglioramento, in quanto docente molto più esperta di me, sia dal punto di vista dell'esperienza, sia di conoscenza profonda degli alunni. Durante lo svolgimento della progettazione, però, si sono verificati alcuni episodi che mi hanno destabilizzata e mi hanno reso meno sicura di me; in più di un'occasione, infatti, sono stata costretta a modificare in modo importante le attività progettate a causa di richieste avanzate dalla Tutor dei Tirocinanti pochi minuti prima dell'inizio degli interventi. Tutti questi episodi si sono trasformati in crescita personale e professionale solo grazie alla riflessione: mi sono resa conto di come mi abbiano permesso di essere più flessibile e pronta ad affrontare gli imprevisti che possono presentarsi, aiutandomi a migliorare le mie abilità di *problem solving* non solo in fase di progettazione, ma anche durante l'attività, caratteristica fondamentale dell'insegnante che si trova molto spesso ad affrontare difficoltà di questo tipo. Ritengo, invece, di avere ancora molta strada da fare per imparare a negoziare in modo costruttivo: la mia prima reazione a questi episodi è stata l'idea di accontentare la Tutor dei Tirocinanti in quanto non mi sentivo in grado di affrontare il problema con professionalità. In questo, è stato fondamentale l'aiuto della collega Anna Chiara, che molto spesso mi ha aiutato a trovare le parole giuste e il modo corretto per confrontarmi.

Nel Tirocinio Diretto, ho ritenuto fondamentale creare una relazione anche con i veri protagonisti della progettazione: gli alunni della classe. All'inizio della conduzione dell'intervento, sentivo di non essere entrata in relazione con loro come avrei voluto: a differenza degli altri anni, infatti, le ore di osservazione non sono bastate per conoscerli e creare un rapporto con loro. Durante la conduzione dell'intervento, però, ho iniziato a conoscerli meglio e, di conseguenza, la relazione si è fatta più profonda e loro stessi sono stati più aperti e disponibili nei miei confronti, riuscendo così ad attuare un apprendimento significativo, sia per loro che per me. Ritengo che l'aspetto che ha maggiormente contribuito alla creazione della relazione sia stato la disponibilità all'ascolto che ho avuto nei loro confronti: ho notato, infatti, come in questo contesto gli alunni necessitassero di

esprimere le loro idee e di essere ascoltati. Le molte discussioni in gruppo e la possibilità data agli alunni di esprimere le loro idee e ragionare sui fatti storici e sulle relazioni con il presente con i loro compagni e con me ha soddisfatto il loro bisogno di esprimersi ed essere ascoltati, permettendo loro di aprirsi e di entrare in confidenza con me. In tutti gli anni di tirocinio, ma soprattutto in questo, ho compreso l'importanza della comunicazione per stabilire relazioni con gli alunni, in quanto solo parlando con un alunno lo si può capire veramente e, di conseguenza, attivare processi di insegnamento-apprendimento efficaci e duraturi.

In questo anno accademico, mi è stata data la possibilità di partecipare a molte delle riunioni di team che si svolgevano settimanalmente tra le docenti delle classi quinte del plesso; questo mi ha permesso di creare importanti relazioni con tutte le insegnanti presenti le quali, con grande disponibilità, si sono confrontate con me e la collega fornendoci consigli e suggerimenti che sono risultati utili non solo per l'attuazione dell'intervento, ma per la professione docente in generale. Un particolare aiuto è arrivato dalla seconda docente della classe 5<sup>A</sup>C, la quale fin da subito ci ha accolte con molta disponibilità e ci ha fornito molti consigli, soprattutto relativi alla gestione della classe. Infatti, prima di ogni nostro intervento, era solita aggiornarci sullo stato d'animo degli alunni e su cosa aveva osservato durante le sue ore di lezione, permettendoci quindi di essere più consapevoli di come gestire la classe. La comunicazione attiva e puntuale che l'insegnante ha attuato è stato un esempio importante di come solo la collaborazione tra tutti gli attori che partecipano alla vita scolastica possa creare un ambiente di apprendimento completo, che metta al centro gli alunni e i loro bisogni.



## 2.3 La relazione nel Co-Teaching

In questo anno di tirocinio ho avuto la possibilità di svolgere l'intero intervento in *co-teaching*, una modalità per me totalmente nuova, che mi ha permesso di conoscere nuove prospettive e sperimentare nuove metodologie. All'inizio dell'esperienza, ho pensato che svolgere la progettazione di questo anno, così articolata e complessa, insieme alla collega Anna Chiara potesse essere una sorta di "facilitazione", in quanto essendo in due avremmo potuto pensare ad attività più stimolanti e avremmo potuto supportarci a vicenda. Ben presto, però, mi sono resa conto di come svolgere l'intervento in co-docenza non fosse assolutamente una facilitazione, anzi, metteva in campo abilità e modalità di lavoro in più rispetto a un intervento sviluppato dal singolo. Lavorare in *co-teaching*, infatti, comporta una riflessione su come essere in una relazione di reciprocità, intenzionalità e trascendenza; in altre parole, questa pratica contribuisce a creare un'identità professionale condivisa con un altro collega (Ghedin & Aquario, 2016). A tal fine, creare con la collega una relazione di collaborazione e reciprocità è stato un obiettivo prefissato già all'inizio del percorso, il raggiungimento del quale risultava di fondamentale importanza per la realizzazione di una progettazione didattica funzionale.

Fin dall'inizio, tra me e Anna Chiara si è creata una buona sintonia che ci ha permesso, già in fase di progettazione, di collaborare in maniera proficua. Essendo due persone con caratteristiche diverse, siamo riuscite a completarci l'un l'altra: i punti di forza di una andavano a compensare quelli di debolezza dell'altra. Anna Chiara si è rivelata molto più creativa di me e, grazie a questo, alcune attività sono state progettate in modalità più accattivanti e stimolanti per gli alunni, come ad esempio gli interventi progettati con la metodologia del lavoro per stazioni: non conoscevo questa modalità di lavoro e, grazie ai suggerimenti della collega, non solo ho potuto sperimentarla in classe, ma ne ho anche conosciuto gli aspetti più teorici. Dall'altro lato, io sono risultata essere più riflessiva rispetto a lei e, grazie a questo, spesso siamo riuscite a ragionare insieme sull'efficacia di ciò che stavamo progettando, sull'aggancio alle conoscenze teoriche e su come le attività ideate potessero o meno far raggiungere ai ragazzi gli obiettivi che ci eravamo prefissate. Nonostante la

buona sintonia che si è creata all'inizio, non sono mancati i momenti di difficoltà: a volte ci siamo trovate in disaccordo su alcune attività da proporre o su alcune soluzioni da adottare nel momento in cui si presentavano degli imprevisti. All'inizio, questi momenti mi destabilizzavano e ho faticato molto per imparare a confrontarmi in modo professionale e in ottica di miglioramento, ma più passava il tempo e più questo aspetto risultava facile. Infatti, grazie all'esperienza di *co-teaching* ho potuto imparare a negoziare per trovare la soluzione migliore, a volte anche "rinunciando" a mettere in pratica alcuni aspetti delle attività che avevo pensato. È questo il motivo principale per cui ho fortemente voluto fare questa esperienza; ritengo, infatti, che riuscire a mettere da parte le proprie convinzioni e trovare un punto di incontro tra le menti sia un aspetto fondamentale della professione docente, che dovrebbe essere sempre basata sulla condivisione tra colleghi. Ho desiderato, quindi, sperimentare questa possibilità durante il tirocinio in modo da avere già un'esperienza del genere prima di arrivare nel mondo del lavoro e ne sono soddisfatta in quanto ho potuto imparare molto e crescere, sia professionalmente che personalmente. Non solo: i momenti di disaccordo mi hanno anche portata a riflettere meglio sulle mie idee e a imparare ad esporle in modo completo e ragionato, permettendomi a volte di rendermi conto in modo autonomo dell'inefficacia di ciò che avevo pensato o della necessità di una soluzione migliore. Anna Chiara e io abbiamo attuato una comunicazione e un confronto costanti anche sugli esiti degli interventi: abbiamo avuto modo di confrontarci sempre in modo sincero e spontaneo, evidenziando ciò che era andato bene e ciò che invece era da migliorare. Questo confronto è stato molto utile sia per monitorare costantemente la progettazione che stavamo attuando, sia per riflettere maggiormente sull'esperienza e trarne più insegnamenti possibili.

## 3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALE

### 3.1. Punti di forza

I quattro anni di tirocinio affrontati, uniti ai corsi universitari, sono stati di fondamentale importanza per la mia crescita professionale, ma anche per quella personale, permettendomi, tra le altre cose, di avere più consapevolezza di me e insegnandomi a riflettere sul mio operato (vedi in Allegato 3, Analisi SWOT). Grazie a questo, alla fine del mio percorso, posso affermare di aver raggiunto alcune competenze che potrò sfruttare fin da subito nella mia professione. In particolare, ritengo di aver sviluppato una buona capacità di osservazione del contesto in cui mi inserisco, riuscendo così a cogliere i tratti caratteristici degli alunni e, di conseguenza, i loro bisogni. A tal fine, mi viene in aiuto l'empatia, grazie alla quale riesco a immedesimarmi negli altri, così da comprenderli al meglio, ma l'esperienza di tirocinio mi ha permesso di imparare a osservare in modo approfondito e a predisporre strumenti adatti e funzionali. Grazie alla capacità di osservazione, ritengo di riuscire a relazionarmi in maniera positiva con gli alunni, creando così un clima di classe sereno e positivo che favorisce l'apprendimento significativo. Le progettazioni condotte durante le annualità di tirocinio sono state per me le prime occasioni per sperimentare la relazione con gli alunni, sia alla scuola primaria che alla scuola dell'infanzia, mettendo in pratica la mia capacità relazionale e imparando nuove modalità, sia dal punto di vista teorico che pratico, per la gestione della classe. Sono però consapevole che sia necessario continuare a ricercare nuove modalità di relazione e di gestione, in quanto ogni alunno presenta caratteristiche e necessità diverse, che rendono indispensabile un approccio personalizzato nei confronti delle varie classi che incontrerò nella mia carriera; sono quindi pronta a mettermi sempre in gioco per creare la migliore relazione possibile con tutti i bambini e ragazzi che avrò come alunni.

Gli anni di tirocinio sono stati fondamentali anche per sperimentare l'importanza della documentazione continua e puntuale, grazie alla quale si possono cogliere i vari aspetti dell'osservazione, della conduzione e della valutazione e farli diventare miglioramenti e progressi. Grazie alla compilazione

delle varie griglie, dei diari di bordo e delle altre documentazioni, ho imparato a soffermarmi maggiormente su tanti aspetti che, a prima vista, sarebbero stati trascurati e ho potuto poi riflettere in modo approfondito su di essi, in modo da farli diventare insegnamenti e miglioramenti.

### 3.2. Punti di debolezza

Grazie alla riflessione continua e approfondita effettuata in questi anni, ho potuto anche prendere consapevolezza di alcune caratteristiche personali e professionali che necessitano di essere ancora migliorate. Prima fra tutte, ritengo da migliorare e implementare la mia capacità di relazionarmi e comunicare con le figure professionali che lavorano con me: infatti, ho ancora la tendenza a considerare le idee degli altri migliori delle mie e, di conseguenza, quando mi viene fatta un'osservazione o una critica costruttiva, tendo ad accontentare l'altra parte senza far valere le mie idee e convinzioni. Cercherò di lavorare sempre per migliorare questo aspetto, in modo da creare una collaborazione proficua con i miei futuri colleghi, che renda la didattica più approfondita e completa possibile.

Inoltre, credo di avere ancora molto da imparare sulla progettazione e la conduzione di interventi didattici in ottica inclusiva: le esperienze di tirocinio sono state un buon punto di partenza, ma non mi sento ancora pienamente competente nella relazione educativa con i soggetti fragili. Ritengo di dover implementare, prima di tutto, le mie conoscenze teoriche, per poter poi attuare pratiche educative che rispondano pienamente alla mia idea di inclusione.

Al fine di migliorare tutti questi aspetti, ritengo di fondamentale importanza continuare l'approfondimento e lo studio anche dopo la fine del mio percorso universitario, in modo da rimanere sempre aggiornata e per non perdere mai la voglia di mettermi in gioco e sperimentare nuove metodologie e modalità di insegnamento.

### 3.3. Che insegnante sarò?

Alla fine di un importante percorso, è d'obbligo riflettere sulle esperienze vissute e domandarsi quali importanti insegnamenti hanno lasciato, in cosa si ha avuto successo e in cosa invece si può migliorare. Alla fine del mio percorso universitario e di tirocinio, quindi, ritengo importante domandarmi che insegnante voglio essere. Nonostante la consapevolezza di avere ancora molto da imparare, l'esperienza fatta finora mi permette di definire alcune caratteristiche che ritengo fondamentali nella professione docente e che terrò sempre a mente nel mio futuro lavoro. È difficile per me definire con esattezza che insegnante sarò in quanto, sicuramente, nel corso degli anni la mia idea di docente si amplierà ed entreranno in gioco numerosi fattori, che estenderanno e modificheranno i miei pensieri. In questa sede, però, posso definire quali caratteristiche vorrò avere nel mio futuro professionale.

Sarò un'insegnante che cercherà sempre di mettere al centro il benessere degli alunni e il loro stare bene a scuola: sono loro i protagonisti dell'apprendimento e ogni attività, progetto e pensiero deve avere come fine la loro serenità. A tal fine, terrò sempre a mente l'importanza di ascoltare gli alunni e di riflettere insieme a loro in classe, in quanto solo così si possono avere futuri cittadini liberi, che sappiano pensare e ragionare in modo autonomo.

Sarò un'insegnante che avrà come scopo principale il trasmettere l'amore per la conoscenza e per l'imparare: vorrei infatti che i miei futuri alunni vivessero la scuola non come un obbligo e un impegno, ma come un luogo accogliente nel quale imparare risulti divertente e stimolante. Perciò, cercherò di utilizzare il più possibile metodologie ludiche, attive, che permettano agli alunni di mettere in gioco le loro abilità e i loro talenti, in modo da renderli protagonisti del loro apprendimento, utilizzando anche le tecnologie e le risorse che la rete offre.

Sarò un'insegnante che cercherà di trasmettere ai propri alunni l'importanza della relazione e del gruppo, in quanto è grazie alla collaborazione e all'unione delle idee che nascono le migliori opere.

Sarò un'insegnante che cercherà di osservare e valutare l'intero percorso dei propri alunni, notando ogni miglioramento e progresso ed evitando di tenere in considerazione solo il prodotto finale, in quanto la valutazione agisce

positivamente sull'apprendimento quando essa è integrata nel processo di insegnamento e apprendimento (Aquario, Grion & Restiglian, 2019).

Sarò un'insegnante che ricorderà sempre l'importanza del lavoro in team, fondamentale per creare progettualità efficaci e condivise tra tutti gli attori. La collaborazione sarà importante non solo durante la progettazione, ma anche nella conduzione dei vari interventi e nella valutazione di essi.

Alla fine del percorso universitario posso dire che non ho dubbi: insegnare è sicuramente ciò che voglio fare. Le cose da imparare sono ancora molte, le competenze da acquisire sono ancora tante e nella mia strada incontrerò sicuramente altri imprevisti, ostacoli e inciampi, ma sono pronta a mettermi in gioco per diventare la miglior insegnante possibile.

## RIFERIMENTI

### Bibliografia

Aquario, D., Grion, V. & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci editore

De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill Education (Italy).

Di Caro, G. (2005). *La storia in laboratorio*. Roma: Carrocci.

Ghedin, E. & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 165-182

Ghedin, E., Aquario, D. & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 157-175

Ianes, D. & Cramerotti, S. (Eds.). (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson

Landi, L. (Ed.). (2008). *È tutta un'altra storia....* Roma: Carrocci.

Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci editore

Montessori, M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti s.r.l.

Pancierà, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carrocci.

Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori

Selleri, P. (2018). *La comunicazione in classe*. Roma: Carrocci.

Toffano Martini, E. & De Stefani, P. (2018). *Ho fiducia in loro. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*. Roma: Carrocci editore

Wiggins, G., & Mctighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

## Principali fonti normative di riferimento

Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254 “Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente.

## Documentazione scolastica

Curricolo d’Istituto, Istituto Comprensivo Statale di Creazzo (VI)

Piano di miglioramento (PDM) a.s. 2021/2022, Istituto Comprensivo Statale di Creazzo (VI)

Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF) aa.ss. 2022/2025, Istituto Comprensivo Statale di Creazzo (VI)

Programmazione educativa della Scuola Primaria a.s. 2022/2023, Istituto Comprensivo Statale di Creazzo (VI)

Rapporto di Autovalutazione (RAV) a.s. 2019/2022, Istituto Comprensivo Statale di Creazzo (VI)



# ALLEGATI

## Allegato 1 – Macroprogettazione rivista

**TITOLO: I Romani in lungo e in largo**

**PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**  
(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

**Competenza chiave** (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)

- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale;
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.

**Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento** (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

Storia

**Traguardo/i per lo sviluppo della competenza** (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

- Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi [...];
- Usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici;
- Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici [...];
- Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni [della società degli Antichi Romani].

**Obiettivi di apprendimento** (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)

- Usare cronologie e carte storico-geografiche per rappresentare le conoscenze;
- Esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina;
- [Esporre con] testi orali e scritti gli argomenti studiati, anche usando risorse digitali.

**Ambito tematico** *(di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)*

La progettazione mira ad indagare i principali fatti caratterizzanti la società degli Antichi Romani, andando a fondo negli eventi affrontati alla ricerca di collegamenti più profondi che favoriscano la riflessione. Ponendo come focus tempo e spazio dell'epoca, si mira all'assimilazione degli strumenti della carta geo-storica e della linea del tempo. La progettazione vuole inoltre approfondire i principali aspetti della società degli Antichi Romani (istruzione, moda, architettura, arte, società, vita quotidiana e divinità).

**Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi** *(in relazione al traguardo indicato)*

La progettazione è rivolta ad una classe quinta della scuola primaria, costituita da 19 alunni, 4 dei quali BES. Gli alunni lavorano spesso in gruppo, partecipando in modo attivo alle attività didattiche e dimostrando interesse che si traduce in un clima sereno durante le lezioni. La classe è solita ragionare in modo approfondito sulle conoscenze che apprendono, riuscendo anche ad elaborare legami logici impliciti, non espressi dall'insegnante. In particolare, nello studio della storia, riflettono sull'impatto che gli eventi hanno avuto all'epoca dei fatti e in relazione al presente, facendo leva sulle conoscenze pregresse e attuali, aiutandosi con mappe spazio-temporali e linee del tempo.

**Situazione problema** *(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

In vista dell'uscita didattica a Verona di Aprile, agli alunni viene chiesto di studiare e approfondire i fatti storici e le caratteristiche della società dell'Antica Roma al fine di diventare loro stessi le "guide turistiche" della visita.

Domande guida:

- Quali sono secondo voi gli aspetti da sapere per conoscere una civiltà?
- Quali sono le caratteristiche degli antichi romani che conoscete? Quali vorreste approfondire?

**Rubrica valutativa** (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base
Conoscenze	Conoscere i principali fatti storici caratterizzanti l'antica Roma	Delinea le origini di Roma per mezzo delle tracce storiche e della leggenda	Delinea in modo completo le origini di Roma, distinguendo le fonti storiche dalla leggenda	Delinea parzialmente le origini di Roma, distinguendo le fonti storiche dalla leggenda per alcune nozioni	Delinea con l'aiuto dell'insegnante le origini di Roma, assegnando alla leggenda un valore di verità insieme alle fonti storiche
		Descrive le caratteristiche del periodo monarchico dell'antica Roma	Riconosce gli elementi chiave del periodo monarchico, in modo completo e autonomo	Riconosce gli elementi chiave del periodo monarchico, con il supporto di domande stimolo	Riconosce gli elementi chiave del periodo monarchico con l'aiuto dell'insegnante o col supporto di schemi
		Descrive le caratteristiche del periodo repubblicano dell'antica Roma	Riconosce gli elementi chiave del periodo repubblicano, in modo completo e autonomo	Riconosce gli elementi chiave del periodo repubblicano, con il supporto di domande stimolo	Riconosce gli elementi chiave del periodo repubblicano con l'aiuto dell'insegnante o col supporto di schemi
	Conoscere le caratteristiche della vita degli antichi romani	Descrive le caratteristiche della vita nell'antica Roma, approfondendo tra gli argomenti: società, diritto e costituzione, religione e istruzione	Rappresenta in modo completo la società romana sotto tutti gli aspetti analizzati	Rappresenta la società romana in modo esaustivo sotto alcuni degli aspetti analizzati	Rappresenta la società romana in modo modesto sotto pochi degli aspetti analizzati
Produzione	Esporre conoscenze e concetti appresi	Utilizza i termini specifici della disciplina	Narra gli avvenimenti utilizzando un lessico specifico	Narra gli avvenimenti utilizzando un lessico quasi sempre specifico	Narra gli avvenimenti utilizzando un lessico poco specifico
	Utilizzare la carta geo-storica e la linea del tempo	Individua nella carta geo-storica i territori conquistati nell'antica Roma	Riconosce e nomina nella carta geo-storica i luoghi della società romana prima e dopo le espansioni	Riconosce e nomina, con l'aiuto dei compagni e dell'insegnante, alcuni luoghi della società romana prima e dopo le espansioni	Riconosce e nomina, con l'aiuto dei compagni e dell'insegnante, pochi luoghi toccati dalla società romana prima e dopo le espansioni
		Individua nella linea del tempo i tre periodi caratterizzanti l'antica Roma	Traccia gli avvenimenti sulla linea del tempo in modo corretto e preciso	Traccia gli avvenimenti sulla linea del tempo in modo approssimativo	Traccia gli avvenimenti sulla linea del tempo con la guida dell'insegnante o dei compagni

**SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ**  
(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

**Compito/i autentico/i** (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)

La classe ad Aprile effettuerà un'uscita didattica a Verona con le insegnanti di classe. Una volta fornito loro l'itinerario con le tappe previste, gli alunni sono chiamati a produrre delle brevi presentazioni per ciascuna di queste basandosi sulle informazioni riguardanti l'antica Roma apprese durante le 30 ore di intervento.

**Modalità di rilevazione degli apprendimenti** (strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale)

- Eterovalutazione: svolta durante tutti gli incontri attraverso un'osservazione sistematica e, al termine dell'intervento, attraverso la verifica finale e il compito autentico;
- Co-valutazione: verrà svolta attraverso l'analisi delle preconcoscenze, sia all'inizio che in itinere, indagando così anche ciò a cui gli alunni danno più importanza;
- Autovalutazione: verrà svolta **a metà e** alla fine della progettazione, chiedendo ai bambini di riflettere sull'esperienza affrontata e sulle competenze che hanno appreso.

**TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE**  
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

LEGENDA:

- Colore nero=progettazione iniziale
- Colore nero cancellato=attività non svolte
- Colore rosso=modifiche

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
1 ora	Aula	Analisi delle preconcoscenze	Conversazione Co-teaching: "one teach (Fortuna), one observe (Cecchetto)"	LIM	Verrà creata una mappa concettuale contenente le preconcoscenze degli alunni riguardanti gli elementi importanti per lo studio della storia come disciplina e le caratteristiche della società degli antichi romani.
1 ora	Aula		Lezione attiva con scambio e dibattito	Fogli, penne, colori	Attraverso una discussione collettiva, guidata dall'insegnante con domande guida, vengono evidenziati i tre principali periodi della storia dell'antica Roma (Monarchico, Repubblicano, Imperiale); agli alunni viene chiesto di prendere appunti e l'apprendimento

		I tre principali periodi della storia dell'antica Roma	Co-teaching: <i>"one teach (Cecchetto), one assist (Fortuna)"</i>		verrà formalizzato attraverso l'elaborazione di una mappa individuale.
2 ore	Aula	I tempi e i luoghi delle origini dell'antica Roma <b>Le origini dell'Antica Roma</b>	Stazioni di apprendimento Co-teaching: <i>"station teaching"</i>  <i>(Linea del tempo: Fortuna, Carta geostorica: Cecchetto)</i>	Cartelloni, fogli, quaderno, matite, penne, LIM.	Attraverso la discussione e la visione di alcuni contenuti multimediali, la classe riflette sui tempi e sui luoghi caratteristici della società dell'antica Roma alle sue origini. Successivamente, ogni alunno costruirà una linea del tempo e una carta geostorica (questi materiali verranno utilizzati e ampliati durante il corso di tutta la prima metà della progettazione). <b>La classe viene divisa in tre gruppi: un gruppo lavora sulla leggenda delle origini dell'Antica Roma (Cecchetto), un altro sui fatti storici alla base delle origini dell'Antica Roma (Fortuna) mentre il terzo, in modo autonomo, predispone un cartellone che servirà da sintesi del lavoro svolto. I gruppi ruotano per far sì che tutti gli alunni svolgano tutte le attività proposte.</b>
8 ore	Aula <b>Aula di sostegno</b>	Aspetti storici - linee del tempo e carte geostoriche	Lezione attiva con scambio e dibattito Conversazione clinica Role-playing Co-teaching: <i>"parallel teaching"</i>  <i>(Linea del tempo: Fortuna, Carta geostorica: Cecchetto)</i>	Cartelloni, fogli, quaderno, matite, penne, LIM, <b>libro di testo.</b>	Le ore vengono fatte in maniera separata (2 gruppi due classi diverse); studiano gli stessi argomenti ma un gruppo si focalizza sul tempo e l'altro sullo spazio; alla fine di ogni incontro un gruppo spiega all'altro il lavoro che ha fatto, attraverso anche la linea del tempo/carta geostorica che hanno costruito nel corso dei vari incontri. <b>Nel corso dei vari incontri, le insegnanti propongono delle valutazioni intermedie, in diverse modalità, e un momento di autovalutazione.</b>
2 ore	Aula	Le caratteristiche della società e della vita quotidiana degli antichi romani	Lezione attiva con scambio e dibattito Co-teaching: <i>"team teaching"</i>	Fogli, colori, matite, LIM, <b>stoffe.</b>	L'insegnante presenta agli alunni le caratteristiche dell'abbigliamento degli antichi romani, anche attraverso la visione di immagini e video alla LIM; la classe riflette sull'utilità di tale abbigliamento per le persone dell'epoca. In seguito, gli alunni, <del>divisi a gruppi</del> , sono chiamati a disegnare dei modelli di abbigliamento dell'epoca <b>utilizzando anche delle stoffe</b> , specificandone l'utilizzo.  Gli alunni vengono divisi in 4 gruppi ("gruppi casa") e ad ognuno verrà affidato l'apprendimento individuale di un determinato argomento (Diritto e Costituzione, Società, Vita quotidiana, Divinità), tramite i materiali forniti dalle insegnanti. Verranno poi formati i "gruppi esperti" i quali avranno il compito di confrontarsi

6 ore	Aula		Jigsaw Co-teaching: <i>"station teaching"</i>	Lettere, cartelloni, post-it, fogli appositamente strutturati per l'attività, penne.	e trovare una modalità di presentazione ai compagni del proprio argomento. In seguito, gli alunni si ritrovano nei "gruppi casa" e decidono la presentazione finale da esporre all'intera classe.
<del>2 ore</del> 3 ore	Aula	La scuola e l'istruzione al tempo degli antichi romani	Stazioni di apprendimento Laboratorio Role playing Co-teaching: <i>"team teaching e station teaching"</i>	Pan di cera, strisce di cartone, stuzzicadenti lunghi, abaco romano (creato dall'insegnante con del cartone), fagioli, cartoncini, fogli di calcolo.	Le insegnanti, attraverso un dialogo con la classe volta a portare alla luce le preconoscenze, introducono l'argomento. <del>In seguito, agli alunni viene chiesto di creare delle tavolette di cera, utili per l'attività successiva. Infine, utilizzando le informazioni avute e le tavolette create, gli alunni sono chiamati ad impersonificare un alunno dell'epoca degli antichi romani.</del> Gli alunni, divisi in tre gruppi, lavoreranno in tre stazioni (istruzione, calcolo, oratoria) nelle quali potranno sperimentare le modalità di lavoro degli alunni dell'epoca degli antichi romani.
<del>4 ore</del> 5 ore	Aula Aula video	L'architettura e l'arte degli antichi romani	Intervento didattico metacognitivo Co-teaching: <i>"team teaching"</i>	LIM, <del>Legò,</del> Power Point, mattoncini in pietra, supporto in legno, centina in legno. Tavolette di compensato, tessere di vetro colorato, matita, gomma, colla vinilica, pennelli.	Attraverso l'intervento esterno <del>di un esperto d'arte (nonno di un alunno)</del> e di un architetto (padre di un alunno), i ragazzi avranno la possibilità di approfondire le tecniche architettoniche e artistiche degli antichi romani.
<del>4 ore</del> 2 ore	Aula	Preparazione all'uscita didattica	Co-teaching: <i>"Parallel teaching"</i>	Cartoncini, fogli di presentazione, foto delle tappe dell'uscita didattica, colori, penne, matite, colla, forbici.	<del>Agli alunni viene chiesto di diventare delle "guide turistiche" e preparare, anche in formato digitale, delle attività da poter svolgere in preparazione e durante l'uscita didattica che svolgeranno.</del> un volantino di presentazione di alcune tappe dell'uscita didattica a Verona Romana, integrando le informazioni con le conoscenze apprese durante l'intero intervento. La verifica finale servirà come attività conclusiva e servirà a tutti i soggetti coinvolti per verificare l'apprendimento e l'efficacia dell'intervento. In questa occasione, verrà proposta agli alunni anche una scheda di autovalutazione.

## Allegato 2 – Analisi SWOT

ANALISI SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<p><b>Elementi interni</b> in riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ME STESSO, in ottica di futuro docente</li> <li>• CONTESTO (documenti istituzionali)</li> <li>• DEI SOGGETTI COINVOLTI (index per inclusione...)</li> </ul>	<p><b>ME STESSO</b></p> <p><u><b>In ottica personale:</b></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritengo di avere buone capacità organizzative che mi permettono di strutturare al meglio il lavoro e gli impegni della giornata;</li> <li>• Ritengo di avere buone capacità di problem solving: quando si presenta un imprevisto trovo quasi sempre il modo di affrontarlo senza andare in panico;</li> <li>• Mi definisco come una persona molto empatica, che riesce ad immedesimarsi negli altri e nelle loro situazioni, in modo da riuscire a star loro accanto in maniera efficiente.</li> </ul> <p><u><b>In ottica di futura docente:</b></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritengo di possedere buone capacità osservative, sia nell'ambito scolastico che nella vita privata, che mi permettono di capire i bisogni delle persone che mi stanno accanto e di aiutarli al meglio delle mie possibilità;</li> <li>• Riesco ad instaurare una buona relazione con i bambini nelle classi e nelle sezioni e ciò</li> </ul>	<p><b>ME STESSO</b></p> <p><u><b>In ottica personale:</b></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ho spesso la necessità di confrontarmi con qualcuno prima di sentirmi sicura delle mie scelte;</li> <li>• Mi trovo sempre molto in difficoltà nell'esprimere le mie emozioni e i miei sentimenti agli altri;</li> <li>• A volte, ho difficoltà a relazionarmi con le persone che hanno pensieri tanto diversi dai miei.</li> </ul> <p><u><b>In ottica di futura docente:</b></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritengo da approfondire le mie conoscenze teoriche, legislative e normative;</li> <li>• A volte, mi trovo in grossa difficoltà nella gestione del gruppo classe e nell'attuazione di strategie efficaci per attirare l'attenzione dei bambini;</li> </ul>

	<p>permette la realizzazione di un clima sereno e di libertà di espressione;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sono molto sensibile verso temi sociali, come la parità di genere e l'inclusione in generale, e cerco di trasmettere ai bambini delle classi/sezioni questi valori;</li> <li>• Possiedo buone capacità comunicative e conoscenze in lingua inglese, che mi permettono di affrontare al meglio questa disciplina all'interno della classe/sezione.</li> </ul> <p><b>CONTESTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il background culturale delle famiglie si presenta medio-alto;</li> <li>• La presenza di alunni stranieri favorisce opportunità di integrazione tra diverse culture;</li> <li>• Il territorio offre un variegato mondo associazionistico-culturale-ricreativo e una buona dotazione di servizi;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritengo di avere delle grosse carenze nelle conoscenze riguardanti l'ambito matematico;</li> <li>• A volte, esagero nell'attenzione ai dettagli, che mi porta ad allungare di molto il tempo di lavoro;</li> <li>• Durante il lavoro, necessito di frequenti pause per mantenere la concentrazione;</li> <li>• A volte, mi sento insicura nella gestione della classe e nella presentazione delle attività da me pensate, soprattutto quando vengo osservata dalla tutor dei tirocinanti o da un'altra insegnante;</li> <li>• Riconosco di avere una scarsa preparazione nella relazione e nell'insegnamento a soggetti più fragili (alunni con DSA, disabilità...).</li> </ul> <p><b>CONTESTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il rapporto numerico docente-alunno evidenzia la presenza di alcune classi numerose;</li> <li>• La comunicazione scuola-famiglia risulta talvolta difficoltosa a causa della eterogeneità socio-economico-culturale del territorio;</li> <li>• In tutti gli edifici sono disponibili spazi per sostegno, compresenze, gruppi, che però non rispondono pienamente alle esigenze;</li> </ul>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In tutti i plessi, sono presenti vari laboratori usufruibili dagli studenti;</li> <li>• Nelle biblioteche scolastiche, sono presenti numerosi volumi;</li> <li>• Gli insegnanti curricolari sono in costante contatto con gli insegnanti di sostegno e condividono scelte metodologiche e didattiche adeguate al singolo caso.</li> </ul> <p>SOGGETTI COINVOLTI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli alunni sono soliti lavorare in gruppo;</li> <li>• Gli alunni sono soliti costruire loro stessi la lezioni attraverso conversazioni e domande guida dell'insegnante;</li> <li>• Il lavoro durante le lezioni e il più possibile personalizzato;</li> <li>• Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali sono ben integrati all'interno della classe, sia dal punto di vista relazionale che degli apprendimenti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sarebbero necessarie maggiori risorse umane/economiche a disposizione per istituire e formare figure specializzate per la prima alfabetizzazione degli alunni stranieri;</li> <li>• Va maggiormente curata la formazione costante che sensibilizza le persone sulla tematica dell'inclusione.</li> </ul> <p>SOGGETTI COINVOLTI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A volte, tra gli alunni si creano conflitti che necessitano dell'intervento dell'insegnante per essere risolti;</li> <li>• Per un alunno in particolare, sarebbe necessario attuare delle migliori modalità di inclusione in quanto non partecipa quasi mai alle lezioni</li> </ul>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Elementi esterni</b> in riferimento a soggetti e contesti esterni</p>	<p><b>OPPORTUNITÀ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il territorio offre un variegato mondo associazionistico-culturale-ricreativo e una buona dotazione di servizi;</li> <li>• Il Comune collabora con la Scuola per la pianificazione e la realizzazione di attività di arricchimento dell'offerta formativa.</li> </ul>	<p><b>RISCHI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicazione scuola-famiglia risulta talvolta difficoltosa a causa della eterogeneità socio-economico-culturale del territorio.</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Allegato 3 – Portfolio

<https://unipd.padlet.org/lisacecchetto1/i-romani-in-lungo-e-in-largo-3io56xazhxi4r3r>