

TRP

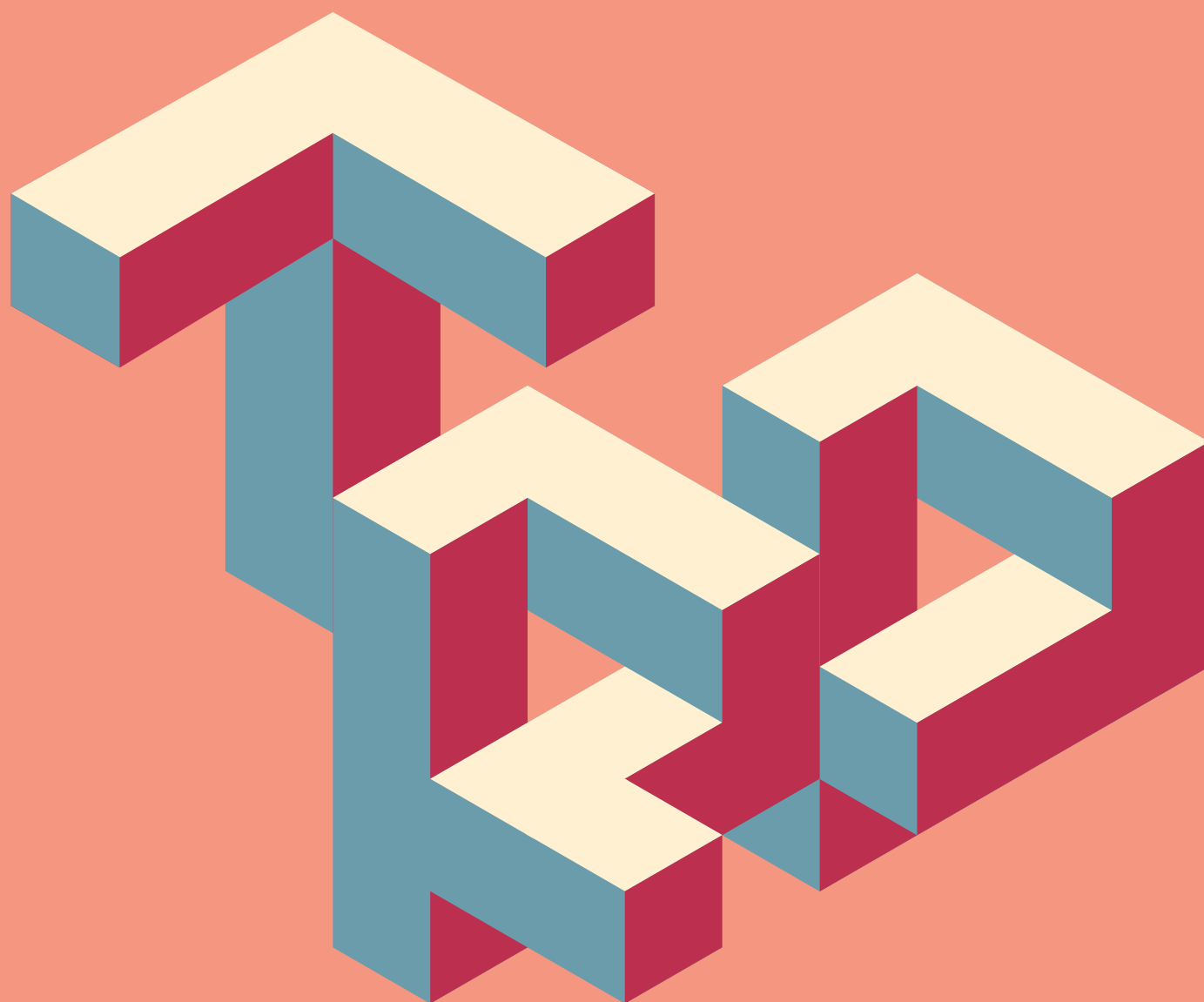
Test di ragionamento per la scuola primaria

VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ DI RAGIONAMENTO
CONCETTUALE E VERBALE 6-12 ANNI

Sara Zaccaria, Matteo Ciancaleoni e Martina Chiesi

UNA
SCUOLA
IN **3D**

TE **TEST**
ERICKSON
ONLINE



PER
LA SCUOLA
PRIMARIA

 hogrefe

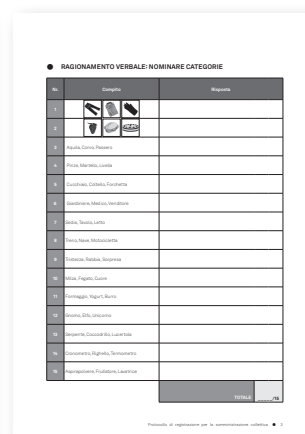
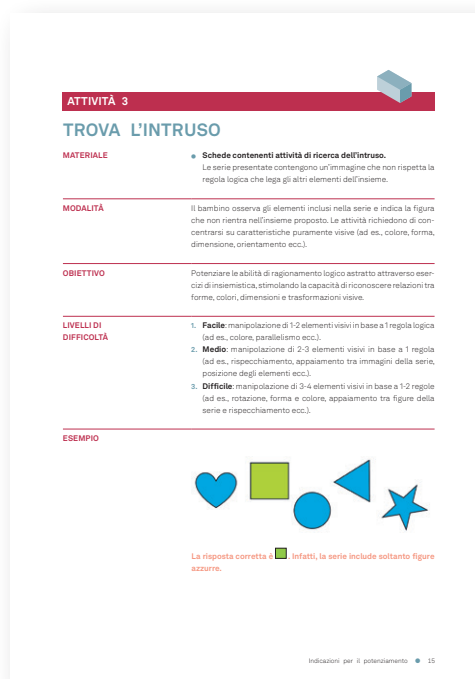
 Erickson

IL TEST

TRP

TRP consente di valutare, attraverso due prove indipendenti, le abilità di ragionamento, intese come la capacità di elaborare e manipolare informazioni di tipo verbale (ad es., parole e concetti astratti) e di tipo visuo-spaziale (ad es., immagini e configurazioni spaziali).

Il test permette di individuare eventuali preferenze e predisposizioni di bambine e bambini rispetto al lavoro con informazioni di tipo verbale o di tipo visivo e spaziale, e dunque avere indicazioni rispetto agli stili cognitivi e di apprendimento.



► Protocollo di registrazione

◀ Indicazioni per il potenziamento

GLI AUTORI

SARA ZACCARIA

Psicologa clinica e psicoterapeuta, svolge attività libero professionale nell'ambito della psicopatologia dell'età evolutiva e dell'adulto. Lavora nel campo dell'editoria di settore da oltre quindici anni. Per Hogrefe Editore è responsabile dello sviluppo editoriale.

MATTEO CIANCALEONI

Dottore di ricerca in Psicologia, opera nel campo della Psicometria. I suoi interessi principali sono la costruzione e l'adattamento di test psicometrici. È ricercatore presso Hogrefe Editore dove si occupa dello sviluppo di strumenti di misura e di consulenza psicometrica.

MARTINA CHIESI

Dottoressa in Psicologia Clinica e della Salute e Neuropsicologia, svolge attività libero professionale nel campo della terapia A.B.A. per i disturbi dello spettro autistico. I suoi principali interessi riguardano la diagnosi e l'intervento nell'ambito della psicopatologia dell'età evolutiva.

UNA SCUOLA IN 3D

propone strumenti di valutazione appositamente concepiti per gli insegnanti, con l'obiettivo di fornire una visione completa e sfaccettata delle competenze di studenti e studentesse, rispetto a tre dimensioni fondamentali: l'apprendimento nell'area della **letto-scrittura**, l'apprendimento nell'area **logico-matematica** e le **competenze cognitive e socio-emotive**. Attraverso test, questionari e schede di osservazione, **Scuola in 3D** permette di identificare con precisione aree di forza e di miglioramento di ciascuno studente e propone materiali di potenziamento per affrontare eventuali fragilità. Offre, inoltre, suggerimenti utili di intervento didattico e personalizzazione dell'insegnamento per promuovere un apprendimento più efficace e inclusivo.



Include l'abbonamento omaggio alla piattaforma TEO – Test Erickson Online (testonline.erickson.it), un ambiente digitale dedicato che con una procedura guidata supporta l'utente dalla somministrazione delle prove allo scoring e al report finale.

Manuale + allegati indivisibili



9 788859 1043973

www.erickson.it

INDICE



Test a colpo d'occhio. TRP IN 4 PASSI _____	VII
CAPITOLO 1. Ragionamento, pensiero e apprendimento _____	1
1.1 Ragionamento e educazione _____	1
1.2 Stili cognitivi _____	3
1.3 Stili di apprendimento e stili di insegnamento _____	5
1.4 Educare al ragionamento _____	7
CAPITOLO 2. TRP: le prove _____	9
2.1 Struttura _____	9
2.2 Somministrazione _____	11
CAPITOLO 3. TRP: Correzione e interpretazione _____	13
CAPITOLO 4. Il caso: la classe 3^a B _____	17
Appendice A _____	21
Appendice B _____	27
Bibliografia _____	29

se solitamente uno o due di questi risultano dominanti (Gardner, 2011; Stenberg e Zhang, 2011).

1.3 Stili di apprendimento e stili di insegnamento

Gli stili cognitivi influenzano notevolmente l'apprendimento e lo svolgimento di compiti, ecco perché è fondamentale tenerli in considerazione e non trascurarne il ruolo in ambito scolastico e, più in generale, nella vita.

Per stile di apprendimento s'intende l'approccio all'apprendimento preferito di una persona, il suo modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni nel contesto di un'attività di apprendimento e di studio (Mariani, 2000). Gli stili di apprendimento possono variare in base alle preferenze ambientali e contestuali dello studente (quando e dove preferisce svolgere una determinata attività, la luce, la temperatura, i suoni, ecc.) alle modalità sensoriali (spesso sintetizzate in visiva, uditiva, cinestetica) e agli stili cognitivi veri e propri, come precedentemente descritti.

Dal punto di vista dell'insegnante, la conoscenza degli stili d'apprendimento è uno strumento da non sottovalutare. Conoscere non solo l'esistenza di vari stili d'apprendimento, ma anche le caratteristiche individuali di ciascuno studente, fa sì che l'insegnante si possa rivolgere ad ognuno secondo le modalità che gli sono più congeniali e modulare lo stile d'insegnamento per centrarlo il più possibile sull'alunno, migliorando molto la didattica e il clima di classe (Mariani, 2010).

Nessun metodo di apprendimento è intrinsecamente migliore degli altri, ma esiste il metodo di apprendimento migliore per quello studente in particolare, in quanto risulta maggiormente compatibile con il profilo di stili cognitivi che lo caratterizza. Questo richiede un particolare sforzo di adattamento da parte degli insegnanti perché caratterizzati anch'essi dai propri stili cognitivi, che li porta ad impegnarsi in modalità di elaborazione dell'informazione diverse da quelle per loro immediatamente più congeniali (Smorti, Tschiesner e Farneti, 2016).

Gli stili d'apprendimento hanno infatti il loro corrispettivo negli stili d'insegnamento, ovvero le preferenze del docente nella scelta e nella presentazione del materiale e delle attività di classe. Lo stile d'insegnamento dell'insegnante può essere basato sul suo stile d'apprendimento, o sull'imitazione di modelli osservati da studente, ma ciò che importa è che può verificarsi una discrepanza tra lo stile d'insegnamento e lo stile di apprendimento di alcuni, o molti,

studenti (Stitt-Gohdes, 2001). Di conseguenza, l'insegnamento potrebbe perdere notevolmente di efficacia (Finson e Thomas, 2006; Zhang, 2005).

Affinché gli studenti beneficino al massimo del percorso di istruzione, questa dovrebbe, almeno in parte, essere compatibile con i loro stili di pensiero. Alcuni studi di ricerca hanno dimostrato che insegnanti e alunni con la stessa tipologia di stili interagiscono in modo più efficace nei contesti di apprendimento, innescando un circolo virtuoso che porta ad ottenere presentazioni scolastiche migliori a quelle ottenute in situazioni in cui c'è discrepanza tra lo stile di insegnamento del docente e quello di apprendimento dell'alunno (Awla, 2014; Saracho, 2003).

È dunque sempre preferibile variare il più possibile lo "stile" didattico al fine di accogliere i bisogni di tutti; d'altro canto, è opportuno che si creino situazioni in cui sperimentare stili e procedure diverse, per capire come, in determinate circostanze, alcuni stili possano essere più funzionali di quello preferenziale.

Lo scopo, tuttavia, non è quello di utilizzare sempre e solamente le modalità che ogni singolo studente preferisce. Per un apprendimento efficace e produttivo è importante per gli studenti raggiungere un certo equilibrio nelle preferenze tra i vari stili cognitivi e d'apprendimento, flessibilità e versatilità nell'uso delle diverse strategie, dimostrandosi capaci di utilizzare anche modalità tipiche di uno stile d'apprendimento non del tutto congeniale. La vera meta educativa è infatti quella di rendere gli studenti il più possibile in grado di utilizzare un ampio spettro di strategie, pur nei limiti imposti dal loro stile d'apprendimento personale. In questo senso diventa centrale il tema della didattica delle strategie: sotto la guida e la supervisione dell'insegnante l'alunno può riuscire non solo a scoprire le strategie di apprendimento per lui più funzionali, ma anche imparare ad utilizzare quelle strategie che sono più distanti dal suo modo di lavorare e che, autonomamente, non avrebbe impiegato (Rossini, 2007; Ceriani, 2007; Porcu, 2025).

Lo studio degli stili e delle strategie dovrebbe essere in sostanza uno dei tanti aspetti di una didattica che mette l'apprendente al centro del processo educativo e che è finalizzata allo sviluppo dell'autonomia dello studente.

Oggi la scuola è chiamata a predisporre percorsi di apprendimento personalizzati, che rispettino le differenze individuali legate ad interessi, capacità, ritmi, stili cognitivi e di apprendimento; l'attenzione dovrebbe spostarsi sempre più verso le caratteristiche che differenziano gli individui, piuttosto che sui tratti comuni (Price, 2004). In tale ottica, sembra ormai superata la convinzione pedagogica secondo cui esisterebbero metodologie educative e approcci didattici migliori in assoluto. L'apprendimento, infatti,

è visto come il risultato di un processo, il cui fulcro è il binomio persona-situazione, su cui influiscono tanto i metodi d'insegnamento quanto le differenze individuali (Boscolo, 2006).

Appare dunque evidente come le differenze individuali, legate agli stili cognitivi e di apprendimento, siano un fattore fondamentale da tenere in considerazione per programmare e impostare l'apprendimento, ma anche l'insegnamento (Cadamuro, 2004; Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001).

Anche per quanto riguarda lo studente, la conoscenza del proprio stile d'apprendimento e delle strategie che abitualmente impiega è di importanza tutt'altro che secondaria. Gli studenti consapevoli del modo migliore di lavorare per ciascuno di loro, e degli aspetti di maggiore criticità, tenderanno a scoraggiarsi meno in caso di insuccesso, interpretandolo non come un fallimento che denota l'impossibilità di apprendere nonostante gli sforzi fatti, ma relativizzandolo alla luce delle conoscenze sul proprio funzionamento. Di conseguenza, ogni studente potrà dedicarsi all'apprendimento con minore ansia e maggior motivazione.

1.4 Educare al ragionamento

Partendo dunque dal presupposto che uno studente che conosce i propri stili cognitivi e di apprendimento e che è in grado di utilizzare con profitto un profilo di stili diversi sarà avvantaggiato nello svolgere attività di apprendimento, è importante riflettere su come poter favorire e sostenere il raggiungimento di questo risultato.

Un primo aspetto da tenere in considerazione è senza dubbio un approccio metacognitivo, nell'apprendimento e nella didattica.

Cornoldi (1995) definisce la metacognizione come l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo, e più specificatamente distingue tra conoscenza metacognitiva (le idee che un individuo possiede sul proprio funzionamento mentale e che includono le impressioni, le intuizioni, le auto-percezioni) e i processi metacognitivi di controllo (tutte le attività cognitive che stanno alla base di qualsiasi funzionamento cognitivo e che includono la previsione, la valutazione, la pianificazione, il monitoraggio). L'auto-riflessività metacognitiva permette agli studenti di riflettere sul proprio processo di apprendimento individuando i pensieri e gli stati mentali che lo sottendono.

Essendo relativa allo sviluppo della consapevolezza sui propri processi cognitivi (incluse l'attenzione, la memoria e la comprensione), la didattica metacognitiva, oggi, costituisce un'area rilevante nei contesti di apprendimento ed educativi, specie per supportare coloro che faticano di più nell'apprendimento (Dettori e Letteri,

2021). La didattica metacognitiva mira a stimolare l'acquisizione di conoscenze, abilità e strategie metacognitive negli studenti. Il fine di questo approccio didattico è, dunque, quello di acquisire la competenza di "imparare ad imparare".

Se da un lato si può lavorare su un processo trasversale come la metacognizione, dall'altro si possono proporre attività finalizzate a sviluppare competenze specifiche, come le strategie di ragionamento.

All'interno della cornice teorica offerta dalla teoria dei modelli mentali il ragionamento si basa sulla costruzione di modelli di possibilità. Ogni pratica che favorisca la costruzione di modelli mentali a partire dai concetti da apprendere favorirà il ragionamento (Bucciarelli, 2019).

Lo sviluppo della capacità di ragionare dipende principalmente da tre fattori (Johnson-Laird, 2006). In primo luogo, da una probabilmente innata capacità di immaginare possibilità e manipolare modelli mentali. In secondo luogo, da un aumento della capacità della memoria di lavoro. Ad esempio, nella deduzione è necessario mantenere attivi in memoria i modelli delle possibilità intermedie, mentre nella comprensione di un testo è necessario mantenere attivi nella memoria di lavoro i modelli mentali di quanto è stato descritto. In terzo luogo, lo sviluppo della capacità di ragionare dipende dall'aumento delle conoscenze. Per quanto riguarda le inferenze che effettuiamo durante la comprensione di un testo o di un discorso, la teoria dei modelli mentali sottolinea l'importanza delle conoscenze che il lettore/ascoltatore già possiede, che integrate con le informazioni veicolate dal testo/discorso contribuiscono alla costruzione di un modello mentale del medesimo; se queste sono carenti, il lettore/ascoltatore avrà difficoltà ad attribuire un senso al testo/discorso (Bucciarelli, 2019).

Vi sono molte differenze individuali nella capacità di ragionamento, la quale correla con il successo accademico (Stanovich, 1999). Per migliorare le capacità di ragionare occorre essere ingaggiati con frequenza in attività che richiedono di ragionare, essendo supportati nel farlo.

Ragionare su materiale visivo (immagini, configurazioni geometriche, ecc.) o su contenuti astratti chiama in causa processi cognitivi parzialmente comuni ma fa appello anche a preferenze individuali nella manipolazione ed elaborazione dell'uno o dell'altro tipo di contenuto. Tali capacità possono essere tuttavia oggetto di un insegnamento specifico e di un potenziamento diretto, che metteranno lo studente nella condizione di poter utilizzare in modo efficace strategie meno affini al suo stile cognitivo e di apprendimento, ma che in alcuni contesti scolastici possono essere estremamente utili.

CAPITOLO 2

TRP: le prove

2.1 Struttura

TRP - *Test di ragionamento per la scuola primaria* è una batteria di prove per bambini di età compresa tra 6 e 12 anni messa a punto per indagare le abilità di ragionamento verbale e concettuale.

Le due prove che compongono la batteria consentono di indagare la capacità del bambino di elaborare e manipolare informazione di due diverse tipologie: immagini e configurazioni spaziali, da un lato, e categorie verbali, dall'altro. In questo modo, sarà possibile avere informazioni sulla predisposizione degli alunni rispetto alla diversa tipologia di materiale che può essere oggetto dell'attività di apprendimento: alcuni bambini risulteranno più avvantaggiati nel lavoro con le configurazioni e le immagini, mentre altri potranno essere più affini all'elaborazione di contenuti verbali. Queste indicazioni rimandano alla distinzione tra le diverse tipologie di stili cognitivi e di apprendimento e possono offrire immediate indicazioni utili per la progettazione didattica e educativa.

Sarà per esempio intuitivo proporre l'uso di mappe concettuali basate su immagini per gli studenti che hanno una predisposizione verso il ragionamento concettuale, mentre per coloro che mostrano una migliore prestazione rispetto al ragionamento verbale, potrebbe essere più efficace proporre mappe concettuali basate su parole chiave o tecniche come il riassunto e la ripetizione ad alta voce.

Le prove di cui il TRP si compone sono:

- *Completare matrici.* Al bambino viene chiesto di riconoscere il modo in cui cambia una sequenza di figure e applicare tale logica di cambiamento per trovare un'altra figura che completa la matrice.

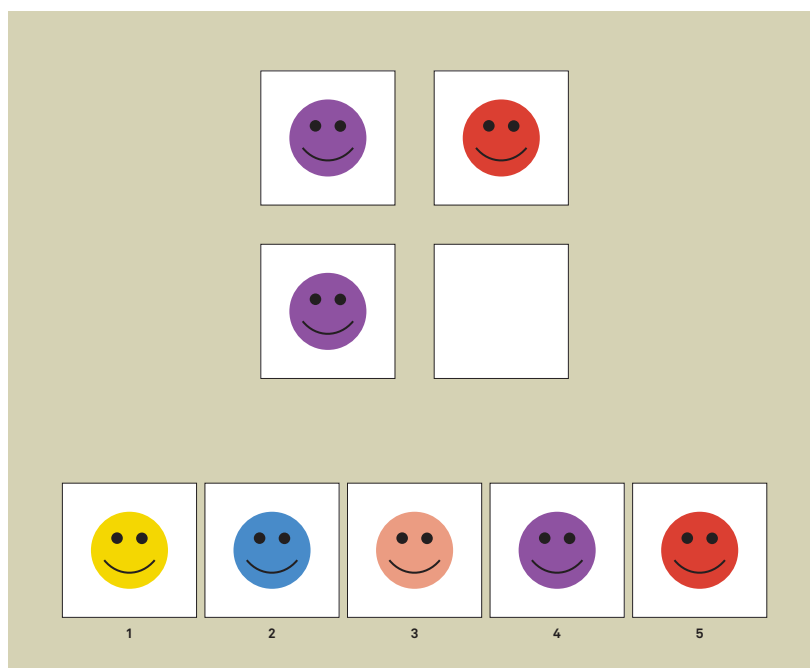


Figura 2.1: Item esempio della prova *Completare matrici*

Per rispondere ai 15 item che completano la prova è necessario osservare con attenzione la configurazione che la matrice presenta e, attraverso il ragionamento logico-deduttivo, individuare l'elemento mancante, che risponde alla stessa logica di cambiamento che lega gli elementi che compongono la matrice.

- *Nominare categorie.* La prova prevede che il bambino debba nominare la corretta categoria di appartenenza per un gruppo di immagini o concetti verbali.

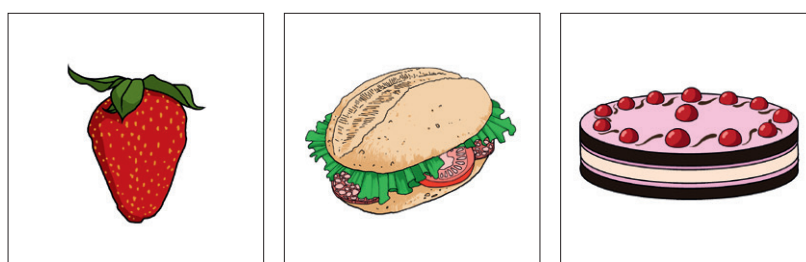


Figura 2.2: Item esempio della prova *Nominare categorie*

La prova valuta l'acquisizione e l'applicazione di conoscenze semantiche e lessicali oltre al ragionamento deduttivo verbale, necessario per individuare l'elemento che logicamente accomuna tutti gli elementi presentati.

2.2 Somministrazione

Il TRP - *Test di ragionamento per la scuola primaria* può essere proposto a un bambino alla volta, o contemporaneamente a tutta la classe, in base alle specifiche esigenze dell'insegnante e della scuola.

In entrambi i casi, la somministrazione non richiederà più di 30 minuti ed è opportuno che venga svolta in un ambiente il più possibile sereno e luminoso, cercando di creare le condizioni ideali affinché i bambini possano lavorare con attenzione, senza particolari distrazioni.

● Completare matrici

Mostrare al bambino il primo compito e dire: “Questa figura (*mostrare la figura in alto a sinistra*) cambia e diventa così (*mostrare la figura accanto a destra*). Anche questa figura (*mostrare la figura sottostante di sinistra*) cambierà. Quale di queste cinque figure (*scorrere il dito sulle cinque figure sottostanti*) dovrebbe stare nel riquadro vuoto (*indicare il riquadro vuoto*)?”.

Il bambino può indicare la soluzione corretta o denominare il numero della figura scelta.

Se il bambino indica o nomina l'immagine corretta, valutare la prova con 1 punto e proseguire con il compito successivo.

Se il bambino indica o nomina una soluzione errata, dire: “No, guarda, questa è la figura corretta”. Indicare e spiegare al bambino la soluzione corretta, valutare il compito con 0 punti e proseguire con il successivo.

La soluzione corretta viene fornita soltanto per il compito iniziale.

È previsto un tempo limite di 30 secondi oltre il quale il bambino non potrà più rispondere. In questo caso, si attribuirà al compito il punteggio di 0 e si passerà al successivo.

● Nominare categorie

Dire: “Qui puoi vedere alcune immagini di oggetti che sono in relazione tra loro. Come si possono definire tutti insieme?”.

Se il bambino nomina la categoria corretta (ad es., “Vestiti”), valutare il compito con 1 punto e proseguire con il compito successivo.

Se nomina una categoria più generale (ad es., “Oggetti che si

trovano in casa” invece di “Vestiti”), chiedergli: “Puoi dirmi esattamente che tipo di oggetti?”.

Se il bambino nomina la categoria corretta a seguito della domanda, assegnare 1 punto a questo compito.

Se, invece, non è in grado di specificare la propria risposta o sbaglia il nome della categoria valutare il compito con 0 punti e fornire la soluzione corretta.

La risposta corretta viene fornita solamente per il compito iniziale.

Proseguire poi con il compito successivo.

Quando il compito prevede l’uso di parole al posto delle immagini, dire: “Ora ti dirò delle parole che si riferiscono a cose in relazione tra loro: (Parola 1), (Parola 2) e (Parola 3). Come si possono definire tutte insieme?”

Per la somministrazione individuale si utilizzerà l’apposito libretto di somministrazione, che l’insegnante sfoglierà per presentare al bambino un item alla volta per ciascuna delle due prove. In questo caso, l’insegnante dovrà segnare sull’apposito protocollo di registrazione le singole risposte date dall’alunno.

Nel caso in cui si scelga la somministrazione collettiva a tutta la classe, l’insegnante dovrà munirsi della versione digitale del libretto di somministrazione, che potrà rendere visibile a tutta la classe usando la lavagna interattiva multimediale o una soluzione simile. Dovrà scorrere gli item del test uno alla volta e chiedere ai bambini di segnare, ciascuno sul proprio protocollo di registrazione, la soluzione corretta per ciascun item.

Libretto di somministrazione e protocollo di registrazione saranno dunque diversi a seconda dell’opzione di somministrazione scelta: individuale o collettiva.

Le due prove che compongono il TRP sono tra loro indipendenti, ciò significa che è materialmente possibile somministrare soltanto una prova o dividere la somministrazione delle prove in due momenti diversi. Data tuttavia la finalità del test e il tempo ridotto necessario alla somministrazione, si consiglia fortemente di somministrare sempre entrambe le prove e di farlo in un’unica sessione.

CAPITOLO 3

TRP: Correzione e interpretazione

Dopo aver somministrato il test, indipendentemente dal fatto che sia stata scelta la modalità di somministrazione individuale o collettiva, è necessario procedere alla correzione delle prove sulla piattaforma TEO-Test Erickson Online. Riportando le risposte di ciascun bambino sulla piattaforma, verranno assegnati i punteggi e calcolati i totali delle due prove di cui il test si compone che, confrontati con i dati di riferimento dei bambini della stessa età, generano un report che riassume tutte queste informazioni. Per ciascuna prova, come si è detto nella sintesi iniziale, il risultato verrà descritto rispetto a quattro fasce di prestazione:

- *Prestazione molto alta*: il bambino ha mostrato una prestazione molto elevata, estremamente superiore rispetto a quanto osservato nella media dei bambini della stessa età.
- *Prestazione alta*: il bambino ha riportato una prestazione alta, superiore alla media riscontrata nei bambini della stessa età.
- *Prestazione bassa*: il bambino ha ottenuto una prestazione bassa, inferiore alla media dei bambini della stessa età.
- *Prestazione molto bassa*: il bambino ha mostrato una prestazione molto bassa, estremamente inferiore rispetto alla media dei bambini della stessa età.

I quattro livelli di prestazione sono stati calcolati a partire dai punteggi ottenuti da un campione rappresentativo di bambini per ciascuna fascia di età (si veda l'appendice A per una breve presentazione delle proprietà psicometriche del test). È stata applicata una procedura statistica avanzata, denominata *inferential norming*, al fine di ottenere delle stime più accurate dei punteggi medi e delle deviazioni standard per ogni fascia di età. Sulla base di questi valori sono stati calcolati i punteggi standar-

dizzati e percentili dai quali derivano le fasce di prestazione, che corrispondono ai seguenti livelli:

- *Prestazione molto alta*: punteggio superiore a una deviazione standard dalla media, ovvero superiore all'85% dei bambini della stessa età.
- *Prestazione alta*: punteggio compreso tra la media e una deviazione standard sopra la media, ovvero compreso tra l'85% e il 51% dei bambini della stessa età.
- *Prestazione bassa*: punteggio compreso tra la media e una deviazione standard sotto la media, ovvero compreso tra il 50% e il 15% dei bambini della stessa età.
- *Prestazione molto bassa*: punteggio inferiore a una deviazione standard sotto la media, ovvero inferiore al 15% dei bambini della stessa età.

I punteggi percentili si ottengono suddividendo i punteggi ottenuti dal campione di bambini in 99 gruppi. Ciascun piccolo gruppo corrisponde ad un "centile". Ogni centile rappresenta quindi l'1% della popolazione infantile dell'età presa in esame. Nel primo centile si trovano i bambini che ottengono i punteggi più bassi, nel novantanovesimo quelli che ottengono i punteggi più alti. Se ad esempio un bambino si colloca al 50° percentile, significa che il 50% dei bambini del campione normativo della stessa età ha ottenuto un punteggio uguale o inferiore, mentre il restante 50% ha ottenuto un punteggio superiore. Se il punteggio del bambino è pari al 25° percentile, rispetto ad un campione di 100 bambini, avrà probabilmente 25 bambini che hanno riportato punteggi più bassi di lui e 75 che invece avranno ottenuto punteggi più alti. Nonostante i punteggi vengano calcolati e confrontati con i riferimenti normativi in automatico, attraverso la piattaforma TEO-Test Erickson Online, si riportano di seguito le fasce di prestazione delle prove del TRP.

TABELLA 3.1

Punteggi e relative fasce di prestazione per la prova
Completare matrici

COMPLETARE MATRICI	ETÀ IN ANNI						
FASCIA DI PRESTAZIONE	6	7	8	9	10	11	12
Molto alta	9-15	10-15	11-15	12-15	13-15	14-15	15
Alta	6-8	7-9	8-10	9-11	10-12	11-13	12-14
Bassa	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11
Molto bassa	0-3	0-4	0-5	0-6	0-7	0-8	0-9

TABELLA 3.2

Punteggi e relative fasce di prestazione per la prova
Nominare categorie

NOMINARE CATEGORIE	ETÀ IN ANNI						
FASCIA DI PRESTAZIONE	6	7	8	9	10	11	12
Molto alta	9-15	11-15	11-15	12-15	13-15	14-15	15
Alta	6-8	7-10	8-10	9-11	11-12	11-13	12-14
Bassa	4-5	5-6	6-7	7-8	8-10	9-10	10-11
Molto bassa	0-3	0-4	0-5	0-6	0-7	0-8	0-9

In appendice B sono riportati i valori di media e deviazione standard per ciascuna prova del test e ciascuna fascia d'età.

CAPITOLO 4

Il caso: la classe 3^a B

La classe 3^a B è una di quelle che un insegnante potrebbe definire “difficile da gestire”.

Non è eccessivamente numerosa, ma i bambini che la compongono presentano profili piuttosto disomogenei, dal punto di vista dell'apprendimento, del comportamento e dello sviluppo emotivo. L'istituto comprensivo che ospita questa classe si trova in un contesto di provincia, caratterizzato dalla presenza di un grande distretto industriale che offre buone opportunità di lavoro ma lascia poco spazio a situazioni sociali e culturali in cui i bambini potrebbero essere coinvolti.

In 3^a B ci sono due bambini di recente immigrazione, Tian che viene dalla Cina e Hakim che viene dalla Tunisia. C'è un bambino con certificazione di dislessia, Alberto.

Filippo, Guido e Matteo sono legati da grande amicizia e complicità, tendono però a distrarsi a vicenda e a disturbare spesso durante la lezione. Sono bambini con buone risorse, ma il loro apprendimento risente della bassa concentrazione e la situazione in classe non è facile da gestire, perché devono essere spesso ripresi e riportati sul compito.

Anna e Chiara sono, per contro, molto timide e risulta difficile coinvolgerle nelle attività della classe in modo partecipativo. Spesso non chiedono chiarimenti se non hanno capito e, a volte, tendono a restare indietro.

Le insegnanti hanno notato una difficoltà generale nelle attività come la comprensione del testo scritto e il problem solving. Questa potrebbe essere attribuita a fattori diversi per l'uno o l'altro bambino: difficoltà relative alla conoscenza e all'uso della lingua italiana da parte di alcuni, atteggiamento passivo o poco creativo da parte di altri, scarsa capacità di concentrazione che fa perdere il filo del ragionamento o fa dimenticare informazioni già lette.

Per chiarire meglio la situazione, le insegnanti somministrano alla classe il TRP.

La somministrazione collettiva è veloce, una volta ottenuta la colla-

borazione di tutta la classe e, in breve tempo, hanno a disposizione i risultati (si veda tabella 4.1).

TABELLA 4.1

Risultati della somministrazione del TRP

	COMPLETARE MATRICI	NOMINARE CATEGORIE
	FASCIA DI PRESTAZIONE	
Mario	Prestazione molto alta	Prestazione alta
Laura	Prestazione molto alta	Prestazione molto alta
Luigi	Prestazione bassa	Prestazione molto bassa
Anna	Prestazione alta	Prestazione bassa
Caterina	Prestazione bassa	Prestazione alta
Emanuele	Prestazione alta	Prestazione alta
Chiara	Prestazione alta	Prestazione alta
Francesco	Prestazione bassa	Prestazione alta
Bruno	Prestazione alta	Prestazione bassa
Alberto	Prestazione bassa	Prestazione bassa
Marie	Prestazione bassa	Prestazione bassa
Filippo	Prestazione bassa	Prestazione molto bassa
Guido	Prestazione bassa	Prestazione bassa
Tian	Prestazione alta	Prestazione bassa
Hakim	Prestazione alta	Prestazione bassa
Elisabetta	Prestazione alta	Prestazione alta
Sara	Prestazione bassa	Prestazione bassa
Samuele	Prestazione molto alta	Prestazione alta
Matteo	Prestazione bassa	Prestazione bassa
Elena	Prestazione alta	Prestazione bassa

Dall'analisi complessiva dei risultati salta all'occhio l'eterogeneità dei bambini di questa classe. Bambini che ottengono una buona prestazione ad entrambe le prove sono affiancati a bambini che hanno avuto difficoltà, anche piuttosto severe.

Alberto e Hakim mostrano una prestazione generalmente bassa, sia in riferimento alla prova di ragionamento verbale sia a quella di ragionamento concettuale. Il profilo DSA di Alberto, che si caratterizza per una difficoltà specifica a carico della lettura, non mostra alcuna facilitazione rispetto alla manipolazione di materiale

non verbale, come immagini e configurazioni spaziali. È possibile che il carico di memoria richiesto dalla prova, nel momento in cui si devono tenere in considerazione criteri e regole diverse allo stesso momento, verificando e scartando ipotesi in successione, sia eccessivo rispetto alle capacità del bambino.

Hakim e Tian ottengono invece risultati migliori nella prova *Completare matrici* rispetto alla prova *Nominare categorie*. È plausibile in questo caso ipotizzare che la scarsa conoscenza della lingua italiana possa avere interferito nello svolgimento della prova di ragionamento verbale.

Filippo, Guido e Matteo hanno ottenuto risultati bassi in entrambe le prove del TRP. Bisognerebbe approfondire per capire quanto di questo risultato potrebbe essere attribuito alla disattenzione e quanto alle loro effettive capacità.

Bambini come Anna, Caterina, Francesco e Elena mostrano una prestazione nettamente migliore nell'una o nell'altra prova del TRP. Questo potrebbe effettivamente corrispondere ad una loro predisposizione rispetto all'una o all'altra tipologia di ragionamento e, per estensione, al loro stile cognitivo e di apprendimento.

Da questa analisi, le insegnanti hanno raccolto molte informazioni utili sul funzionamento dei bambini della classe. Per alcuni di loro sarà opportuno predisporre attività di potenziamento rispetto alle abilità di ragionamento verbale, nel tentativo di ottenere ricadute positive rispetto alla conoscenza della lingua ma anche ad attività di comprensione del testo scritto e del problema. In altri casi, l'inclinazione verso il ragionamento concettuale potrebbe essere tenuta in considerazione nella predisposizione di alcune attività didattiche.