



UNIVERSITÀ  
CATTOLICA  
del Sacro Cuore

Scuola di Dottorato in Psicologia

Ciclo XXXV

S.S.D: M-PSI/04

La relazione tra esperienza di benessere e apprendimento negli studenti con  
Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

*Candidata:* Sara Magenes

*Tutor:* Prof.ssa Daniela Traficante

Anno Accademico 2021/2022

## SOMMARIO

Introduzione .....	4
STUDIO 1.....	6
Capitolo 1.....	7
La definizione di benessere.....	7
1.1 Il contributo della Psicologia Positiva nella definizione di benessere .....	7
1.2 La prospettiva edonica ed eudaimonica: due paradigmi di indagine del benessere.....	8
1.3 Esplorare il benessere: il ruolo delle misure quantitative .....	11
Capitolo 2.....	14
Una misura integrata del benessere: il Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) per adolescenti tra i 14 e i 19 anni .....	14
2.1 La versione originale del Comprehensive Inventory of Thriving (CIT).....	14
2.2 Adattamento italiano del Comprehensive Inventory of Thriving for Children (CIT-Child) .....	16
2.3 Adattamento italiano del Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) in un campione di adolescenti .....	17
2.3.1 Metodo .....	18
2.3.2 Risultati .....	20
2.5 Discussione.....	27
Bibliografia.....	29
STUDIO 2.....	35
Capitolo 3.....	36
I fattori che intervengono nel promuovere il benessere scolastico .....	36
3.1 Esperienza di benessere nel contesto scolastico .....	36
3.2 Il clima scolastico .....	38
3.3 Il clima di classe .....	42
3.4 Il coinvolgimento scolastico - Student Engagement.....	44
Capitolo 4.....	47
I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).....	47
4.1 Definizione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) .....	47
4.2 Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): ipotesi eziologiche e criteri diagnostici .....	48
4.3 Gli obiettivi e le finalità della legge 170/2010.....	54

Capitolo 5.....	57
L’impatto della pandemia da Covid-19 sulla scuola .....	57
5.1 Giovani e lockdown: alcuni studi epidemiologici .....	57
5.2 “Didattica a distanza” o “didattica di vicinanza”?.....	58
5.3 La dispersione scolastica .....	61
5.4 Learning Loss .....	64
Capitolo 6.....	66
Il benessere, il clima scolastico e l’engagement degli studenti della scuola secondaria durante il periodo pandemico.....	66
6.0 Premessa.....	66
6.1 Metodo.....	66
6.2 Risultati.....	70
6.3 Benessere, percezione del clima scolastico ed engagement negli studenti con DSA nella scuola secondaria.....	77
6.4 Metodo.....	77
6.5 Risultati.....	78
6.6 Discussione.....	80
Bibliografia .....	84
Capitolo 7.....	99
L’apprendimento di una lingua straniera per gli studenti con DSA: Il progetto INCLUDI .....	99
7.1 Il progetto INCLUDI.....	99
7.2 DSA e aspetti emotivo-motivazionali.....	101
7.3 Le scelte metodologiche per favorire l’apprendimento di una lingua straniera: il modello MIND ....	103
7.4 Lo sviluppo del pensiero creativo negli studenti con DSA.....	103
7.5 Obiettivi e partner coinvolti.....	106
7.6 La proposta didattica: i tre ambienti di intervento .....	107
7.6.1 L’ambiente “classe”: realizzazione di atelier creativi .....	107
7.6.2 L’ambiente “palestra” - Il Poetry Rhythmic Reading (PRR): Un training a base ritmico-musicale per il potenziamento della decodifica di testi in inglese.....	110
Capitolo 8.....	112
Gli effetti del KIT Includi sui vissuti di benessere, sul clima scolastico, sull’engagement e sull’autoefficacia negli studenti con DE.....	112
8.0 Premessa.....	112
8.1 Metodo.....	112
8.2 Risultati.....	116

8.3 Discussione.....	122
Bibliografia.....	125
Conclusioni.....	132
APPENDICE .....	137
APPENDICE 1. Tabella dei percentili per ogni scala del CIT .....	138
APPENDICE 2. Il Questionario CIT .....	139
APPENDICE 3. Atelier creativo scuola secondaria di I grado / Classe I Attività 1 - Crea la cameretta dei tuoi sogni .....	143
APPENDICE 4. Atelier creativo scuola secondaria di I grado / Classe II Attività 1 - Notizie atmosferiche.....	145
APPENDICE 5. Atelier creativo scuola secondaria di I grado / Classe III Attività 1 - Le sfide di King Arthur.....	147
APPENDICE 6. Atelier creativo scuola secondaria di II grado / Classe I Attività 1 - La camera dei propri desideri.....	149
APPENDICE 7. Atelier creativo scuola secondaria di II grado / Classe III Attività 1 Literary Song .....	151
APPENDICE 8. Atelier creativo scuola secondaria di II grado / Classe V Attività 1 Website of an imaginary town .....	153

## Introduzione

Il presente progetto di ricerca si pone l'obiettivo di indagare l'esperienza di benessere secondo i principi della Psicologia Positiva, prendendo in esame una delicata fase dello sviluppo: l'adolescenza. È noto in letteratura che l'interesse per il benessere è nato dalla volontà di valorizzare i punti di forza dell'essere umano, considerati come veri e propri fattori di protezione contro le malattie mentali: il coraggio, la speranza, la creatività, l'ottimismo, l'onestà, la perseveranza e l'intuizione, per citarne alcuni. Più precisamente, come sostengono Seligman e Csikszentmihalyi (2000), la Psicologia Positiva è la "*scienza delle esperienze soggettive e dei tratti individuali positivi che permettono di migliorare la qualità della vita e di prevenire le patologie che insorgono quando invece la vita risulta ardua e priva di significato*" (p. 1). Alla luce di queste premesse, il primo studio di questo lavoro si pone l'obiettivo di adattare e valutare le caratteristiche psicometriche di uno strumento che valuta il benessere, il *Comprehensive Inventory of Thriving (CIT)*, inteso all'interno del quadro teorico della psicologia positiva, in età adolescenziale (14-19 anni), misura già validata per bambini (Andolfi et al., 2017). Più precisamente, il CIT potrebbe costituire un prezioso contributo per la ricerca perché, ad oggi, numerosi studi si sono occupati principalmente di valutare il benessere scolastico, secondo il paradigma dell'educazione positiva (Borkar, 2016; Huebner, Suldo, Smith e McKnight, 2004; Norrish et al., 2013; Ramazani e Ahmadi, 2022; Seligman e Adler, 2018; Waters e Loton, 2019), a discapito però del valore e del ruolo assunto dai pari e dagli ambienti extrascolastici frequentati dall'adolescente. Infatti, le relazioni con i coetanei, l'appartenenza a un gruppo extrascolastico e il supporto sociale concorrono in modo determinante alla costruzione di un'immagine di sé positiva, al benessere personale e all'adattamento sociale (Benassi et al., 2022; Gomez-Lopez et al., 2019; Lombardi et al., 2019; Tiwari e Misra, 2021).

Alla luce dei risultati ottenuti nel primo studio e considerando le premesse teoriche precedentemente esplicitate, il secondo studio del presente progetto di ricerca restringe il suo raggio di azione ed intervento su un contesto specifico e fondamentale per gli studenti: la scuola.

A questo proposito, la scuola è stata definita come il principale scenario coinvolto nella costruzione di competenze e nella promozione di relazioni sociali, poiché gli studenti trascorrono lì la maggior parte del loro tempo (Tomé et al., 2021). All'interno dell'ambiente scolastico, lo studente apprende e consolida abilità che potrà adoperare poi in contesti di lavoro e di vita in generale (Goldberg et al., 2019). Di conseguenza, il recente interesse rivolto al tema del benessere degli studenti ha portato a una maggiore attenzione ai fattori che ne promuovono lo sviluppo (Barry e Dowling, 2017; Goldberg et al., 2019).

Proprio per questo motivo, il secondo studio ha l'obiettivo di indagare la relazione tra il benessere, il vissuto emotivo, lo *student engagement* e il clima scolastico percepito dagli studenti della scuola secondaria di primo grado e di secondo grado, con una particolare attenzione agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Si precisa che lo studio non ha l'obiettivo di valutare gli effetti della "didattica a distanza", inevitabile a causa del periodo pandemico, ma ha l'intento di fornire una "fotografia" di quanto hanno vissuto gli studenti in tempo di pandemia. Malgrado ciò, è noto in letteratura che le abilità di lettura e scrittura hanno un impatto significativo sull'apprendimento e sul benessere degli studenti (Andolfi et al., 2015; Cornoldi et al., 2001) e l'essere in difficoltà sugli apprendimenti scolastici ha degli effetti sul benessere degli studenti a scuola, soprattutto se queste difficoltà non vengono riconosciute (Lombardi et al., 2021). Le misure di didattica a distanza adottate durante la pandemia da Covid-19 non sempre hanno garantito l'erogazione di misure adeguate per coloro che presentavano una difficoltà di apprendimento. Di conseguenza, quindi, il presente studio si propone di valutare anche l'impatto della diagnosi di DSA sull'esperienza di benessere degli studenti nella scuola secondaria di I e II grado, attraverso il confronto con studenti senza difficoltà di apprendimento.

Infine, alla luce di quanto finora emerso, il terzo studio si è posto l'obiettivo di indagare e valutare i vissuti emotivi negli studenti con un Disturbo Specifico di Apprendimento, la Dislessia Evolutiva (DE), in relazione all'apprendimento di una lingua straniera, come l'inglese. A questo proposito, il KIT Includi nasce all'interno di un ampio progetto finanziato (Interreg-Italia Svizzera) e si pone come una valida risposta per sostenere l'inclusione sociale e il miglioramento della qualità di vita degli studenti con DE nella scuola secondaria di I e II grado (Andreoletti e Lombardi, 2021).

Per chiarezza espositiva, ogni studio presentato sarà articolato in tre parti: 1) introduzione teorica; 2) descrizione del disegno sperimentale della ricerca e dei risultati; 3) discussioni e conclusioni.

# STUDIO 1

# Capitolo 1

## La definizione di benessere

### 1.1 Il contributo della Psicologia Positiva nella definizione di benessere

Storicamente gli ambiti della salute mentale e della psicologia hanno posto l'attenzione sul ruolo ricoperto dalla "patologia", lasciando in ombra per molto tempo importanti fattori come la creatività, il coraggio, la spiritualità, l'ottimismo, il benessere, la speranza e la perseveranza (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000, p. 1). Nella seconda metà del XX secolo, la psicologia si è concentrata prevalentemente sul trattare disturbi come la depressione, la schizofrenia e i deficit cognitivi, agendo attraverso una modalità "passivo-ricettiva", ossia a seguito della manifestazione dei sintomi si cercava di contenerli o riportarli ad uno stato premorbo (Gable e Haidt, 2005).

La ricerca in psicologia ha così dimostrato di essere in grado di comprendere e analizzare come le persone sopravvivono e rispondono a condizioni di avversità, non riconoscendo invece come l'individuo potesse comportarsi e fronteggiare situazioni positive e di benessere (Koch e Leary, 1992). La crescente consapevolezza di queste limitazioni nel processo di cura e il bisogno di esplorare nuove strategie alternative ha portato alla costruzione di una visione comune e nuova di salute, quest'ultima non più considerata come una mera assenza della malattia, ma come un continuum che va dalla sofferenza al benessere. Così, si possono identificare tre modalità di intervento molto diverse tra loro orientate alla salute: il benessere, la prevenzione primaria e la psicologia positiva (Cowen e Kilmer, 2002). A questo proposito, il benessere può essere concettualizzato come una combinazione positiva di fattori fisici, mentali e sociali, e non semplicemente un'assenza di malattie o infermità (OMS, 1946). La prevenzione primaria può essere intesa invece come l'insieme delle misure rivolte alla popolazione sana e asintomatica, finalizzate a prevenire l'insorgenza di malattie attraverso la promozione di stili di vita corretti, l'educazione alla salute, la riduzione dei fattori di rischio o dell'esposizione agli stessi. L'ultima modalità di intervento considerata, la psicologia positiva, ha determinato un significativo cambiamento di prospettiva nel campo della psicologia. Quest'ultimo è avvenuto quando Seligman e Csikszentmihalyi, nel gennaio dell'anno 2000, hanno pubblicato una special issue sull'*American Psychologist* intitolata "*Happiness, Excellence and Optimal Human Functioning*". Il vero intento della Issue è stato quello



di sottolineare che la psicologia avrebbe dovuto iniziare a focalizzarsi maggiormente sulla “conoscenza di ciò che rende la vita degna di essere vissuta”.

A questo proposito, gli obiettivi principali della psicologia positiva sono risultati essere: a) definire e misurare i tratti positivi dell’essere umano (per esempio benessere, soddisfazione, speranza, ottimismo e felicità); b) promuovere esperienze ed emozioni positive; c) creare nuove comunità e istituzioni in grado di rappresentare il modello descritto e promuovere esperienze di vita positive.

Si è assistito, così, alla nascita e all’implementazione di interventi di psicologia positiva con l’obiettivo principale di includere pratiche come la gratitudine e la gentilezza, per arrivare a migliorare il benessere dell’individuo (Moskowitz et al., 2021). Più precisamente, tali interventi si sono posti l’obiettivo di sostenere ed evidenziare quanto l’impegno riposto nelle attività positive possa incrementare la frequenza delle emozioni positive. Quest’ultime, a loro volta, sono risultate in grado di generare una serie di effetti prossimali come fornire un “*time-out*” dallo stress, sollecitare strategie di coping più adattive, ridurre la reattività emotiva e rafforzare le relazioni sociali (Moskowitz et al., 2021). Coerentemente con quanto descritto, la riduzione dello stress risulta essere un fattore in grado di predire un migliore funzionamento fisiologico, ad esempio un recupero più rapido dopo un evento stressante e un maggiore impegno in comportamenti di salute preventivi (Moskowitz et al., 2019; Moskowitz et al. 2021). Riassumendo, la psicologia positiva può essere considerata come lo studio delle condizioni e dei processi che contribuiscono a favorire il funzionamento ottimale delle persone, dei gruppi e delle istituzioni (Gable e Haidt, 2005).

## **1.2 La prospettiva edonica ed eudaimonica: due paradigmi di indagine del benessere**

La letteratura che storicamente ha ruotato attorno alla tematica del benessere si è organizzata all’interno di due prospettive e paradigmi di indagine relativamente distinti e apparentemente opposti: la prospettiva edonica e quella eudaimonica (Ryan e Deci, 2000; Grinde, 2012). All’interno della tradizione edonica, il benessere è stato riconosciuto negli stati emotivi positivi che accompagnano il soddisfacimento del desiderio personale (Diener, 2009). I filosofi come Aristippo, Epicuro, Bentham, Locke e Hobbes hanno adottato la prospettiva edonica, riconoscendo che per l’essere umano fosse necessario massimizzare le esperienze di piacere e di divertimento e minimizzare i vissuti di dolore e sofferenza (Waterman, 2008).

Più precisamente, a partire dal IV secolo a.C., è noto che il filosofo Aristippo di Cirene insegnava ai suoi allievi che l’obiettivo principale della vita fosse quello di sperimentare il massimo piacere e la felicità, riducendo al minimo le esperienze di dolore; anche per il filosofo greco Epicuro, il fine

ultimo a cui l'uomo è portato a tendere è il piacere, non inteso come puro godimento sensoriale, bensì come mezzo per evitare il dolore (Waterman, 2008).

Successivamente, anche il filosofo Thomas Hobbes, vissuto tra il XV e il XVI secolo, ha sostenuto che la felicità di un uomo risiedesse nel perseguire con successo i propri desideri; tra il XVIII e il XIX secolo, Jeremy Bentham e i filosofi utilitaristi hanno trattato il tema del benessere sociale, sostenendo che per una buona riuscita nella società fosse necessario cercare di massimizzare il proprio interesse e piacere personale (Huppert et al., 2005). A partire da questa tradizione filosofica, il benessere risulta essere composto da una varietà di aspetti che contraddistinguono la qualità di vita dell'individuo e che può essere tradotto con “*subjective well-being (SWB)*”, o benessere soggettivo (Diener, 2009). Tale costrutto include una componente affettiva (la presenza di emozioni positive e l'assenza di quelle negative) e una cognitiva (la soddisfazione di vita in domini specifici quali il lavoro e le relazioni affettive) (Diener, 2009).

Più precisamente, esistono diversi fattori in grado di influenzare il livello di benessere percepito dal soggetto, che si distinguono in interni (top-down) ed esterni (bottom-up) (Diener, 2021). Per quanto riguarda i fattori interni, vengono riconosciuti i seguenti elementi (Diener, 2021): a) la genetica poiché i geni influenzano la felicità, si è osservato quindi che i gemelli omozigoti tendono a presentare identici livelli di benessere soggettivo; b) la personalità in cui gli “estroversi” tendono a manifestare più sentimenti positivi; mentre i “nevrotici” più vissuti negativi; c) la prospettiva di vita in cui le persone tendono a sviluppare l'abitudine di notare e interpretare anche eventi ambigui in ottica positiva; d) la resilienza in cui coloro che presentano un buon livello di SWB tendono ad affrontare più rapidamente e con buone ed adeguate strategie gli eventi negativi e i lutti.

All'interno dei fattori esterni, si possono ritrovare invece i seguenti fattori: a) le risorse materiali che si concretizzano nel denaro che le persone hanno a disposizione per soddisfare i propri bisogni primari e secondari; b) le risorse sociali che per condurre una vita soddisfacente prevedono la presenza di una rete di supporto come la famiglia e gli amici; c) la società che influenza la felicità soggettiva dove la presenza di alti livelli di fiducia e cooperazione comporta un'agevolazione di tale vissuto (Diener, 2021).

All'interno della prospettiva eudaimonica, in contrasto con la tradizione edonica, il benessere è stato concettualizzato come lo sviluppo da parte dell'individuo delle sue migliori potenzialità e il raggiungimento di obiettivi significativi per il proprio sé (Deci e Ryan, 2008). Il senso di giustizia, la gentilezza, il coraggio e l'onestà sono virtù che favoriscono lo svilupparsi delle proprie potenzialità e facilitano il raggiungimento di obiettivi complessi e significativi sia per l'individuo che per la società (Keyes e Annas, 2009). “*Eudaimonia*”, infatti, è un termine che deriva

etimologicamente dal greco, composta da *eu* (“buono” o “bene”) e *daimon* (“genio” o “demone”); il termine *daimon* è utilizzato nell’accezione proposta da Aristotele nell’*Etica Nicomachea* del 350 a.C., ovvero descrive un processo di influenza tra il benessere collettivo ed il benessere personale, dove un ruolo fondamentale è ricoperto dalle potenzialità di ogni persona (Waterman, 1993). Tra le potenzialità cui fa riferimento la visione eudaimonica, viene enfatizzata la capacità di raggiungere obiettivi significativi per sé e per la società, come lo sviluppo di competenze sociali, di abilità personali e di autonomia (Delle Fave, 2007).

La tradizione eudaimonica è generalmente tradotta nel costrutto di *psychological well-being* (PWB; Ryff, 1989, 1995; Ryff e Keyes, 1995; Ryff e Singer, 2008), o benessere psicologico, e nasce come un approccio complementare al *subjective well-being* (SWB).

A partire dal modello proposto da Ryff e Singer (2008), le dimensioni chiave del benessere psicologico sono risultate essere le seguenti: a) *Self-acceptance*, ovvero possedere un atteggiamento positivo verso se stessi, riconoscere e accettare sia le proprie qualità positive che negative; b) *Positive relationships*, creare rapporti di fiducia, preoccuparsi per il benessere altrui, manifestare empatia e affetto verso l’altro; c) *Personal growth*, mostrarsi aperto a nuove esperienze e cercare di accrescere il proprio potenziale; d) *Purpose in life*, avere obiettivi da raggiungere ed essere in grado di dare un significato alla vita; e) *Environmental mastery*, possedere una spiccata padronanza e competenza nella gestione dell’ambiente, controllare gli eventi esterni, fare un uso efficace delle opportunità che si presentano, creare e scegliere contesti adatti ai propri valori ed esigenze personali; f) *Autonomy*, essere indipendente e determinato, capace di resistere e gestire la pressione sociale, regolare i propri comportamenti nei confronti degli altri.

Nel 2011, Seligman ha delineato una nuova concettualizzazione del benessere, nota come *flourishing*, un termine ripreso dalle teorizzazioni di Keyes (2002) che letteralmente significa “fiorire, prosperare, essere florido” e descrive un funzionamento definito “ottimale” perché caratterizzato dalla presenza di elementi quali le Emozioni positive (*Positive emotions*), l’Impegno (*Engagement*), le Relazioni (*Relationships*), il Significato della vita (*Meaning*) e la Realizzazione personale (*Accomplishments*) - PERMA. Ciascuna delle dimensioni che compongono il modello PERMA, anche se prese singolarmente, possono essere valutate e quantificate, ma solo la valutazione globale di tutte e cinque permette di ottenere una misura complessiva del benessere (Alvarez et al., 2021).

Una prima dimensione del modello (Seligman, 2011), nota come *Positive emotions*, è costituita dalle emozioni positive che sono collegate a sentimenti edonici di felicità e ai costrutti di *Flourishing* e *Subjective well-being*.

L'Impegno (*Engagement*; Seligman, 2011), seconda dimensione del modello PERMA, si riferisce ad uno stato mentale positivo in cui le persone manifestano impegno e dedizione verso attività che ritengono interessanti. La terza dimensione sottolinea l'importanza di coltivare Relazioni sociali positive (*Relationships*) che permettono all'individuo di ampliare il proprio sé all'esterno del corpo e di sviluppare un migliore adattamento sociale (Morrish et al., 2018). La quarta dimensione (*Meaning in life*; Seligman, 2011), ha l'obiettivo di indicare la presenza o assenza di uno scopo ben definito della vita, rievocando il concetto di *daimon* e di autorealizzazione. L'ultima dimensione, nota come Realizzazione (*Accomplishment*; Seligman, 2011), viene definita come sviluppo del potenziale individuale, un processo che non si arresta anche di fronte alle difficoltà che si frappongono nel raggiungimento degli obiettivi.

Di conseguenza, appare evidente che il benessere psicologico è un concetto decisamente più complesso ed elusivo del benessere soggettivo, pertanto, nonostante i dibattiti, è riconosciuto che Edonia e Eudaimonia non sono concettualizzazioni mutuamente esclusive (Waterman, 2008) ma si influenzano vicendevolmente.

Tale riconoscimento e consapevolezza ha portato alla nascita di concettualizzazioni integrate del benessere, dove il termine *Flourishing* racchiude la presenza combinata del benessere edonico ed eudaimonico.

### **1.3 Esplorare il benessere: il ruolo delle misure quantitative**

Il benessere psicologico nell'adolescenza è stato ampiamente studiato in letteratura considerando la combinazione di alcuni indicatori, tra i quali l'autostima, la soddisfazione di vita, la salute mentale, la speranza, l'ansia e la depressione (Armsden e Greenberg, 1987; Raja, 1997; Gao e McLellan, 2018; Jovanović, 2016; McGee e Stanton, 1992; Shek, 1997). È possibile osservare che in questi studi il benessere psicologico è stato utilizzato come un termine "ombrello" piuttosto che come un costrutto teorico chiaro e ben definito, il che pone delle difficoltà rispetto all'analisi dei risultati ottenuti in letteratura (Gao e McLellan, 2018). Infatti, la mancanza di un approccio sistematico e definito per l'indagine del benessere psicologico nell'adolescenza ha portato alla necessità di una comprensione integrata ed olistica del benessere, centrata sulla persona e sui contesti socio-culturali (Gough et al., 2007).

Storicamente, tra le misure maggiormente diffuse per indagare il benessere compaiono:

a) *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener et al., 1985) indaga la soddisfazione di vita (componente del *subjective well-being*) attraverso cinque item (per esempio "Io sono soddisfatto

della mia vita”) su una scala Likert a sette passi (1= fortemente in disaccordo; 7= fortemente d’accordo);

b) *Revised Life Orientation Test* (LOT-R; Scheier e Carver, 1985; Scheier, Carver, e Bridges, 1994) valuta le dimensioni dell’ottimismo ed è composto da 10 item di cui tre indagano l’ottimismo (“Sono sempre ottimista riguardo al mio futuro”), tre il pessimismo (“Conto raramente che mi accadano cose belle”) e quattro filler item (“Non mi arrabbio troppo facilmente”) su una scala Likert a 5 passi (1= fortemente in disaccordo, 5= fortemente d’accordo);

c) *Ryff Scales of Psychological Well-Being* (PWB; Ryff, 1989) misura il benessere psicologico attraverso 84 item suddivisi in sei sottoscale: Autoaccettazione - *Self-acceptance* (“Mi piacciono la maggior parte degli aspetti della mia personalità”), Relazioni Positive con l’altro – *Positive Relationships with others* (“Le persone mi descrivono come una persona generosa, disposta a condividere il mio tempo con gli altri), Crescita Personale – *Personal Growth* (“Penso che sia importante fare nuove esperienze che mettano in discussione il modo in cui si pensa a se stessi e al mondo”), Scopo della vita – *Purpose in life* (“Alcune persone vagano senza meta nella vita, ma io non sono una di loro), Autonomia – *Autonomy* (“Ho fiducia nelle mie opinioni, anche se sono contrarie al consenso generale”), Padronanza dell’ambiente, *Environmental Mastery* (“In generale, sento di essere responsabile della situazione in cui vivo”). Ai partecipanti viene richiesto di indicare su una scala Likert a 6 passi il grado di accordo per ciascun item (1= fortemente in disaccordo; 6= fortemente d’accordo);

d) *Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale* (MSLSS; Zappulla et. al., 2014; Huebner, 2001, 2004) è una scala self-report ed è composta da 30 item che indagano il grado di soddisfazione di vita dell’individuo attraverso cinque domini di indagine: Famiglia (7 item – “Io e i miei genitori facciamo cose divertenti insieme”), Amici (6 item – “I miei amici sono gentili con me”), Ambiente di vita (5 item - Ci sono molte cose divertenti da fare nel posto in cui vivo”), Scuola (5 item – “Mi piace stare a scuola” ), Sé (7 item – “Sono una brava persona). Al partecipante viene chiesto di pensare a se stesso, ai suoi amici, alla sua famiglia, alla scuola e al luogo in cui vive e di segnare per ogni item una risposta su una scala da 1 (mai vero) a 4 (quasi sempre vero);

e) *Flourishing Scale* (FS; Diener et al., 2009) è una scala composta da 8 item che ha l’obiettivo di valutare il benessere psicologico, le relazioni positive, il senso della vita e l’impegno nelle attività quotidiane, su una scala Likert a 7 passi (1= fortemente in disaccordo; 7= fortemente d’accordo);

f) *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE, Diener, et al., 2010) è costituita da 12 item di cui sei hanno l'obiettivo di indagare gli stati d'animo positivi (buono, positivo, piacevole, felice, gioioso, soddisfatto) mentre i restanti sei gli stati d'animo negativi (negativo, cattivo, spiacevole, triste, impaurito, arrabbiato). Ai partecipanti viene chiesto di pensare a che cosa hanno provato durante le ultime quattro settimane e di riportare quanto spesso hanno provato i dodici sentimenti elencati su una scala dove 1 indica "molto raramente o mai" e 5 "molto spesso o sempre";

g) *Mental Health Continuum–Short Form* (MHC–SF) (Keyes, 2005; Lim, 2014; Petrillo et al., 2015; Perugini et al., 2017) è una scala composta da 14 item che hanno l'obiettivo di indagare tre componenti del benessere: emotiva (soddisfazione di vita ed emozioni positive – 3 item), sociale (accettazione e integrazione sociale – 5 item) e psicologica (auto-accettazione, padronanza dell'ambiente, relazioni positive con gli altri, crescita personale, autonomia e scopo di vita – 6 item). Ai partecipanti viene richiesto di indicare su una scala Likert a 6 passi quanto spesso hanno vissuto tali esperienze nell'ultimo mese (*mai, una o due volte, una volta alla settimana circa, 2 o 3 volte alla settimana, quasi ogni giorno, tutti i giorni*).

h) *PERMA - Profiler* (Butler e Kern, 2016; ad. It. Giangrasso, 2021) ha l'obiettivo di indagare il benessere da un punto di vista eudaimonico ed è composto da 23 item che indagano: le Emozioni positive (3 item), l'Impegno (3 item), le Relazioni (3 item), il Significato attribuito alla vita (3 item), la Realizzazione personale (3 item), la Felicità (1 item), le Emozioni negative (3 item), la Solitudine (1 item) e l'Auto-percezione del benessere fisico (3 item). Al partecipante viene richiesto di rispondere attribuendo un punteggio su una scala Likert a 10 passi (0 = per niente - 10= completamente; 0= mai – 10= sempre; 0= terribile – 10 = eccellente).

i) *The Comprehensive Inventory of Thriving* (CIT) (Su et al., 2014; Andolfi, Tay, Confalonieri e Traficante, 2017) è composto da 54 item che rappresentano le 7 dimensioni del benessere su una scala Likert a 5 passi da 1 ("fortemente in disaccordo) a 5 ("fortemente d'accordo).

Il questionario CIT verrà descritto ed analizzato nel prossimo capitolo, in quanto rappresenta l'unico strumento che ad oggi è in grado di fornire una "fotografia" completa e nitida del funzionamento generale e dello stato di salute dell'individuo, combinando la presenza di aspetti sia edonici che eudaimonici (Huppert e So, 2013; Ryff, 1989; Waterman, 1993). Proprio per questo motivo, l'obiettivo del primo studio del presente progetto di ricerca sarà di indagare il benessere negli adolescenti italiani, attraverso l'adattamento e la valutazione delle caratteristiche psicometriche del CIT nella sua versione originale (Su et al., 2014).

## Capitolo 2

### Una misura integrata del benessere: il *Comprehensive Inventory of Thriving* (CIT) per adolescenti tra i 14 e i 19 anni.

#### 2.1 La versione originale del *Comprehensive Inventory of Thriving* (CIT)

Su, Tay e Diener (2014) hanno sviluppato e validato il *Comprehensive Inventory of Thriving* (CIT), uno strumento di misura globale del funzionamento positivo basato su un approccio *theory-driven*. Gli autori sono arrivati a delineare un *framework* integrato nella definizione di benessere psicologico, riprendendo ed analizzando alcune importanti teorizzazioni che verranno ora descritte. Più precisamente, Diener e i suoi colleghi (Diener, 2021; Diener e Chan, 2011) hanno identificato il *Subjective Well-Being* (SWB) come una delle dimensioni più importanti del benessere psicologico e ne hanno dimostrato il legame significativo con la salute e la longevità.

Ryan e Deci (2000) nella teoria dell'autodeterminazione hanno individuato tre elementi universali necessari per facilitare la costruzione della personalità, lo sviluppo sociale e la promozione del benessere soggettivo che sono: il bisogno di competenza, il bisogno di relazioni e l'autonomia.

Le ricerche di Scheier e colleghi (Rasmussen, Scheier, e Greenhouse, 2009; Scheier e Carver, 1985, 1994) hanno sottolineato l'importanza di considerare l'ottimismo (*optimism*) come un predittore attivo del benessere e come un importante aspetto collegabile ad un funzionamento positivo dell'individuo.

Partendo da tali assunzioni teoriche, il CIT è composto da 54 item che rappresentano le sette dimensioni del benessere e diciotto scale che identificano le aree più importanti del funzionamento psicologico positivo: 1) Relazioni – *Relationship* (“Ci sono persone a cui posso chiedere aiuto quando ne ho bisogno”) 18 item con 6 scale: Supporto – *Support*; Comunità – *Community*; Fiducia – *Trust*; Rispetto – *Respect*; Solitudine – *Loneliness*; Appartenenza – *Belonging*); 2) *Engagement* 3 item (“Nella maggior parte delle cose che faccio mi sento pieno di energia”); 3) Padronanza - *Mastery* (“Nella vita di tutti i giorni uso al massimo le mie capacità”) 15 item con 5 scale: *Skills*; Apprendimento – *Learning*; Realizzazione – *Accomplishment*; Autoefficacia – *Self-efficacy*; Autostima – *Self-worth*; 4) Autonomia – *Autonomy* (“Altre persone decidono quello che posso e non posso fare”) con 1 scala: Mancanza di controllo – *Lack of control*; 5) Significato di vita – *Meaning* (“La mia vita ha un chiaro scopo”) con 1 scala: Significato e Scopo di vita – *Meaning and Purpose*; 6) Ottimismo – *Optimism* 3 item (“Penso che nella mia vita mi accadranno più cose belle che brutte”); 7) Benessere Soggettivo – *Subjective Well-being* (“La maggior parte delle volte mi sento

contento”) con 3 scale: Soddisfazione di vita – *Life satisfaction*; Sentimenti Positivi – *Positive Feelings*, Sentimenti Negativi – *Negative Feelings*.

Solamente gli item che compongono le scale della Solitudine, Mancanza di controllo e Sentimenti Negativi sono stati formulati negativamente, mentre i restanti item sono stati formulati positivamente. Ai partecipanti viene chiesto di indicare il grado di accordo per ogni item su una scala con punteggi da 1 (“fortemente in disaccordo”) a 5 (“fortemente d’accordo”).

Il CIT, rispetto agli strumenti già esistenti in letteratura per la misurazione del benessere psicologico, ha dimostrato di possedere una validità psicometrica maggiore e di fornire un feedback completo sia per quanto riguarda il funzionamento generale e lo stato di salute, sia per evidenziare i punti di forza o di debolezza dell’individuo (Su et al., 2014). Più precisamente, il CIT è l’unico strumento che ad oggi è in grado di combinare la presenza di aspetti edonici ed eudaimonici del benessere, mostrandosi così una misura integrata e multidimensionale (Huppert e So, 2013; Ryff, 1989; Waterman, 1993). Quest’ultimo aspetto si traduce nella capacità dello strumento di valutare sette dimensioni del benessere: Relazioni, *Engagement*, Padronanza delle proprie capacità, Autonomia, Significato della vita, Ottimismo e Benessere soggettivo (Su et al., 2014).

Proprio per questo motivo e alla luce del crescente interesse per il benessere dei bambini, Andolfi e colleghi (2017) hanno validato ed adattato in italiano il *Comprehensive Inventory of Thriving for Children* (CIT-Child), che verrà dettagliatamente descritto nel paragrafo successivo. Tuttavia, la domanda che può sorgere spontanea è: “Esiste ad oggi uno strumento in grado di valutare il benessere, invece, negli adolescenti?”. La risposta è possibile rintracciarla all’interno dell’obiettivo del presente studio, ovvero, adattare e valutare le caratteristiche psicometriche dell’adattamento italiano per gli adolescenti (14-19 anni) del *Comprehensive Inventory of Thriving* (CIT). Questo perché ad oggi, numerosi studi si sono occupati principalmente di indagare il benessere scolastico, secondo il paradigma dell’educazione positiva (Borkar, 2016; Huebner, Suldo, Smith e McKnight, 2004; Norrish et al., 2013; Ramazani e Ahmadi, 2022; Seligman e Adler, 2018; Waters e Loton, 2019), ovvero "l'educazione tradizionale focalizzata sullo sviluppo delle abilità accademiche, integrata da approcci che nutrono il benessere e promuovono una buona salute mentale" (Seligman, 2011, p. 127), a discapito però del valore e del ruolo assunto dai pari e dagli ambienti extrascolastici frequentati dall’adolescente. Infatti, le relazioni con i coetanei, l’appartenenza a un gruppo extrascolastico e il supporto sociale concorrono in modo determinante alla costruzione di un’immagine di sé positiva, al benessere personale e all’adattamento sociale (Benassi et al., 2022; Gomez-Lopez et al., 2019; Lombardi et al., 2019; Tiwari e Misra, 2021).



## 2.2 Adattamento italiano del *Comprehensive Inventory of Thriving for Children (CIT-Child)*

Negli ultimi anni, il crescente interesse per lo studio del benessere nei bambini e la conseguente mancanza di strumenti per valutarlo, ha portato alla validazione e adattamento italiano del *Comprehensive Inventory of Thriving* per la fascia d'età compresa tra 6-11 anni (Andolfi, Tay, Confalonieri e Traficante, 2017). Più precisamente, rispetto alla versione originale dello strumento (Su et al., 2014), le sottoscale Significato di vita, Realizzazione e Mancanza di controllo sono state eliminate perché a seguito di alcune interviste pilota su un campione italiano di 15 bambini tra i 6 e 11 anni, i ricercatori hanno osservato che i partecipanti mostravano difficoltà nel rispondere agli item del questionario (Andolfi et al., 2017). Di conseguenza, lo strumento somministrato si componeva di 45 item, invece di 54 della versione originale.

Hanno partecipato allo studio 626 bambini italiani (50.3% maschi) di età compresa tra 6 e 11 anni ( $M = 9.71$ ,  $SD = 0.97$ ) e che frequentavano la scuola primaria (31.4% la terza; 30% la quarta e 38.6% la quinta classe). Tutti i partecipanti erano di madrelingua italiana, residenti nella provincia di Milano.

Per quanto riguarda l'attendibilità statistica del CIT – Child, i risultati dello studio condotto da Andolfi et al. (2017) hanno portato all'esclusione di 3 delle 15 scale (Comunità – *Community*, Fiducia – *Trust*, Autoefficacia – *Self-efficacy*) a causa di un livello di attendibilità non adeguato; mentre, altre tre sottoscale (Sostegno – *Support*, Solitudine – *Loneliness* e Apprendimento – *Learning*) risultate anche loro non sufficientemente attendibili (alpha compresi tra .55 e .58), sono state ugualmente incluse per la loro rilevanza nell'esperienza di benessere dei bambini (Andolfi et al., 2017). Le restanti sottoscale, invece, hanno mostrato un'attendibilità adeguata, per cui l'analisi fattoriale confermativa è stata applicata sulle 12 sottoscale rimanenti che presentavano punteggi di attendibilità che da .55 a .81 (Andolfi et al., 2017).

L'analisi fattoriale confermativa ha confermato il modello a 12 fattori e ha mostrato come la consistenza interna migliorava quando le sottoscale venivano raggruppate seguendo il modello proposto da Su et al. (2014): Relazioni – *Relationship, Engagement*, Padronanza – *Mastery*, Ottimismo – *Optimism* e Benessere Soggettivo – *Subjective well-being* (Andolfi et al., 2017). Per la valutazione della validità convergente, 407 bambini del campione hanno compilato anche l'adattamento italiano della Scale of Positive and Negative Emotions (SPANE; Diener et al, 2010), e la Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS; Huebner, 2001, 2004; adattamento italiano di Zappulla, Pace, Cascio, Guzzo, e Huebner, 2014).

I risultati hanno mostrato che il CIT-Child correla significativamente con tutte le dimensioni dell'MSLSS, mentre le sottoscale relative allo stato emotivo dei partecipanti (sentimenti positivi e sentimenti negativi) sono correlate con lo SPANE (Andolfi et al., 2017). Tali correlazioni hanno dimostrato così che il CIT-Child valuta costrutti simili, ma non identici, a quelli misurati da altri strumenti che indagano la soddisfazione di vita e gli stati emotivi (Andolfi et al., 2017). Più precisamente, l'MSLSS e lo SPANE rispetto al CIT, valutano limitate componenti del benessere riferibili alla prospettiva edonica, in quanto l'MSLSS misura la soddisfazione di vita dei bambini in diversi contesti, mentre lo SPANE la componente emotiva. Questi ultimi sono sicuramente delle componenti importanti del benessere che però non sottolineano, secondo le concettualizzazioni più recenti, la necessità di una prospettiva integrata (Huppert e So, 2013).

I risultati dello studio hanno dimostrato che l'adattamento del *Comprehensive Inventory of Thriving for Children (CIT-Child)* è un valido e affidabile strumento per indagare il benessere psicologico, sostenendo così una prospettiva olistica ed integrata del funzionamento positivo per la scuola primaria (Andolfi et al., 2017).

Considerato il crescente interesse per il benessere degli adolescenti, non inteso esclusivamente come benessere scolastico, si è ritenuto opportuno adattare e valutare le caratteristiche psicometriche del *Comprehensive Inventory of Thriving* nella sua versione originale su un campione di adolescenti italiani di età compresa tra i 14-19 anni.

### **2.3 Adattamento italiano del *Comprehensive Inventory of Thriving (CIT)* in un campione di adolescenti**

L'adattamento italiano del CIT in un campione di adolescenti è stato realizzato mettendo in atto delle procedure che hanno permesso di valutare la validità di costrutto e la validità convergente della versione italiana dello strumento, applicata ad un campione di adolescenti di età compresa tra i 14 e 19 anni. Per indagare la validità di costrutto è stata realizzata un'analisi fattoriale confermativa, completata da un'analisi dell'invarianza di misura rispetto al genere e al livello scolastico, attraverso un'analisi fattoriale confermativa multigruppo. Al fine di indagare la validità convergente, è stato somministrato anche il *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (MSLSS)*; Huebner, 2001; 2004; It. adapt. Zappulla, Pace, Cascio, Guzzo e Huebner, 2014).

### 2.3.1 Metodo

#### *Partecipanti*

Hanno partecipato allo studio 932 studenti italiani (449 maschi, 48.2%), provenienti da scuole secondarie di II grado del Nord Italia. L'età è compresa tra i 14 e 19 anni ( $M = 15.78$ ;  $DS = 1.27$ ). Più precisamente, il 77.8% dei partecipanti ha frequentato il biennio della scuola secondaria di II grado, mentre il restante 22.2% è iscritto al triennio della scuola secondaria di II grado. Un sottogruppo di 863 studenti ha compilato oltre al CIT anche il MSLSS. Tutti i partecipanti sono di madrelingua italiana, con uno status socioeconomico medio, residenti e iscritti a scuole della provincia di Milano.

#### *Procedura*

Dopo aver ricevuto l'approvazione da parte del dirigente scolastico a condurre la ricerca, i genitori e gli studenti sono stati informati sugli obiettivi e sulle procedure dello studio. Successivamente, ai genitori è stato richiesto di fornire un consenso scritto per la partecipazione del proprio figlio allo studio, in conformità con il Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR 2016/79, 25/05/2018).

I questionari previsti nel presente studio sono stati somministrati dai ricercatori e completati dagli studenti durante l'orario delle lezioni scolastiche, per una durata della somministrazione pari a circa 30 minuti.

Ogni studente ha completato individualmente i questionari o in presenza prima della pandemia da Covid-19 ( $N = 494$ , 253 maschi, età media = 16.07 anni) o online durante la pandemia da Covid-19 ( $N = 438$ , 223 maschi, età media = 16.09).

Il presente studio è stato approvato (numero protocollo: 73-21) dalla Commissione Etica per la Ricerca in Psicologia (CERPS) del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, in conformità con la Dichiarazione di Helsinki (World Medical Association, 2013).

#### *Strumenti*

I partecipanti hanno compilato i seguenti strumenti:

- Adattamento Italiano del *Comprehensive Inventory of Thriving* (CIT; Su et al., 2014), come descritto nel paragrafo 2.1. Al fine di somministrare l'adattamento italiano del CIT per adolescenti sono state effettuate back translations utilizzando gli stessi termini della versione

originale inglese. L'adattamento inglese e quello italiano del CIT sono riportati in Appendice 1.

- *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)*

La versione italiana del MSLSS (Zappulla et. al., 2014; Huebner, 2001, 2004), è una scala self-report destinata a bambini e adolescenti dagli 8 ai 19 anni. È composta da 30 item che hanno l'obiettivo di indagare il grado di soddisfazione di vita dell'individuo e prevede cinque domini di indagine: Famiglia (7 item), Amici (6 item), Ambiente di vita (5 item), Scuola (5 item), Sé (7 item). Al partecipante viene chiesto di pensare a se stesso, ai suoi amici, alla sua famiglia, alla scuola e al luogo in cui vive e di segnare per ogni frase una risposta su una scala da 1 (mai vero) a 4 (quasi sempre vero). Per ogni dominio viene calcolato un punteggio medio che si ottiene dalle risposte date dai partecipanti. Allo stesso modo, è stato calcolato un punteggio di soddisfazione generale come media di tutti gli item. Per valutare la consistenza interna della versione a 30 item dell'MSLSS, sono stati calcolati i coefficienti alfa di Cronbach su 863 studenti che hanno partecipato alla ricerca rispetto ai cinque domini indagati, i punteggi variano da a .69 a .86. I risultati hanno indicato che tutte le sottoscale hanno dimostrato di avere buoni indici di consistenza interna per il campione della presente ricerca.

### *Analisi dei dati*

Sono state eseguite con il supporto di SPSS 27 le analisi preliminari sul campione, al fine di verificare la normalità della distribuzione attraverso il calcolo della media (M), deviazione standard (DS), indici di asimmetria, curtosi e attendibilità del CIT.

È stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (CFA) con il software Mplus 7.11 (Muthén e Muthén, 1998-2012), attraverso l'utilizzo di modelli di equazione strutturale (SEM).

Per valutare i modelli della CFA e l'invarianza di misura, sono stati stimati gli indici di adattamento del *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), il *Comparative Fit Index* (CFI) e il *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR).

A questo proposito, modelli con buoni indici di fit mostrano punteggi del RMSEA  $< .08$  e del CFI  $> .90$  (Bentler, 1990); mentre modelli con ottimi indici di fit presentano punteggi del RMSEA  $< .05$  e CFI  $> .95$  (Hu e Bentler, 1998). Per testare il modello ipotizzato, è stato applicato il metodo di stima del *Maximum Likelihood*, che per risultare adatto ai dati osservati, non dovrebbe risultare significativo.

Inoltre, sono state condotte analisi multigruppo (MGCFA) per verificare l'invarianza della struttura fattoriale dello strumento nelle variabili del genere e livello scolare, partendo dal modello confermato dalla CFA. I modelli concorrenti sono stati valutati calcolando: il  $\chi^2$  della differenza dei test (Satorra e Bentler, 2001) e la differenza tra gli indici di fit comparativi ( $\Delta$ CFI). Più precisamente, abbiamo valutato la struttura della scala (*configural invariance*), il *factor loading* degli item (*metric invariance*), le intercette degli item (*scalar invariance*) e la varianza residua (*strict invariance*). A questo proposito, per confermare l'invarianza di misura, il chi-quadrato ottenuto dalla differenza tra i  $\chi^2$  dei due modelli non dovrebbe risultare significativo.

Inoltre, poiché tale analisi è "sensibile" alle dimensioni del campione (Cheung e Rensvold, 2002), abbiamo testato anche il confronto tra i modelli del  $\Delta$ CFI, dove un valore negativo inferiore a -0.01 indicherebbe un'assenza di invarianza, mentre al contrario un valore  $> 0$  confermerebbe l'invarianza (Dimitrov, 2010). Per valutare la validità convergente, sono state condotte delle correlazioni di Pearson tra i punteggi ottenuti dagli studenti nelle scale del CIT e del MSLSS.

### 2.3.2 Risultati

#### *-Statistiche descrittive e attendibilità delle scale*

La tabella 2.1 mostra i punteggi di media (M), deviazione standard (DS), asimmetria, curtosi e attendibilità delle sottoscale e dimensioni del CIT per adolescenti. Le sottoscale Comunità, Fiducia, Engagement e Autostima non presentano punteggi adeguati di attendibilità ( $\alpha$  di Cronbach da .55 a .58), ma abbiamo deciso di includerle ugualmente considerando l'importanza che tali dimensioni hanno nell'esperienza di benessere degli adolescenti. Le restanti sottoscale, invece, hanno mostrato indici di attendibilità adeguati ( $\alpha$  di Cronbach da .60 a .84), di conseguenza, la CFA è stata condotta sulle 18 sottoscale dello strumento. Il coefficiente alpha della scala totale del CIT ha mostrato una buona consistenza interna pari a .87. Inoltre, dopo aver raggruppato le sottoscale nelle 7 dimensioni proposte nel modello di Su e colleghi del 2014, l' $\alpha$  di Cronbach ha raggiunto punteggi migliori oscillando da .58 (dimensione dell'Engagement: 3 item) a .90 (dimensione del Benessere Soggettivo: 9 item).

Tabella 2.1. Adattamento italiano del *Comprehensive Inventory of Thriving*: statistiche descrittive e attendibilità delle sottoscale e delle dimensioni ( $N = 932$ ).

<i>Questionario CIT</i>	<i>Sottoscale</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Asimmetria</i>	<i>Curtosi</i>	<i>Cronbach's alpha delle sottoscale</i>	<i>Cronbach's alpha delle dimensioni</i>
Relazioni	Supporto	926	4.07	.63	-1.04	1.76	.68	.65
	Comunità	924	2.67	.86	-0.02	-0.53	.55	
	Fiducia	927	2.91	.71	-0.32	0.17	.56	
	Rispetto	927	3.65	.66	-0.67	1.12	.69	
	Solitudine	925	3.72	.84	-0.60	0.09	.68	
	Appartenenza	926	3.24	.93	-0.42	-0.19	.73	
Engagement	Engagement	928	3.49	.63	-0.21	0.41	.58	.58
Padronanza	Skills	927	3.34	.70	-0.27	0.43	.69	.85
	Apprendimento	930	3.84	.68	-0.60	0.57	.66	
	Realizzazione	926	3.40	.71	-0.32	0.38	.76	
	Autoefficacia	922	3.78	.64	-0.78	1.41	.64	
	Autostima	925	3.22	.60	-0.26	0.55	.55	
Autonomia	Mancanza di controllo	922	3.54	.82	-0.28	-0.27	.60	.60
Significato di vita	Significato e scopo di vita	925	3.49	.78	-0.44	0.35	.72	.72
Ottimismo	Ottimismo	929	3.63	.76	-0.52	0.23	.67	.67
Benessere soggettivo	Soddisfazione di vita	925	3.48	.76	-0.40	-0.02	.75	.90
	Sentimenti positivi	927	3.64	.80	-0.75	0.57	.84	
	Sentimenti negativi	928	3.35	.94	-0.25	-0.52	.84	
CIT Tot								.87

### - Validità di costrutto

In accordo con la letteratura (Su et al., 2014), è stata eseguita un'analisi fattoriale confermativa (CFA) con il metodo della *robust maximum likelihood*, testata con il software Mplus 7.11 (Muthén e Muthén, 1998-2012). Gli indici di modifica degli item sono stati controllati al fine di verificare l'adeguatezza della descrizione del modello ipotizzato e gli errori correlati sono stati specificati solo quando gli item condividevano una porzione di varianza. L'Analisi Fattoriale Confermativa (CFA)

ha rilevato come il modello originale a 18 fattori presenta un buon indice di fit, come mostrato in Figura 2.1,  $\chi^2(1224) = 3511.73$ ; RMSEA = .045, 90% CI [.043; .047], CFI = .91; SRMR = .05; AIC = 115547.12, in linea con i risultati ottenuti da Su e i suoi colleghi ( $\chi^2(1226) = 12757.74$ ; RMSEA = .049, CFI = .94; SRMR = .04).

Una caratteristica che distingue il CIT dalle misure del benessere già esistenti in letteratura è che racchiude una prospettiva olistica ed include sette differenti dimensioni del funzionamento positivo dell'individuo con diciotto sfaccettature associate (Su et al., 2014). Di conseguenza, abbiamo testato un secondo modello con 18 fattori di primo ordine su 7 fattori di secondo ordine correlati, ed infine un terzo modello, nel quale tutte le sottoscale sono state raggruppate in un unico fattore: il benessere globale. I risultati della CFA hanno mostrato che solamente il modello I (il modello con 18 fattori), come mostrato in Tabella 2.2, si adatta adeguatamente ai nostri dati e di conseguenza può essere considerato il modello migliore. È possibile osservare che le sottoscale del CIT correlano tra di loro (Tabella 2.3), tuttavia, la bassa bontà di adattamento del III modello (tutte le sottoscale sono raggruppate in un unico fattore) suggerisce che siamo in presenza di misure distinte in grado di valutare il benessere psicologico (come nella versione originale del CIT di Su et al., 2014).

Tabella 2.2. Confronto tra modelli fattoriali alternativi (N = 932)

<i>Modello</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	$\chi^2/df$	<b>CFI</b>	<b>TLI</b>	<b>RMSEA</b>	<b>SRMR</b>
I-18 sottoscale correlate	3511.73	1224	2.87	.91	.90	.045 (.043; .047)	.05
II-7 fattori correlati	5958.05	1356	4.4	.72	.70	.06 (.059; .062)	.07
III-1 macro – fattore	9387.91	1377	6.82	.59	.57	.08 (.077; .081)	.08

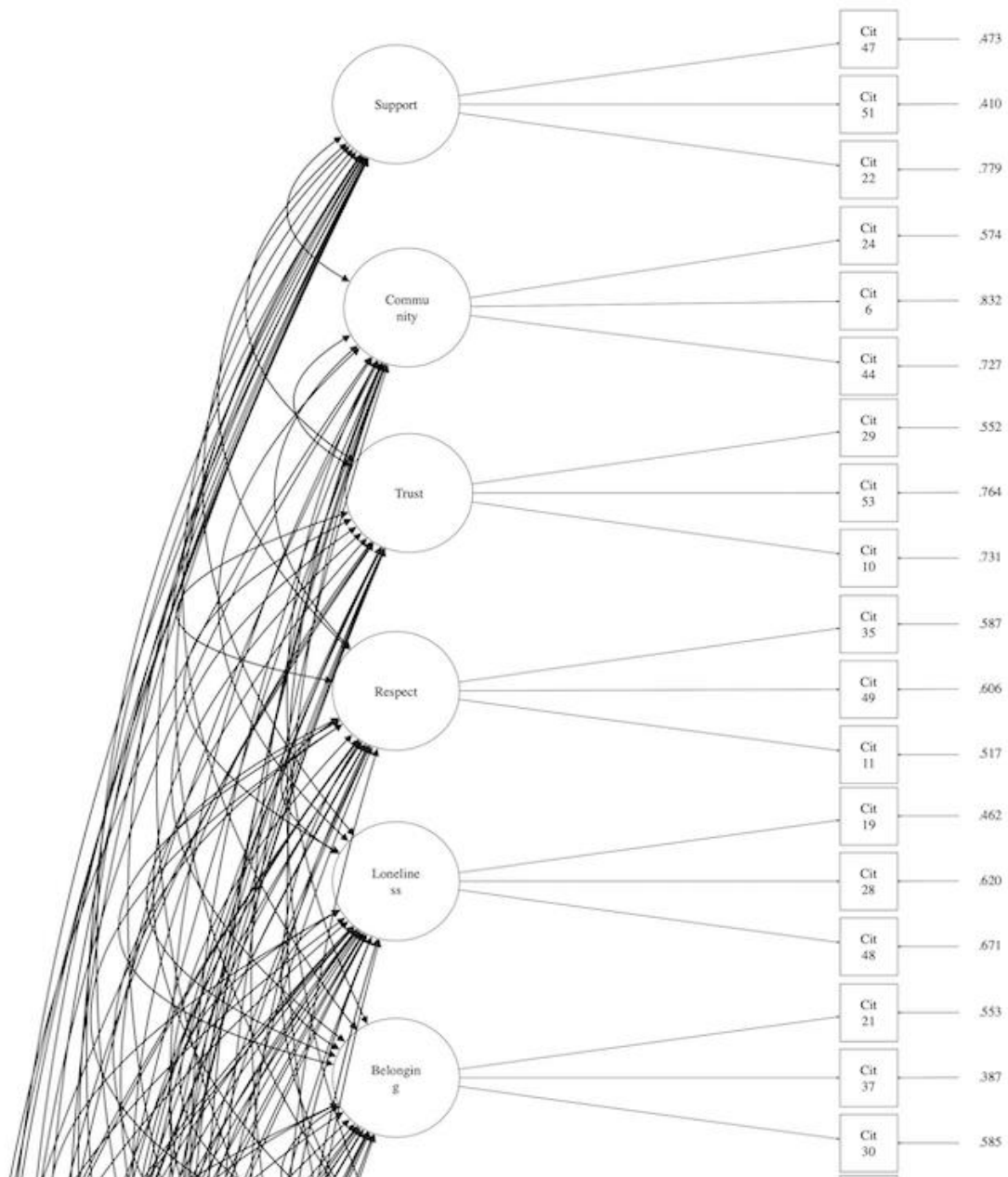
Tabella 2.3. Correlazioni tra le sottoscale del CIT nel modello a 18 fattori (Modello I)

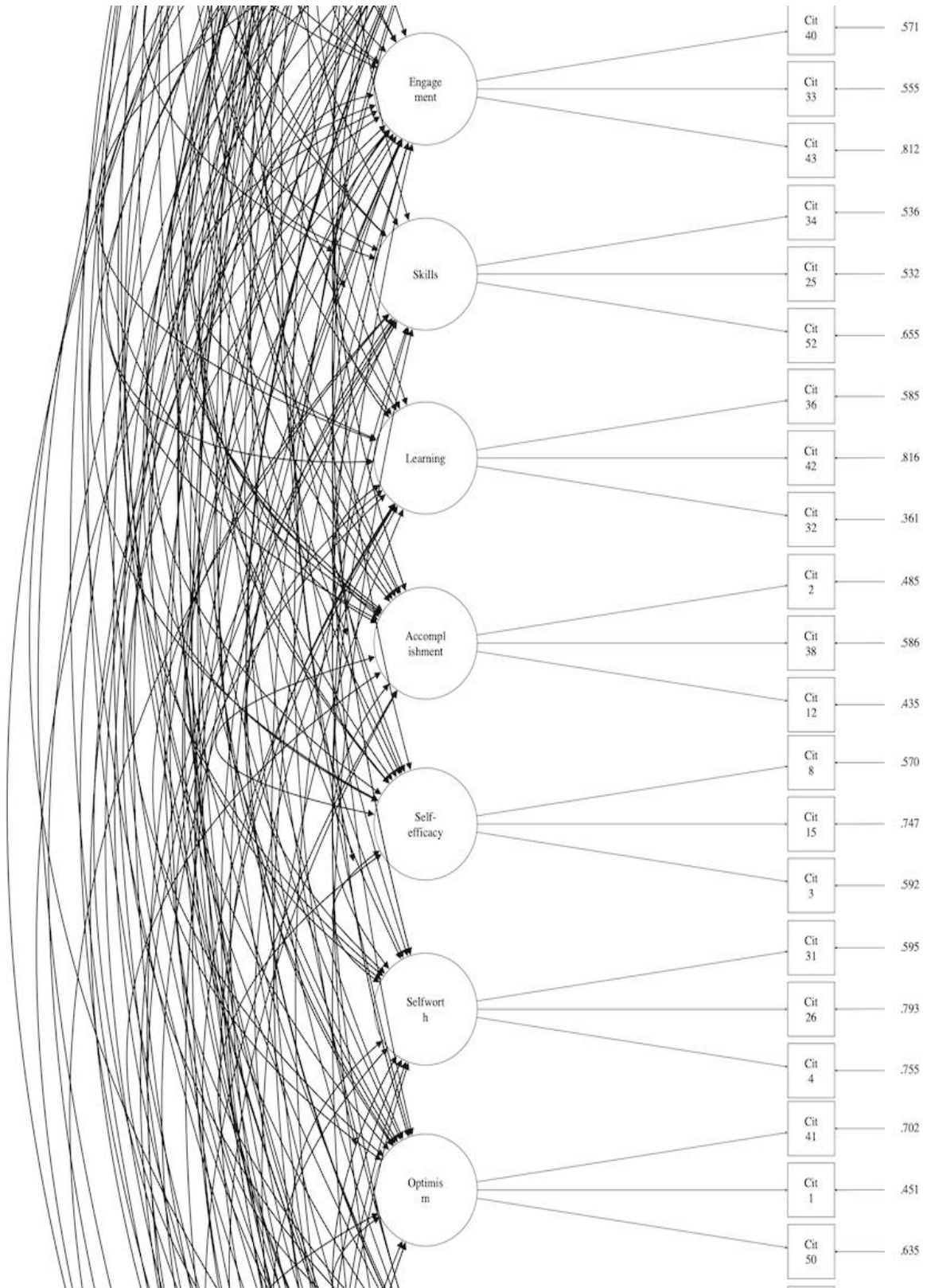
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Supporto	-																	
2 Comunità	.22**	-																
3 Fiducia	.35**	.40**	-															
4 Rispetto	.46**	.15**	.38**	-														
5 Solitudine	.50**	.12**	.28**	.42**	-													
6 Appartenenza	.22**	.35**	.37**	.25**	.22**	-												
7 Engagement	.35**	.35**	.32**	.33**	.31**	.26**	-											
8 Skills	.33**	.33**	.32**	.36**	.28**	.24**	.62**	-										
9 Apprendimento	.34**	.20**	.16**	.24**	.19**	.17**	.45**	.41**	-									
10 Realizzazione	.37**	.22**	.28**	.33**	.28**	.17**	.49**	.56**	.35**	-								
11 Autoefficacia	.35**	.19**	.18**	.35**	.27**	.11**	.41**	.47**	.28**	.49**	-							
12 Autostima	.36**	.38**	.31**	.30**	.22**	.28**	.51**	.53**	.39**	.53**	.35**	-						
13 Autonomia	.09**	-.08**	-.04	.17**	.23**	-.03	.14**	.15**	.05	.16**	.19**	.05	-					
14 Significato e scopo di vita	.38**	.21**	.25**	.31**	.30**	.19**	.44**	.49**	.35**	.59**	.47**	.48**	.14**	-				
15 Ottimismo	.42**	.19**	.29**	.38**	.39**	.15**	.48**	.45**	.32**	.52**	.44**	.45**	.14**	.56**	-			
16 Soddisfazione di vita	.46**	.22**	.38**	.43**	.51**	.23**	.47**	.52**	.32**	.63**	.44**	.49**	.13**	.59**	.67**	-		
17 Sentimenti positivi	.44**	.21**	.35**	.42**	.51**	.24**	.45**	.41**	.30**	.46**	.39**	.41**	.10**	.49**	.68**	.69**	-	
18 Sentimenti negativi	.26**	.12**	.23**	.31**	.51**	.18**	.30**	.29**	.15**	.34**	.27**	.23**	.18**	.38**	.53**	.52**	.67**	-

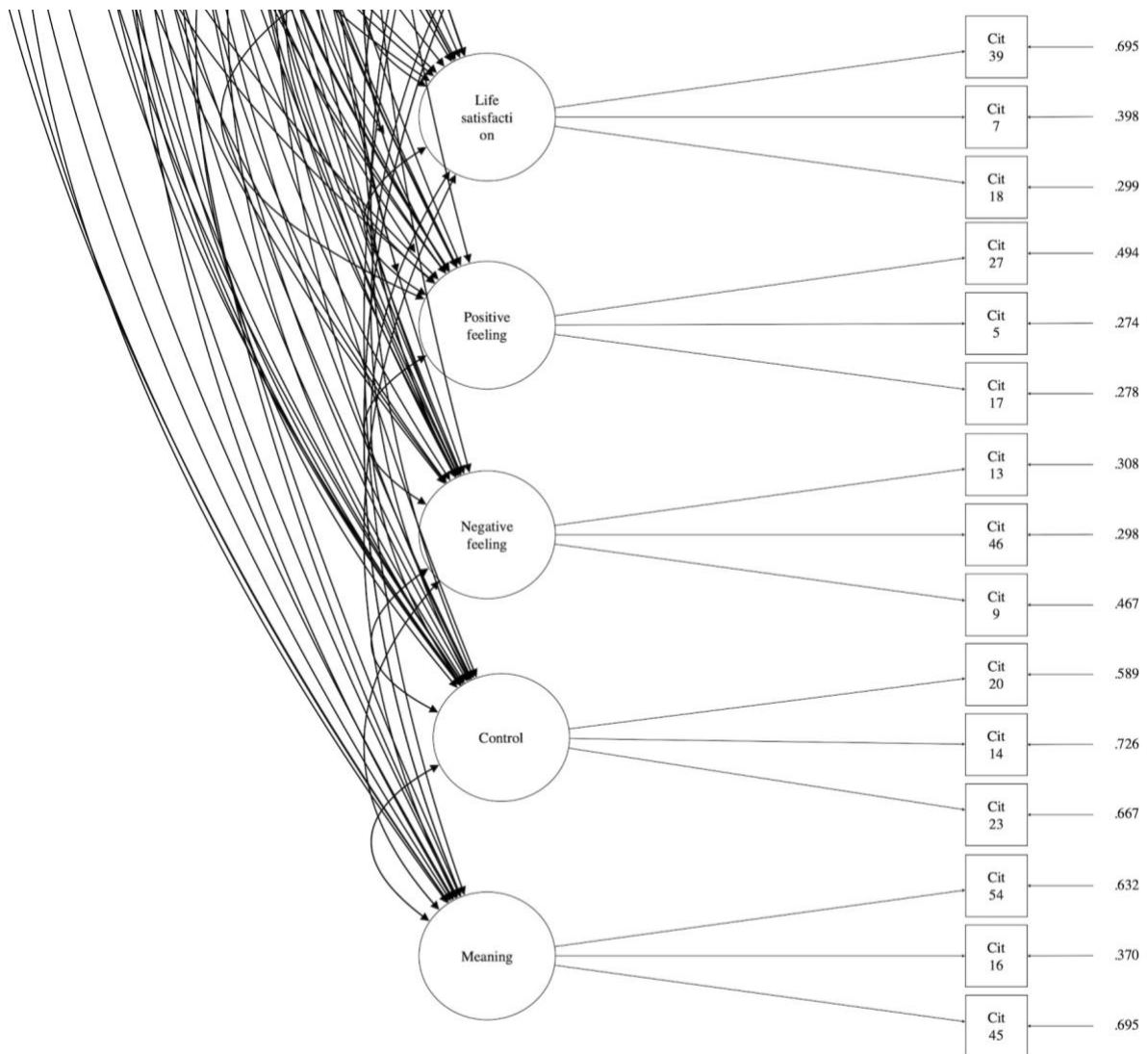
\* p < .05\*\* p < .01



Figura 2.1. Il modello risultante dall'Analisi Fattoriale Confermativa (CFA) del CIT







Al fine di valutare la generalizzabilità del modello fattoriale cui si è giunti, sono state eseguite delle analisi multigruppo, separatamente per genere (maschi e femmine) e livello scolastico (biennio e triennio scuola secondaria secondo grado). Diversi studi hanno evidenziato come il genere sia tra le caratteristiche individuali maggiormente legate al senso di benessere (Esteban-Gonzalo et al., 2020; Fujita, Diener e Sandvik, 1991; Matud et al., 2022; Mayor, 2015; Priess, Lindberg e Hyde, 2009; Yoon et al., 2022) e che il diverso livello di benessere ha a che fare anche sia con il livello scolastico che con l'età, soprattutto quando si considera che la scuola ha un impatto significativo sull'esperienza di benessere degli studenti (Liu et al., 2016; Lu et al., 2021; Virtanen et al., 2019; ).

Inoltre, in appendice 1, si riportano le tabelle con i percentili per ogni scala, in modo da mostrare i valori normativi sia considerando il campione totale, che il genere, che il livello scolastico. Le analisi multigruppo permettono di valutare l'equivalenza di misura di una scala: in altre parole, si tratta di testare l'ipotesi per la quale la scala presa in considerazione presenta la stessa struttura fattoriale in campioni diversi.

Come mostrato nella Tabella 2.4 e nella Tabella 2.5, rispettivamente per il genere e il livello scolastico, i modelli mantengono soddisfacenti indici di fit. Anche il confronto tra i modelli ( $\Delta CFI$ ) mostra che questo aumenta e quando il CFI aumenta (cioè,  $\Delta CFI > 0$ ), può verificarsi a causa delle variazioni del grado di libertà, non ci sono preoccupazioni circa l'invarianza, perché un CFI più grande indica un migliore adattamento. I risultati dell'analisi dell'invarianza di misura multigruppo hanno supportato la presenza di una stretta invarianza tra il genere e il livello scolastico, dimostrando la generalizzabilità del CIT.

Tabella 2.4. Misura dell'invarianza strutturale del CIT considerando il genere (449 maschi; 483 femmine)

	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>RMSEA</i> [95% <i>CI</i> ]	<i>CFI</i>	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$	<i>SRMR</i>
Configural Invariance	4003	2176	0.050 [0.049-0.053]	0.90			0.050
Weak Invariance	4053	2220	0.051 [0.050-0.054]	0.89	0.01	0.001	0.058
Strong Invariance	4220	2244	0.053 [0.052-0.055]	0.88	0.01	0.002	0.061
Strict Invariance	4345	2295	0.054 [0.052-0.056]	0.86	0.02	0.001	0.062

Tabella 2.5. Misura dell'invarianza del CIT considerando livello scolastico (biennio della scuola secondaria di II grado: N= 725; triennio della scuola secondaria di II grado: N=207)

	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>RMSEA</i> [95% CI]	<i>CFI</i>	$\Delta$ <i>CFI</i>	$\Delta$ <i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
Configural Invariance	4128	2176	0.045 [0.043-0.047]	0.90			0.060
Weak Invariance	4193	2210	0.045 [0.043-0.047]	0.89	0.01	0.000	0.061
Strong Invariance	4265	2244	0.045 [0.043-0.047]	0.88	0.01	0.000	0.062
Strict Invariance	5282	2295	0.048 [0.046-0.050]	0.86	0.02	0.003	0.063

*-Validità Convergente*

Il *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (MSLSS; Huebner, 2001, 2004; It. ad. by Zappulla et al., 2014) è stato somministrato ad un campione di 863 studenti, al fine di valutare la validità convergente del CIT.

Tabella 2.6. Correlazioni tra l'adattamento italiano del CIT e MSLSS (N =863) <sup>a</sup>

<b>CIT</b>	<b>MSLSS</b>					
	Famiglia	Amici	Scuola	Ambiente di vita	Sé	Totale
Supporto	.324	.398	.423	.259	.212	.435
Comunità	.183	.275	.281	.248	.127	.305
Fiducia	.227	.318	.331	.304	.151	.359
Rispetto	.225	.378	.337	.293	.124	.365
Solitudine (R)	.298	.422	.419	.338	.180	.446
Appartenenza	.165	.298	.279	.269	.139	.412
Impegno	.224	.386	.352	.304	.220	.401
Capacità	.202	.373	.348	.300	.241	.398
Apprendimento	.121	.298	.244	.221	.142	.281
Realizzazione	.235	.400	.378	.352	.221	.430
Autoefficacia	.218	.291	.306	.253	.218	.347
Autostima	.207	.345	.324	.283	.284	.390
Autonomia	.137	.189	.212	.170	.187	.240
Significato e scopo di vita	.199	.336	.307	.268	.262	.370
Ottimismo	.293	.377	.394	.335	.297	.456
Soddisfazione di vita	.278	.454	.435	.376	.273	.491
Sentimenti positivi	.260	.505	.432	.367	.238	.485
Sentimenti negativi (R)	.208	.430	.337	.377	.207	.420

<sup>a</sup> Tutti i coefficienti riportati in tabella sono significativi con  $p < .001$

I risultati mostrano la presenza di correlazioni per lo più moderate tra il CIT e MSLSS (Tabella 2.6), con valori dei coefficienti che oscillano da .12 a .51. Il *pattern* delle correlazioni sottolinea come i due strumenti, malgrado misurino aspetti differenti del benessere, siano comunque coerenti tra loro.

## 2.5 Discussione

Il presente studio si è posto l'obiettivo di adattare e validare le caratteristiche psicometriche del *Comprehensive Inventory of Thriving* (CIT) su un campione di adolescenti italiani di età compresa tra i 14 e i 19 anni.

I risultati del presente studio hanno dimostrato e confermato che l'adattamento italiano del CIT, composto da 18 sottoscale, rappresenta uno strumento valido ed affidabile per la valutazione del benessere, nella concezione integrata e multidimensionale precedentemente descritta. Infatti, l'analisi fattoriale confermativa eseguita sul nostro campione ha indicato che la soluzione a 18 fattori proposta da Su et al. (2014) si adatta adeguatamente ai nostri dati e di conseguenza tale modello può essere considerato il migliore. Inoltre, gli indici di consistenza interna per i 18 fattori analizzati sono risultati accettabili, malgrado si sia osservato che il raggruppamento dei fattori nelle 7 dimensioni proposte nel modello di Su et al. (2014) comportasse un miglioramento degli indici di attendibilità. Successivamente, abbiamo esaminato l'invarianza strutturale del CIT considerando il genere (maschi vs femmine) e livello scolastico (biennio e triennio scuola secondaria secondo grado), attraverso i quattro livelli dell'invarianza (*configural*, *weak*, *strong* e *strict*). I risultati hanno mostrato che l'invarianza strutturale risulta raggiunta sia per il genere che per il livello scolastico di appartenenza dei partecipanti allo studio.

La validità convergente del CIT è stata analizzata considerando le correlazioni con le dimensioni della soddisfazione di vita, misurate attraverso il MSLSS. I risultati hanno evidenziato la presenza di correlazioni per lo più moderate tra il CIT e il MSLSS, a sottolineare che il CIT, indaga costrutti simili ma non identici a quelli misurati e valutati da altri strumenti presenti in letteratura (Andolfi et al., 2017). In sintesi, le relazioni finora emerse ci permettono di sottolineare come, a differenza del CIT, il MSLSS rappresenti in letteratura uno strumento in grado di valutare solamente alcune componenti del benessere, riferibili più precisamente alla prospettiva edonica (Andolfi et al., 2017; Huppert e So, 2013).

Di conseguenza, i nostri risultati sottolineano che una caratteristica che contraddistingue il CIT da altri strumenti già esistenti in letteratura che misurano il benessere è che sostiene una visione olistica

e globale del funzionamento positivo dell'individuo (Su et al., 2014; Andolfi et al., 2017), fondamentale in una fase di sviluppo così delicata, come l'adolescenza.

Nonostante gli interessanti e significativi risultati emersi, lo studio presenta alcune limitazioni. Più precisamente, la ricerca ha coinvolto un campione di convenienza non rappresentativo della popolazione di adolescenti, target a cui si è rivolta la validazione del CIT. Di conseguenza, ricerche future potrebbero indagare i vissuti di benessere in un campione composto da adolescenti provenienti da diverse regioni d'Italia e testare l'invarianza di questi gruppi. Inoltre, studi futuri potrebbero arricchire i risultati emersi attraverso la conduzione di indagini qualitative, per esempio, interviste e/o focus group con adolescenti provenienti da altre culture e appartenenti a status socio-economici altrettanto differenti.

In conclusione, è auspicabile ipotizzare che la validazione italiana del CIT possa rappresentare un valido ed affidabile strumento in grado di indagare e valutare l'esperienza di benessere nell'adolescenza, una tappa di sviluppo particolarmente delicata e meritevole di attenzione.

## Bibliografía

- Alvarez, D. G., Lalinde, J. H., Cobo-Rendón, R. C., Castro, J. F. E., e Boada, M. J. S. (2021). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar PERMA para adolescentes: alternativas para su medición. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 9-18.
- Andolfi, V. R., Tay, L., Confalonieri, E., e Traficante, D. (2017). Assessing Well-being in children: italian Adaptation of the Comprehensive Inventory of Thriving for Children (CIT-CHILD). *TPM: Testing, Psychometrics. Methodology in Applied Psychology*, 24(1).
- Armsden, G. C., e Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 16(5), 427-454.
- Benassi, E., Camia, M., Giovagnoli, S., e Scorza, M. (2022). Impaired school well-being in children with specific learning disorder and its relationship to psychopathological symptoms. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 74-88.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, 107(2), 238.
- Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8).
- Butler, J., e Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Cheung, G. W., e Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255.
- Cowen, E. L., e Kilmer, R. P. (2002). "Positive psychology": Some plusses and some open issues. *Journal of Community Psychology*, 30(4), 449-460.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Delle Fave, A. (2007). Introduzione. Le dimensioni soggettive del benessere e la psicologia positiva. In A. Delle Fave (A cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva* (p. 9-19). Milano: Franco Angeli.
- Diener, E. (2009). *Well-being for public policy*. Oxford University Press, USA.
- Diener, E. (2021). *Happiness: the science of subjective well-being*. In R. Biswas-Diener, e E. Diener, Noba textbook series: Psychology. Champaign, IL: DEF publishers.



- Diener, E., e Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., e Griffin, S. (1985). *The satisfaction with life scale*. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., et al. (2009). *New measures of well-being*. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 247–266). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., et al. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156.
- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121-149.
- Esteban-Gonzalo, S., Esteban-Gonzalo, L., Cabanas-Sánchez, V., Miret, M., e Veiga, O. L. (2020). The investigation of gender differences in subjective wellbeing in children and adolescents: the UPeDOWN study. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2732.
- Fujita, F., Diener, E., e Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427–434.
- Gable, S. L., e Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, 9(2), 103.
- Gao, J., e McLellan, R. (2018). Using Ryff's scales of psychological well-being in adolescents in mainland China. *BMC psychology*, 6(1), 1-8.
- Giangrasso, B. (2021). Psychometric properties of the PERMA-Profilier as hedonic and eudaimonic well-being measure in an Italian context. *Current Psychology*, 40(3).
- Gómez-López, M., Viejo, C., e Ortega-Ruiz, R. (2019). Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships. *Frontiers in psychology*, 10, 1772.
- Gough, I., McGregor, J. A., e Camfield, L. (2007). Introduction: Conceiving wellbeing in development contexts. In I. Gough e J. A. McGregor (Eds.), *Wellbeing in developing countries: New approaches and research strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grinde, B. (2012). *The biology of happiness*. Springer Science e Business Media.
- Hu, L. T., e Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424.

- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.
- Huebner, E. S. (2001). *Multidimensional students' life satisfaction scale*. University of South Carolina, Department of Psychology, Columbia, SC, 29208, 319-321.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., e McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93.
- Huppert, F. A., Baylis, N., e Keverne, B. (Eds.) (2005). *The science of well-being*. Oxford University Press, USA.
- Huppert, F. A., e So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, 110(3), 837-861.
- Jovanović, V. (2016). The validity of the Satisfaction with Life Scale in adolescents and a comparison with single-item life satisfaction measures: a preliminary study. *Quality of life Research*, 25(12), 3173-3180.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 207-222.
- Keyes C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548.
- Keyes, C. L., e Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197-201.
- Koch, S., e Leary, D. E. (1992). *A century of psychology as science*. American Psychological Association.
- Lim Y.-J. (2014). Psychometric characteristics of the Korean Mental Health Continuum-Short Form in an adolescent sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32, 356-364.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., e Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065-1083.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., e Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in psychology*, 10, 2482.

- Lu, Y. Y., Chen, H. T., Wang, H. H., Lawrenz, F., e Hong, Z. R. (2021). Investigating Grade and Gender Differences in Students' Attitudes toward Life and Well-Being. *Applied Research in Quality of Life*, 16(1), 105-127.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., e Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural equation modeling*, 11(3), 320-341.
- Matud, M. P., Bethencourt, J. M., Ibáñez, I., Fortes, D., e Díaz, A. (2022). Gender differences in psychological well-being in emerging adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 17(2), 1001-1017.
- Mayor, E. (2015). Gender roles and traits in stress and health. *Frontiers in psychology*, 6, 779.
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., e Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1543-1564.
- Moskowitz, J. T., Addington, E. A., e Cheung, E. O. (2019). Positive pathways to health. *General Hospital Psychiatry*, 61, 136–138.
- Moskowitz, J. T., Cheung, E. O., Freedman, M., Fernando, C., Zhang, M. W., Huffman, J. C., e Addington, E. L. (2021). Measuring positive emotion outcomes in positive psychology interventions: a literature review. *Emotion Review*, 13(1), 60-73.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., e Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2).
- Perugini, M. L. L., de la Iglesia, G., Solano, A. C., e Keyes, C. L. M. (2017). The mental health continuum–short form (MHC–SF) in the Argentinean context: Confirmatory factor analysis and measurement invariance. *Europe's journal of psychology*, 13(1), 93.
- Petrillo G., Capone V., Caso D., Keyes C. L. M. (2015). The Mental Health Continuum–Short Form (MHC–SF) as a measure of well-being in the Italian context. *Social Indicators Research*, 121, 291–312.
- Priess, H. A., Lindberg, S. M., e Hyde, J. S. (2009). Adolescent gender-role identity and mental health: Gender intensification revisited. *Child development*, 80(5), 1531-1544.
- Ramazani, A., e Ahmadi, S. (2022). The Effectiveness of Positive Education on Students' Academic Well-Being, Self-Efficacy and Hope. *Journal of Positive School Psychology*, 6, 3778-3786.
- Rasmussen, H.N., Scheier, M.F., e Greenhouse, J.B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37, 239–256.

- Ryan, R.M., e Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99–104.
- Ryff, C. D., e Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Ryff, C. D., e Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13-39.
- Satorra, A., e Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514.
- Scheier, M.F., e Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219–247.
- Scheier, M.E., Carver, C.S., e Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self- mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078.
- Seligman, M. E. P., e Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist*, 55(1), 5-183.
- Seligman, M.E.P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press. Seligman, M.E.P., e Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., e Adler, A. (2018). Positive education. *Global happiness policy report*, 52-73.
- Shek, D. T. (1997). Family environment and adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior: A pioneer study in a Chinese context. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(1), 113-128.
- Su, R., Tay, L., e Diener, E. (2014). The development and validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 6(3), 251-279.
- Tiwari, D. N., e Misra, G. (2021). Social Interest and Social Well-being Across Adolescence, Young Adulthood, and Middle Adulthood Stages in the Indian Context. *Trends in Psychology*, 1-22.

- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., e Nurmi, J. E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138-149.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678.
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 234-252.
- Waters, L., e Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1), 1-46.
- Yoon, Y., Eisenstadt, M., Lereya, S. T., e Deighton, J. (2022). Gender difference in the change of adolescents' mental health and subjective wellbeing trajectories. *European child e adolescent psychiatry*, 1-10.
- Zappulla, C., Pace, U., Cascio, V. L., Guzzo, G., e Huebner, E. S. (2014). Factor structure and convergent validity of the long and abbreviated versions of the multidimensional students' life satisfaction scale in an Italian sample. *Social indicators research*, 118(1), 57-69.

# **STUDIO 2**

## Capitolo 3

### I fattori che intervengono nel promuovere il benessere scolastico

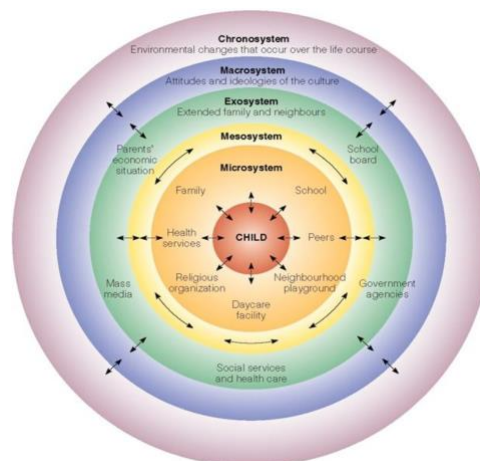
#### 3.1 Esperienza di benessere nel contesto scolastico

Per affrontare le sfide quotidiane, le nuove generazioni hanno un crescente bisogno di acquisire un bagaglio adeguato di competenze di tipo cognitivo, emotivo e sociale (OECD, 2015). Più precisamente, abilità sociali ed emotive come, per esempio, gestire e comprendere le emozioni e le relazioni si sono mostrate essere in grado di influenzare specifici *outcomes* come il benessere soggettivo e la soddisfazione di vita (Goodman et al., 2015). Alla luce delle presenti considerazioni, numerose ricerche hanno dimostrato come un approccio centrato sul ruolo della scuola possa supportare e promuovere lo sviluppo di tali abilità (Jones e Bouffard, 2012; Goldberg et al., 2019). A questo proposito, la scuola è stata definita come il principale scenario coinvolto nella costruzione di competenze e nella promozione di relazioni sociali, poiché gli studenti trascorrono lì la maggior parte del loro tempo (Tomé et al., 2021). All'interno dell'ambiente scolastico, lo studente apprende e consolida abilità che potrà adoperare poi in contesti di lavoro e di vita in generale (Goldberg et al., 2019). Di conseguenza, il recente interesse rivolto al tema del benessere degli studenti ha portato ad una maggiore attenzione ai fattori che ne promuovono lo sviluppo (Barry e Dowling, 2017; Goldberg et al., 2019), anche a scuola. Per esempio, la psicologia positiva applicata ai contesti educativi ha dato origine a un nuovo paradigma, l'Educazione Positiva. Seligman (2011) ha definito questo approccio come "l'educazione tradizionale focalizzata sullo sviluppo delle abilità accademiche, integrata da approcci che nutrono il benessere e promuovono una buona salute mentale" (p. 127). Tale concettualizzazione ha portato ad importanti implicazioni per la ricerca, sottolineando così l'importanza della relazione tra ambiente scolastico, salute e benessere degli studenti (Norrish et al., 2013, p. 148). Più precisamente, le scuole che abbracciano tale concezione, definite *Positive Schools* (Borkar, 2016), permettono ai propri studenti di sperimentare alti livelli di *Subjective Well-Being*, prevalentemente sotto forma di emozioni positive (Huebner, Suldo, Smith, e McKnight, 2004). In questi istituti gli studenti vengono aiutati e supportati nell'acquisire competenze per riconoscere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere i propri obiettivi, apprezzare la prospettiva altrui, stabilire e mantenere relazioni positive, prendere decisioni responsabili e gestire costruttivamente le situazioni interpersonali (Borkar, 2016).

In quest'ottica le scuole vengono investite di un ruolo che va oltre la trasmissione tradizionale di nozioni, ma preparano lo studente ad affrontare le sfide della vita (Borkar, 2016). Un altro esempio è rappresentato dalla Teoria Ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, che ha descritto come i fattori o le caratteristiche ambientali possono influenzare la crescita e lo sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Emergono così cinque livelli di influenza (Figura 3.1): a) il *Microsistema* è formato dalla famiglia, scuola e gruppo dei pari; b) il *Mesosistema* è costituito dalle relazioni esistenti con il microsistema; c) l'*Esosistema* è composto dagli elementi che influenzano la vita del bambino, pur non avendo una relazione diretta con essi, per esempio i mass media, il sistema scolastico o l'impiego lavorativo dei genitori; d) il *Macrosistema* è costituito da quegli elementi della cultura che influenzano l'individuo come gli ideali politici e le variabili demografiche quali lo status socioeconomico, il genere e l'appartenenza etnica; e) il *Cronosistema* che si riferisce alle esperienze di vita vissute dall'individuo, dove eventi stressanti possono influenzarne il decorso. L'esemplificazione delle teorie precedentemente illustrate permette di osservare come il costrutto del benessere scolastico sia multidimensionale e vada a considerare aspetti cognitivi, economici, relazionali, emotivi e motivazionali (Fatou e Kubiszewski, 2018).

Il presente capitolo si pone l'obiettivo di identificare e analizzare i fattori in grado di promuovere l'esperienza di benessere degli studenti in generale, ma con una particolare attenzione agli studenti che vivono come particolarmente sfidante il contesto scolastico, come gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Più precisamente, verranno descritti e analizzati i seguenti fattori di protezione: a) il clima scolastico; b) il clima di classe; c) il coinvolgimento scolastico - student engagement.

Figura 3.1. la Teoria Ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (tratto da *Ecological models of human development*. Bronfenbrenner, 1994, p. 39).





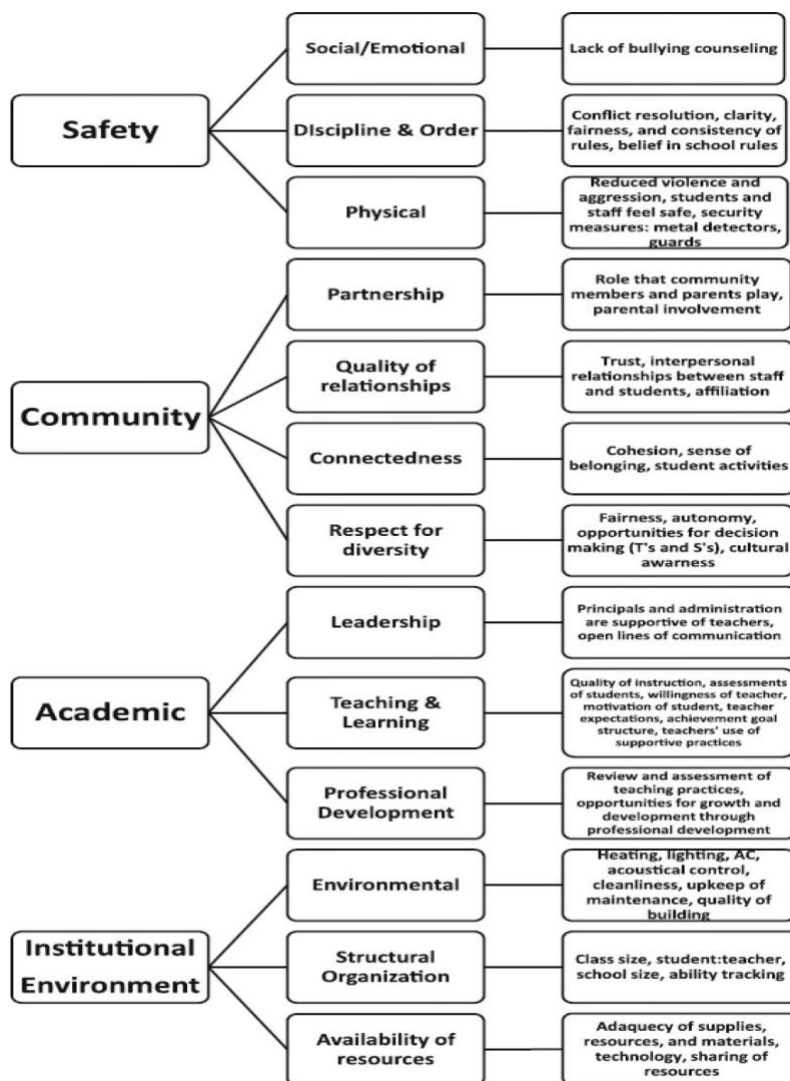
### 3.2 Il clima scolastico

Il clima scolastico è riconosciuto come un importante fattore di protezione in grado di migliorare i risultati accademici degli studenti, ridurre i comportamenti “problema” e l’abbandono scolastico (Wang e Degol, 2016). Più precisamente, il “*National School Climate Council*” (2007) ha sottolineato che tale costrutto è in grado di riflettere la qualità delle relazioni tra gli studenti, insegnanti, genitori e personale scolastico, includendo altresì norme, valori e aspettative che supportano il sentirsi socialmente, emotivamente e fisicamente sicuri. Diversi sono i membri attivi che costituiscono la comunità scolastica e interagiscono all’interno di essa per sviluppare una visione scolastica condivisa: studenti, insegnanti, genitori e personale non docente. Secondo la prospettiva batesoniana, il clima scolastico risulta essere un sistema in grado di connettere le relazioni interpersonali, il contesto socio-culturale al quale si associa, la qualità e le caratteristiche scolastiche (Bocchi e Cavrini, 2019).

Nel lontano 1908, Arthur Perry, dirigente scolastico di una scuola nella città di New York, fu il primo a riconoscere l’importanza del clima scolastico nella sua pubblicazione “*Management of a City School*”. Nel suo libro, infatti, l’autore riconosce la necessità di garantire agli studenti un ambiente di apprendimento di qualità, incoraggiando i suoi colleghi a fornire qualcosa in più di un semplice “alloggio” (Perry 1908, p. 303). Tuttavia, solamente a partire dagli anni ’60 il clima scolastico è entrato a far parte della ricerca scientifica grazie ai ricercatori Halpin e Croft (1963) che svilupparono il questionario “*Organizational Climate Descriptive Questionnaire*” ed iniziarono a studiare gli effetti del clima scolastico sull’apprendimento degli studenti. A distanza di decenni, si è arrivati oggi a riconoscere la multidimensionalità di tale costrutto, in quanto la concettualizzazione iniziale era apparsa troppo semplicistica e non in grado di descriverne tutte le sfaccettature. Tuttavia, nonostante gli studiosi concordino sulla multidimensionalità del clima scolastico, non si è giunti ancora ad una definizione universale e vi è ancora poca chiarezza rispetto al numero di dimensioni che lo compongono (Wang e Degol, 2016). Alcuni scelgono di adottare una definizione più concreta – valori e atteggiamenti condivisi che modellano le interazioni tra studenti e adulti (Brookover et al. 1978; Emmons et al. 1996; Esposito 1999), mentre altri ne scelgono una più astratta – il cuore, l’anima e l’essenza della scuola (Freiberg e Stein 1999). Più precisamente, Freiberg e Stein (1999, p.11) affermano che è l’“essenza” di una scuola a portare lo studente e l’insegnante ad amare la scuola stessa e ad aspettare con impazienza di essere presente lì ogni giorno. Nella letteratura scientifica, la multidimensionalità del clima scolastico può essere definita attraverso quattro domini: il clima scolastico (*academic environment*), comunitario (*community environment*), di sicurezza (*safety environment*) e istituzionale (*institutional environment*). Le quattro ampie categorizzazioni

appena elencate forniscono una concettualizzazione discretamente completa del costrutto in quanto organizzano e includono tredici dimensioni specifiche, che vengono di seguito riassunte (Wang e Degol, 2016; vedi Figura 3.2).

Figura 3.2. Le categorizzazioni del clima scolastico (Wang e Degol, 2016)



Il primo dominio, noto come clima scolastico - *academic climate* si riferisce alle modalità messe in atto dalla scuola per promuovere sia l'apprendimento che l'insegnamento, risultando così una delle componenti più importanti (Thapa et al., 2013). Il clima scolastico viene generalmente definito attraverso tre dimensioni: la leadership, insegnamento e apprendimento, e sviluppo professionale. Nel dettaglio, la leadership si riferisce alla capacità dei dirigenti scolastici di comunicare e guidare gli studenti, gli insegnanti e il personale scolastico nel raggiungimento di obiettivi comuni,

attraverso una particolare attenzione volta a rispondere ai loro bisogni (Leithwood e Jantzi 1999; Leithwood e Riehl, 2003; Grayson e Alvarez 2008). Le dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento ricoprono insieme un ruolo chiave, in quanto le diverse metodologie e i contenuti che gli insegnanti condividono con gli studenti in classe sono in grado di avere un impatto significativo sull'esperienza di apprendimento di quest'ultimi (Stefanou et al., 2004; Wang e Degol, 2016). Di conseguenza, l'apprendimento risulta essere influenzato da quelle che sono le convinzioni, le aspettative e gli obiettivi che l'insegnante decide di raggiungere all'interno del contesto classe (Deemer, 2004; Hoy, Tarter e Hoy, 2006). La terza dimensione si riferisce allo sviluppo professionale che include le opportunità che vengono fornite agli insegnanti e al personale della scuola di coltivare e migliorare la progettazione e le strategie di insegnamento (Archibald et al., 2011). In sintesi, investire sulla professionalità consente agli insegnanti di allinearsi agli standard richiesti e al contempo permette di perfezionare quelle che sono le tecniche didattiche (Archibald et al., 2011). Il secondo dominio del clima scolastico è l'ambiente comunitario - *community environment* che si riferisce alla qualità delle relazioni tra i membri che operano all'interno della scuola (Battistich et al., 1995; Gottfredson, 2001; Gottfredson e Gottfredson, 2002; Solomon et al., 2000; Way e Robinson, 2003). Quattro sono le dimensioni che compongono tale dominio: qualità delle relazioni interpersonali (*quality of interpersonal relationships*), la connessione (*connectedness*), il rispetto per la diversità (*respect for diversity*) e la partnership comunitaria (*community partnerships*). La prima dimensione, nota come *quality of interpersonal relationships*, si riferisce alla qualità delle relazioni interpersonali tra tutti i membri appartenenti alla comunità scolastica, alla frequenza di tali relazioni e alla loro natura. Più precisamente, le relazioni tra studenti, quelle tra studente-insegnante, personale della scuola, insegnanti e personale amministrativo, caratterizzano l'atmosfera che si respira all'interno della scuola (Barth, 2006; Crosnoe et al., 2003; Hopson e Lee, 2011). Di conseguenza, le relazioni positive tra coloro che la frequentano sono in grado di generare reciproci sentimenti di sostegno, di rispetto e di fiducia (Birch e Ladd, 1997; Pianta, 1999; Wang et al., 2012). La seconda dimensione che caratterizza la comunità scolastica approfondisce e descrive il senso di connessione (*connectedness*) che viene sperimentato dagli studenti, ovvero lo stato psicologico che vivono quando si sentono accettati, inclusi e parte attiva della scuola che frequentano (Wang e Degol, 2016); scolari ben inseriti nella comunità scolastica si identificano negli ideali della scuola e si considerano membri integranti della medesima (Brookmeyer et al. 2006; Freeman et al. 2009; MacNeil et al., 2009; McNeely et al., 2002; Osterman, 2000; Whitlock, 2006; Wilson, 2004). La terza dimensione si riferisce al rispetto per la diversità (*respect for diversity*) che include la consapevolezza e la valorizzazione dell'altro

indipendentemente da etnia, cultura, genere, orientamento sessuale o credo religioso (Chang e Le 2010; Esposito 1999; Juvonen et al. 2006; Mattison e Aber, 2007). Tale consapevolezza si coltiva tra i banchi di scuola e favorisce la promozione dell'autonomia degli studenti, incoraggiandoli a seguire i propri interessi e ad ascoltare le opinioni degli altri (Weinstein, Curran, e Tomlinson-Clarke, 2003). Infine, la quarta dimensione che concorre a definire l'ambiente comunitario è la *partnership (community partnerships)*, ovvero il ruolo che ricoprono i genitori e gli altri membri della comunità all'interno dell'ambiente scolastico (Wang e Degol, 2016). Il coinvolgimento dei genitori, la comunicazione con gli insegnanti e la partecipazione agli eventi scolastici sono in grado di favorire la creazione e lo sviluppo di programmi cooperativi che comportano effetti positivi sull'apprendimento e sul comportamento degli studenti (Epstein et al., 1997; Sheldon e Epstein, 2002; 2005). Il terzo dominio che caratterizza il clima scolastico è la sicurezza dell'ambiente - *safety environment* che si riferisce alla sicurezza fisica ed emotiva che la scuola e il suo personale assicurano agli studenti (Devine e Cohen, 2007; Morrison et al., 1994; Wilson, 2004).

Tre sono le dimensioni che lo compongono: sicurezza fisica, emotiva, ordine-disciplina. Più precisamente, la sicurezza fisica allude all'assenza di violenza, aggressività e vittimizzazione all'interno del contesto scolastico (Booren et al. 2011; Gottfredson et al. 2005; Osher et al. 2010). Infatti, per garantire la sicurezza fisica sono necessarie tutte le misure adottate per eliminare la violenza e anche quelle finalizzate a garantire l'incolumità (e.g. metal detector, guardie), attuate sia all'interno della classe e sia nell'intero istituto, attraverso pratiche disciplinari efficaci (Mehta et al. 2013). Una seconda dimensione, nota come sicurezza emotiva, si traduce nella disponibilità da parte dei membri della comunità scolastica nel supportare gli studenti attraverso l'attivazione di servizi di consulenza psicologica in grado, per esempio, di supportare e affiancare coloro che soffrono di disturbi dell'umore e altre psicopatologie dello sviluppo (Kuperminc et al., 1997, 2001; Swearer et al., 2010). Ne deriva quindi che le persone che avvertono l'ambiente scolastico come emotivamente sicuro interagiscono e comunicano più efficacemente con chi sta loro attorno, esprimendo e condividendo correttamente i propri sentimenti e vissuti emotivi (Bruns et al. 2004; Ronen e Hoagwood 2000; Wang e Degol, 2016). L'ultima dimensione che definisce la percezione della sicurezza di una scuola è rappresentata dall'ordine e dalla disciplina; quest'ultime derivano dal rispetto delle norme della scuola da parte degli studenti, ma anche dalla presenza di pratiche disciplinari efficaci, coerenti ed eque, in grado di gestire gli atti di inciviltà e di disordine conseguente. Infatti, nelle scuole in cui non è presente tale dimensione, si riscontra un alto tasso di comportamenti delinquenti tra gli studenti contro pari ed insegnanti (Gottfredson et al., 2005; Rutter et al., 1997; Sugai et al., 1998; Stewart, 2003; Way, 2011; Welsh, 2000). Il quarto e ultimo

dominio, ambiente istituzionale - institutional environment, si riferisce all'adeguatezza dell'ambiente scolastico come: le caratteristiche fisiche dell'infrastruttura dell'edificio, la temperatura nell'ambiente, l'illuminazione, la sonorizzazione degli spazi e la manutenzione generale della struttura (Wang e Degol, 2016). Più precisamente, un ambiente deputato ad un apprendimento ottimale richiede un riscaldamento e un condizionamento della struttura adeguati, differenti forme di illuminazione, una buona acustica negli spazi e un'adeguata manutenzione (Buckley et al. 2004; Freiberg 1998; Uline e Tschannen-Moran 2008). Le caratteristiche strutturali dell'ambiente scolastico sono, quindi, in grado di influire sull'efficacia dell'insegnamento ed inevitabilmente sui risultati accademici degli studenti (Dawson e Parker, 1998).

In sintesi, i quattro domini rintracciati da Wang e Degol (2016) racchiudono le fondamentali caratteristiche dell'ambiente scolastico che sono in grado di influenzare quello che è lo sviluppo cognitivo, comportamentale ed emotivo degli studenti. Di conseguenza, concettualizzare il clima scolastico come un costrutto multidimensionale può migliorare la comprensione delle esperienze vissute dagli studenti a scuola e permettere la conseguente progettazione di interventi volti a favorire vissuti di benessere. E' ormai noto che, nelle scuole dove vige un clima scolastico positivo, gli studenti tendono ad ottenere risultati accademici migliori e dimostrano un maggior impegno (Wang e Degol, 2016; Konold et al., 2018); al contrario, un clima scolastico negativo, caratterizzato ad esempio da fenomeni di bullismo o da relazioni conflittuali tra alunni e insegnanti, può causare l'abbandono scolastico prematuro con conseguenze sociali e individuali tra cui l'aumento del rischio di povertà, di disoccupazione, di esclusione sociale e di devianza (Psacharopoulos e Patrinos, 2018). In sintesi, il clima scolastico rappresenta ogni aspetto dell'esperienza scolastica, compresa la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, le relazioni, l'organizzazione e le caratteristiche istituzionali e strutturali dell'ambiente (Wang e Degol, 2016; Lombardi et al., 2019).

### **3.3 Il clima di classe**

Ogni classe rappresenta uno specifico microcosmo che si costruisce attraverso le relazioni quotidiane tra insegnanti e alunni. A tal proposito, il modello ecologico di Bronfenbrenner sostiene che lo sviluppo umano si verifica all'interno di un insieme di contesti interconnessi in cui i processi prossimali mediano le esperienze, le cognizioni, le emozioni e i comportamenti degli individui (Bronfenbrenner e Morris, 2006). I processi prossimali all'interno di questi contesti rappresentano i fattori che più impattano sullo sviluppo, in quanto comprendono le interazioni che il bambino sperimenta quotidianamente e per un periodo di tempo più prolungato (Bronfenbrenner, 1994). Di conseguenza, la comprensione dei processi prossimali in classe è informativa, poiché l'ambiente

della classe rappresenta un contesto di sviluppo unico che coinvolge interazioni didattiche, sociali e organizzative (Hamre e Pianta, 2001; Wang et al., 2020). È utile quindi distinguere il costrutto del clima di classe da quello del clima scolastico che, come sopra esposto, coinvolge gli aspetti psicosociali dell'ambiente della scuola nella sua interezza, senza focalizzarsi però sulla singola esperienza di ogni gruppo classe.

Il clima di classe è stato studiato e definito come un costrutto multidimensionale (Klieme, Pauli e Reusser, 2009; Pianta e Hamre, 2009; Wang et al., 2020). Le diverse operazionalizzazioni dei costrutti considerati, quali ad esempio, la qualità dell'insegnamento, l'organizzazione della classe, la relazione insegnante-studente, hanno fornito una ricca caratterizzazione del funzionamento del clima di classe (Berkowitz, Moore, Astor e Benbenishty, 2017; Wang e Degol, 2016).

Storicamente, il termine "clima di classe" è stato coniato per la prima volta da Rudolf Moos (1979) con l'intento di indicare le caratteristiche principali dell'ambiente di apprendimento in cui gli studenti acquisiscono conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali per la loro istruzione e il loro sviluppo sociale (Yoneyama e Rigby, 2006). Qualche anno più tardi, Moos (1979) ha descritto l'ambiente scolastico facendo riferimento agli aspetti sociali ed emotivi, quest'ultimi in grado di influenzare quelli che sono gli atteggiamenti e gli stati d'animo degli studenti, il loro comportamento, il rendimento scolastico e l'esperienza di benessere.

Le prime ricerche sul clima di classe hanno posto l'accento sulle pratiche didattiche, esaminando i modelli di insegnamento, in particolare, hanno confrontato la quantità di attività controllate direttamente dall'insegnante rispetto a quelle guidate e proposte dagli studenti (Anderson, 1939; Withall, 1949). I lavori successivi hanno invece incorporato la gestione e l'organizzazione dell'ambiente della classe, concettualizzando l'ambiente scolastico come un sistema dinamico che comprende le pratiche di insegnamento, le caratteristiche dei compiti affidati agli studenti, la chiarezza delle regole, l'ordine e l'organizzazione della classe (Fraser, 1982; Trickett e Moos, 1973). Studi più recenti sul clima di classe si sono concentrati maggiormente sulle interazioni studente-insegnante e ne hanno sottolineato la multidimensionalità (Danielson, 2013; Hamre, Pianta, Mashburn, e Downer, 2007; Klieme et al., 2009; Leff et al., 2011). Per esempio, lo studio di Jones e i suoi colleghi (2008) ha proposto che sia le pratiche didattiche sia le relazioni tra insegnanti e studenti contribuiscono alla qualità del clima educativo ed emotivo della classe, che a sua volta influisce sui risultati accademici degli studenti. Alla luce della multidimensionalità del clima di classe e della sua complessità, tre risultano essere le componenti associate: il supporto didattico, il supporto socio-emotivo e l'organizzazione - gestione dell'aula (Fauth et al., 2014; Reyes et al., 2012; Wang et al., 2020). Il supporto didattico, primo componente del clima di classe, si concentra sulle

caratteristiche e sulle tecniche dell'insegnamento che risultano essere in grado di migliorare il pensiero critico dello studente e di comunicare a quest'ultimo fiducia nel raggiungimento di obiettivi accademici più elevati (Danielson, 2013; Hamre et al., 2007). Più precisamente, gli studi hanno dimostrato come l'utilizzo di tecniche didattiche efficaci incoraggino gli studenti a sviluppare capacità di pensiero critico e ad adattare le strategie di apprendimento sia nella risoluzione di nuovi problemi che nell'applicazione di quest'ultimi a scenari di vita quotidiana (Fauth et al., 2014; Rieser et al., 2013; Givens Rolland, 2012). La seconda componente, il sostegno socio-emotivo si riferisce alle caratteristiche della classe che supportano il benessere emotivo degli studenti, tra cui il calore, la sicurezza e la qualità delle interazioni con insegnanti e compagni (Birch e Ladd, 1997; Danielson, 2013). Gli insegnanti possono creare così un clima sociale positivo in classe rispondendo e rispettando i bisogni sociali ed emotivi degli studenti, conoscendo anche i loro interessi e il loro background al di fuori della scuola (Quin, 2017; Ryan e Patrick, 2001). Infine, l'organizzazione e la gestione della classe indicano le pratiche che gli insegnanti mettono in atto per stabilire quelle che sono le routine quotidiane della classe, tra cui il rafforzamento delle regole, i supporti e i sostegni positivi al comportamento (Arnold, McWilliams e Arnold, 1998; Klieme et al., 2009), la gestione efficace ed equa dei comportamenti di disturbo (Rimm-Kaufman et al., 2009) e l'utilizzo di strategie preventive per ridurre gli eventi punitivi (Emmer e Stough, 2003). Il ruolo dell'organizzazione della classe è quello di creare classi produttive, in grado di supportare i bisogni di competenza e di autonomia degli studenti, in modo che possano rimanere impegnati e motivati nell'apprendimento (Downer et al., 2015; Hochweber, Hosenfeld e Klieme, 2014; Miller e Wang, 2019). In sintesi, un clima di classe ottimale richiede la combinazione tra strategie di insegnamento efficaci e interazioni positive in grado di garantire il soddisfacimento dei bisogni psicologici degli studenti (Downer, Sabol e Hamre, 2010). Infatti, quando gli studenti sono soddisfatti dell'interazione quotidiana e della socializzazione in classe è più probabile che si impegnino maggiormente nei processi di apprendimento e che sviluppino competenze accademiche e socio-emotive in grado di tradursi in esperienze di benessere psicologico (Wang et al., 2020).

### **3.4 Il coinvolgimento scolastico - *Student Engagement***

Negli ultimi anni, si è registrato un crescente interesse da parte della ricerca scientifica nel promuovere il coinvolgimento degli studenti a scuola (lo *Student Engagement*), con l'obiettivo principale di contrastare la passività dello studente e l'abbandono scolastico prematuro (Fredericks et al. 2004, 2005; Archambault e Chouinard 2009; Archambault et al. 2009; Christenson et al. 2012; Goulet et al. 2015; Lawson e Masyn, 2015; Lombardi et al., 2019, 2021). Infatti, il coinvolgimento

scolastico si configura come un fattore di protezione in grado di motivare ed incentivare lo studente per l'iscrizione all'università (Archambault et al. 2009, 2015). Secondo le teorie più recenti, tre risultano essere le dimensioni principali dello *Student Engagement*: comportamentale, affettivo e cognitivo (Fredericks et al. 2004; Lam et al., 2014). Per quanto riguarda la dimensione comportamentale, diversi risultano essere gli approcci indagati (Hospel et al., 2016). Più precisamente, alcuni autori riconducono tale dimensione al desiderio manifestato dallo studente di partecipare attraverso interventi attivi alle lezioni scolastiche o di trascorrere una maggiore quantità di tempo sui compiti accademici assegnati (Hirschfield e Gasper, 2011); per altri invece, si riferisce a quanto lo studente si mostri in grado di rispettare le regole e le raccomandazioni provenienti dagli insegnanti (Fall e Roberts, 2012). Un consistente numero di ricerche dimostra come l'aspetto comportamentale del coinvolgimento scolastico si possa riferire a fattori quali le aspettative scolastiche, il coinvolgimento in diverse attività e i comportamenti strettamente correlati all'apprendimento (Skinner et al., 2009). La seconda dimensione del coinvolgimento scolastico, nota come affettiva o emotiva, si riferisce all'attrazione che lo studente ha verso la scuola in termini di assenza di emozioni negative e di presenza invece di emozioni positive (per esempio, interesse e gioia) (Fredericks et al. 2004, Skinner et al., 2009). Infine, la dimensione cognitiva del coinvolgimento scolastico include principalmente le strategie impiegate dallo studente nelle attività di apprendimento e allo sforzo mentale richiesto per affrontarle (Connell e Wellborn, 1991; Fredericks et al. 2004; Wang et al., 2012).

In conclusione, pochi studi tra quelli precedentemente menzionati hanno considerato il coinvolgimento scolastico come un costrutto multidimensionale, malgrado Fredericks e i suoi colleghi abbiano proposto una definizione del costrutto che invita i ricercatori a considerare simultaneamente le dimensioni comportamentali, affettive e cognitive (Fatou e Kubiszewski, 2018). Di conseguenza, potrebbe risultare importante indagare le variabili in grado di favorire o ostacolare il coinvolgimento scolastico degli studenti al fine di promuovere l'esperienza di benessere (Archambault et al. 2015; Chouinard et al. 2017; Cornell et al. 2016; Furrer e Skinner 2003). Nello studio successivo si prenderà in considerazione l'esperienza scolastica di studenti che si trovano in una potenziale condizione di rischio determinata dalla presenza di una diagnosi di DSA (Archambault et al. 2015; Chouinard et al. 2017; Cornell et al. 2016; Furrer e Skinner 2003). A questo proposito, è noto in letteratura che gli studenti con DSA tendono a mostrare un concetto di sé più negativo, a presentare più bassi livelli di resilienza, di autoefficacia e di motivazione, in sintesi sperimentano minori livelli di benessere rispetto ai pari (Harter, 1999; Magenes et al., 2021; Neil e Christensen, 2009; Peleg, 2009; Tabassam e Grainger, 2002). Alla luce di quanto finora emerso, il



secondo studio del presente progetto di ricerca si porrà l'obiettivo di indagare la relazione tra il benessere, il vissuto emotivo, lo *student engagement* e il clima scolastico percepito dagli studenti della scuola secondaria, con una particolare attenzione agli studenti con DSA.

## Capitolo 4

### I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

#### 4.1 Definizione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), quali la dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, costituiscono una costellazione di condizioni cliniche, che spesso tendono ad associarsi tra loro (comorbilità) ma che possono presentarsi anche isolatamente (ISS, 2022). I DSA sono, per definizione, disturbi circoscritti a domini cognitivi specifici, che non interessano il funzionamento cognitivo più generale, ma le loro conseguenze possono comunque essere pervasive, e interessare molti ambiti del funzionamento cognitivo, come anche dell'adattamento personale e sociale (ISS, 2022). La loro espressività è molto eterogenea e può interessare vari ambiti del sistema cognitivo linguistico (ad esempio, l'attenzione, le funzioni esecutive, la memoria, l'accesso lessicale), a volte co-occorrendo con altri disturbi del neurosviluppo sottesi da queste funzioni, quali il disturbo da deficit dell'attenzione ed iperattività (ADHD), il disturbo primario del linguaggio (DPL), o il disturbo di coordinazione motoria (DCM) (ISS, 2022).

È importante precisare che nel disturbo specifico dell'apprendimento il livello raggiunto nelle abilità scolastiche carenti è al di sotto di quello che ci si aspetterebbe per età cronologica unito ad un'interferenza significativa con le prestazioni scolastiche o di vita quotidiana in generale (APA, 2013). Infatti, per effettuare una diagnosi, i sintomi del disturbo dovrebbero persistere da almeno sei mesi e comprendere: 1) lettura di parole lenta e scorretta; 2) difficoltà nella comprensione di quanto viene letto; 3) difficoltà nell'ortografia; 4) difficoltà nella produzione del testo scritto; 5) difficoltà a padroneggiare il senso del numero, dei fatti aritmetici o il calcolo e 6) difficoltà con il ragionamento aritmetico. A questo proposito, la prevalenza dei DSA nella popolazione risulta essere influenzata dalla complessità fenomenica e patogenetica dei disturbi e presenta oscillazioni molto ampie in relazione ai criteri definatori adottati, all'età di rilevazione ed alle caratteristiche ortografiche della lingua italiana. Il DSM 5 (APA, 2013) riporta che la diffusione tassonomica dei DSA oscilla tra il 5 ed il 15% della popolazione. Più precisamente, nell'anno scolastico 2018/19, i DSA hanno interessato il 4.9% della popolazione scolastica con un'ampia variabilità per ordine di scuola (3.1% nella scuola primaria) e per area geografica (Miur, 2020). Inoltre, è stata condotta una ricerca epidemiologica nazionale che ha coinvolto 9964 bambini tra gli 8 e i 10 anni equamente distribuiti nelle diverse aree geografiche del paese (Barbiero et al., 2019), i risultati hanno mostrato

una prevalenza di disturbi specifici di lettura in questa fascia d'età pari al 3.5% (95° IC 3.2-3.9%) (Barbiero et al., 2019). Lo studio ha anche rilevato che solo l'1.3% della popolazione esaminata aveva già ricevuto una diagnosi di DSA (Barbiero et al., 2019).

Considerata la rapida evoluzione delle conoscenze in questo settore e la necessità di fornire ai clinici un quadro aggiornato della situazione e maggiori certezze nelle pratiche diagnostiche e riabilitative, è stata pubblicata il 10 gennaio 2022, a 10 anni di distanza dal precedente documento di consenso, la nuova Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Quest'ultima, al fine di migliorare e uniformare i protocolli diagnostici e riabilitativi sui DSA, ha aggiornato le precedenti raccomandazioni cliniche e ha formulato nuove raccomandazioni per quegli aspetti che precedentemente non erano stati indagati. Più precisamente, gli esperti hanno affrontato nuovi quesiti clinici come ad esempio: 1) nuove raccomandazioni per l'individuazione precoce dei DSA; 2) la ridefinizione del disturbo di lettura alla luce del DSM V; 3) la valutazione e la diagnosi di DSA negli studenti bilingui; 4) la diagnosi di DSA nei giovani adulti; 5) nuovi criteri e procedure diagnostiche per la disgrafia e il disturbo del calcolo. In sintesi, le nuove raccomandazioni contribuiranno a migliorare e uniformare i protocolli diagnostici e riabilitativi e saranno un importante punto di riferimento per la comunità clinica e scientifica.

## **4.2 Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): ipotesi eziologiche e criteri diagnostici**

I DSA sono classificati in base alla difficoltà specifica che comportano e si dividono in: dislessia evolutiva, discalculia, disortografia e disgrafia (APA, 2013). Più precisamente, la dislessia è un disturbo specifico di apprendimento relativo alla decodifica di lettura (lettura decifrativa), largamente conosciuto per la sua diffusione, per la sua potenziale alta specificità e per la familiarità del disturbo (comparsa in un genitore, parente o fratello) (Cornoldi e Tressoldi, 2007).

Le difficoltà di lettura sono comuni tra gli studenti in età pediatrica e possono essere associate a un disturbo generale dell'apprendimento, a problematiche di carattere ambientale o a un disturbo specifico della capacità di lettura, ovvero la Dislessia Evolutiva (DE) (APA, 2013). Le manifestazioni comportamentali dei disturbi della lettura, e in particolare della DE, comprendono una decodifica imprecisa e/o lenta del linguaggio scritto, con conseguente sforzo ed esitazione nella lettura. Tali difficoltà possono derivare da una mappatura disfunzionale del grafema-fonema (Snowling e Hulme, 2012).

A questo proposito, considerata la manifestazione clinica decisamente complessa e riconosciuta anche l'alterazione neurobiologica dell'assetto genetico alla base della DE, sono state proposte

diverse teorie eziologiche riconducibili a due principali filoni teorici: le ipotesi del deficit fonologico e le ipotesi basate sul deficit dei meccanismi sensoriali non linguistici che alterano i precoci processi di elaborazione dell'informazione visiva e uditiva (Stein e Walsh, 1997; Wright, Bowen e Zecker, 2000; Hari e Renvall, 2001).

Più precisamente, l'ipotesi fonologica sostiene che un unico deficit nell'elaborazione, nella memoria e nella consapevolezza dei suoni linguistici sia in grado di causare un disturbo nell'acquisizione della lettura (Ramus, 2003). Secondo tale ipotesi, le aree corticali alterate sarebbero quelle intorno alla scissura di Silvio che demarca il confine tra lobo temporale e parietale (precisamente il giro angolare dell'emisfero sinistro) e che presiede funzioni di percezione, elaborazione e memoria dei fonemi (Ramus, 2003).

Pugh e colleghi (2001) sostengono, infatti, che l'identificazione visiva delle parole è controllata da due circuiti posteriori dell'emisfero sinistro: il sistema temporo-parietale e il sistema occipito-temporale; entrambi i circuiti risultano essere funzionalmente danneggiati nella DE. Proprio per questo motivo, si è osservato che nei dislessici le attivazioni neurali delle aree frontali e delle regioni posteriori dell'emisfero destro aumentano durante un compito di lettura, venendo così interpretate come una compensazione del deficit dei sistemi posteriori dell'emisfero sinistro (Pugh et al., 2001). Per quanto riguarda le ipotesi basate sul deficit dell'informazione visiva e uditiva, la teoria Magnocellulare (M) assume particolare importanza. Più precisamente, tale teoria nasce dall'osservazione che molti bambini dislessici tendono a presentare un disturbo specifico nella via visiva M (Stein e Walsh, 1997). Quest'ultima, nasce dalle grandi cellule gangliari M, che a livello della corteccia cerebrale danno vita alla cosiddetta via dorsale, specializzata nell'analisi del movimento visivo e delle relazioni visuospatiali fra gli oggetti (Ungerleider e Haxby, 1994). Alcune ricerche hanno dimostrato l'esistenza di un sistema M anche per la modalità uditiva; in particolare, gli studi pionieristici di Paula Tallal (1980) hanno rilevato che i bambini con dislessia manifestano un deficit specifico nell'elaborazione di stimoli uditivi (linguistici e non linguistici) e la compromissione della percezione di rapidi transienti acustici alla base della capacità di discriminazione dei fonemi (per esempio "p" vs "b").

Di fronte ad una sospetta diagnosi di dislessia, si attua una valutazione clinica (accertamento dell'impatto delle difficoltà sulla vita quotidiana, sul piano emotivo e della riuscita scolastica) e una psicometrica (test volti a quantificare la difficoltà di lettura) (Cornoldi, 2019). A questo proposito, per effettuare una diagnosi di dislessia è necessario che lo studente si discosti significativamente (negativamente) rispetto alla popolazione degli allievi con caratteristiche simili (per esempio grado scolastico) (Cornoldi, 2019). La prassi clinica e la letteratura scientifica hanno inoltre suggerito

l'utilizzo di specifici cut-off: prestazione al di sotto del quinto percentile o due deviazioni standard sotto la media per il parametro velocità (misurata in sill/s, cioè numero medio di sillabe lette in un secondo) e/o al di sotto del quinto percentile per accuratezza (numero di errori commessi) (Cornoldi e Tressoldi, 2014). Infine, per effettuare una diagnosi di dislessia, si raccomanda di considerare che vi sia una caduta sotto il cut-off in velocità, accuratezza o entrambi i parametri in almeno due prove diverse di lettura (lettura di brano, di parole e di non parole) (Cornoldi e Tressoldi, 2014).

Con l'espressione discalculia evolutiva (DCE o disturbo specifico del calcolo) ci si riferisce ad un disturbo specifico dell'acquisizione e/o apprendimento del calcolo, che interessa non solo il calcolo (calcolo a mente, fatti aritmetici, esecuzione delle procedure di calcolo scritto) ma anche di aspetti relativi al numero e alla quantità (produzione e comprensione della quantità e il riconoscimento dei simboli numerici) (Cornoldi, 2019).

Più precisamente, la letteratura esistente sulla discalculia evolutiva è stata caratterizzata da due ipotesi principali: 1. l'ipotesi di un "core deficit" a carico della rappresentazione di quantità o senso del numero (Butterworth, 1999); 2. l'ipotesi di un deficit a carico di processi dominio-generalisti (Passolunghi e Siegel, 2004). La prima ipotesi assume l'esistenza di una discalculia evolutiva "pura" caratterizzata da un deficit a livello di processi di base dell'elaborazione di quantità e deriva dall'osservazione che i neonati e altre specie animali risultano essere in grado di discriminare piccole e grandi numerosità non-simboliche. Di conseguenza, un deficit a carico del "modulo del senso del numero" è stato quindi interpretato come causa della discalculia evolutiva (Butterworth, 1999). Altri studi, invece, hanno ipotizzato che la discalculia evolutiva fosse caratterizzata dall'esistenza di deficit nell'elaborazione di quantità simboliche (cifre) (De Smedt et al., 2013).

La seconda ipotesi, invece, ha indagato i profili cognitivi sottostanti alla discalculia evolutiva ed ha ipotizzato l'esistenza di deficit a carico di processi cognitivi dominio generali (es. memoria di lavoro e funzioni esecutive) che contribuirebbero a spiegare le difficoltà incontrate dagli studenti (Passolunghi e Siegel, 2004).

Nell'ICD-10 la DCE viene descritta come un disturbo caratterizzato da prestazioni clinicamente inferiori, rispetto all'età cronologica del bambino, nella capacità di calcolo, attraverso test standardizzati, a fronte di adeguate capacità cognitive. Il DSM V, invece, prende in considerazione anche competenze più complesse, quali il ragionamento matematico, il problem solving e abilità come algebra e matematica, oltre alle abilità strettamente collegate ai numeri e ai calcoli.

Al fine di effettuare una diagnosi di discalculia, la valutazione clinica delle singole abilità dovrebbe prevedere l'utilizzo di prove standardizzate e con adeguate proprietà psicometriche che esaminino

la cognizione numerica, e il calcolo mentale e scritto negli indici di accuratezza e rapidità (Cornoldi, 2019).

Più precisamente, si considera l'ipotesi di discalculia quando si è in presenza di punteggi critici, che si collocano al di sotto del cut-off del 5° percentile (o le 2 ds), in almeno il 50% della batteria somministrata (Cornoldi, 2019).

Nel dettaglio, le nuove Raccomandazioni Cliniche (ISS, 2022) consigliano di: a) porre particolare cautela nel far diagnosi di discalculia evolutiva attraverso il solo utilizzo di prove di rappresentazione di quantità non simboliche; b) analizzare il profilo funzionale dell'individuo in età scolare, al fine di evidenziare punti di forza e di debolezza del singolo caso, considerando nel dettaglio processi dominio specifici (es. calcolo a mente, calcolo scritto, fatti numerici, etc.), in particolare, abilità numeriche e di calcolo elementare; c) non interpretare cadute nei processi di dominio generali (memoria di lavoro e funzioni esecutive) come indicative ed esclusive di bambini che presentano un disturbo specifico del calcolo, perché riscontrabili anche in altri disturbi del neurosviluppo; d) considerare la presenza di comorbidità con altri disturbi del neurosviluppo e/o con problematiche emotive e di tener conto di variabili del contesto in termini di fattori di rischio e di protezione.

La disortografia evolutiva, anche chiamata disturbo della compitazione o disturbo della competenza ortografica, è un disturbo che riguarda la componente linguistica della scrittura e può essere definita come un “disordine nella decodifica del testo scritto, che viene fatto risalire a un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto” (Cornoldi, 2019). La disortografia si caratterizza per la presenza di una elevata quantità di errori ortografici, a cui si associa una lentezza nella scrittura conseguente alla ridotta efficienza dei meccanismi che regolano il passaggio dal codice orale al codice scritto (Cornoldi, 2019).

Studi condotti su bambini italiani con dislessia e disortografia hanno evidenziato che essi presentano frequentemente una fragilità nelle procedure sublessicali con un deficit maggiore nell'elaborazione della parola intera (Angelelli, Marinelli e Zoccolotti, 2010). Analogamente, nelle lingue a ortografia trasparente, come l'italiano, una delle maggiori difficoltà dello studente DSA riguarda la rappresentazione ortografica della parola (Ise e Schulte-Korne, 2010; Rothe et al., 2015) e di conseguenza la trascrizione di parole ambigue (Angelelli et al., 2004). Malgrado ciò, i bambini italiani tendono a utilizzare i morfemi più familiari come facilitazione durante la lettura e la scrittura (Angelelli et al., 2017; Cornoldi, 2019). L'ipotesi è che l'esposizione a porzioni di suono e di significato che ricorrono nella lingua e il corrispondente pattern ortografico contribuisca a rendere i

morfemi delle unità di lettura e scrittura indipendenti e ben rappresentati nel lessico mentale, ciò aiuta il bambino ad aggirare i deficit nell'elaborazione della parola intera (Perfetti, 2007; Perfetti e Hart, 2002; Rothe et al., 2015).

La disortografia si presenta con errori sistematici che possono essere così distinti:

- Confusione tra fonemi simili: il soggetto confonde cioè i suoni alfabetici che si assomigliano, ad esempio f-v; t-d; b-p; l-r;
- Confusione tra grafemi simili: in questo caso il soggetto ha difficoltà a riconoscere i segni alfabetici che presentano somiglianza nella forma, ad esempio: b-p;
- Scambio grafema omofono (scualo per squalo);
- Omissioni: è frequente che il soggetto tralasci alcune parti della parola, ad esempio la doppia consonante (palla-pala), la vocale intermedia (fuoco-foco) e la consonante intermedia (cartolina- catolina);
- Inversioni: questo tipo di errore riguarda le inversioni nella sequenza dei suoni all'interno delle parole, ad esempio: sefamoro anziché semaforo.

Le raccomandazioni per la pratica clinica dei DSA hanno fornito le linee guida per orientare il percorso diagnostico (Cornoldi e Tressoldi, 2014). Più precisamente, l'iter valutativo in Italia comprende prove standardizzate di scrittura, in particolare di dettato a diversi livelli: brano, parole isolate, non parole; a cui si aggiungono prove di espressione scritta (Cornoldi e Tressoldi, 2014). Sulla base di quanto appena illustrato, è possibile indicare la diagnosi di disortografia in presenza di punteggi critici che si collocano al di sotto del 5° percentile (o delle 2 ds), in almeno il 50% delle prove somministrate, rispetto alla classe frequentata e al programma didattico svolto, a partire dalla fine della seconda classe della primaria (Cornoldi, 2019).

Infine, la disgrafia è un disturbo che riguarda la componente motoria della scrittura e coinvolge il controllo motorio-esecutivo degli aspetti grafici (MIUR, 2011). Si configura pertanto come una difficoltà nella riproduzione dei segni grafici (numeri e lettere) che coinvolge la gestione della forma e dimensione dei segni che produce una scrittura eccessivamente lenta, faticosa e poco leggibile sia per il lettore esterno che per il bambino stesso (Cornoldi, 2019). Oltre ai deficit di leggibilità e di velocità della scrittura, è possibile osservare che i bambini con disgrafia presentano: un'impugnatura scorretta della penna, pressione sul foglio o troppo forte o troppo leggera, scarso rispetto dei margini della pagina, oscillazioni al di sopra e al di sotto del rigo e infine irregolarità nello spazio tra le lettere e le parole (Cornoldi, 2019). Inoltre, la disgrafia tende ad associarsi generalmente ad un profilo neuropsicologico caratterizzato da deficit nei processi cognitivi alla base

della scrittura quali le abilità visuoperceptive e visuospatiali, motorie e visuomotorie. Proprio per questo motivo, in presenza di disgrafia si osservano prestazioni carenti non soltanto nella scrittura, ma anche in tutti i compiti che richiedono una riproduzione di segni grafici, per esempio nel disegno tecnico e nel disegno geometrico (Cornoldi, 2019). I criteri per la diagnosi di disgrafia, secondo le Raccomandazioni per la pratica clinica dei DSA (AID, 2007), sono: la fluenza, ossia la velocità media di scrittura che deve collocarsi al di sotto delle 2 deviazioni standard dalla media, e la qualità del segno grafico. Le difficoltà a carico della fluenza e/o della leggibilità devono presentarsi in tutte le forme di scrittura utilizzate dal bambino (AID, 2007). Più precisamente, la fluenza risulta essere maggiormente collegata agli aspetti motori dell'atto di scrittura e riguarda la velocità con cui il soggetto scrive e che viene misurata nella quantità di grafemi riprodotti in un determinato periodo di tempo; mentre, la qualità del segno grafico viene valutata in termini di leggibilità dell'artefatto scritto (Cornoldi, 2019).

Nelle nuove Raccomandazioni Cliniche (ISS, 2022), per effettuare la diagnosi di disgrafia si raccomanda di: a) assumere un atteggiamento diagnostico cauto di fronte alla presenza di difficoltà di scrittura a mano, soprattutto in corsivo, nei primi due anni di scolarizzazione, segnalandone la presenza a genitori e insegnanti, a partire dalla fine della seconda classe di scuola primaria ma, attendendo il termine della terza classe della scuola primaria per porre la diagnosi; b) effettuare la diagnosi attraverso test carta e matita, prestando attenzione all'interpretazione dei dati ed integrando dove possibile l'analisi del processo, attraverso l'uso di tavolette grafiche e penne digitali; c) indagare il processo di scrittura corsiva a mano, utilizzare test che considerino più di un indice, in particolare quelli che hanno mostrato un valore discriminante maggiore (allineamento al margine sinistro, spazio tra parole, collisione tra lettere, inconsistenza della misura delle lettere, misure incoerenti fra lettere con e senza estensione, distorsione di lettere, scorrette direzioni nella realizzazione del movimento) e di analizzare diversi campioni di scrittura (tipologie di scritti) tratti dai compiti fatti a scuola e a casa per valutarne la leggibilità; d) di interpretare i dati considerando le seguenti variabili: tipo di compito utilizzato (scrittura dell'alfabeto, di parole, di frasi, di numeri), modalità di richiesta (copia, autodettato, testo autogenerato), istruzioni date ("scrivi meglio che puoi", "scrivi come di solito", "scrivi più veloce che puoi"); e) di includere nel protocollo di valutazione di una sospetta scrittura disgrafica anche prove atte a valutare la funzionalità dei processi ortografici propri della lingua scritta, considerando la co-occorrenza di disgrafia e disortografia; f) effettuare un approfondimento delle competenze motorie qualora il quadro anamnestico e/o il giudizio clinico e/o i risultati ottenuti alle check-list per le difficoltà motorie lo richiedano,



considerata la frequente associazione tra disgrafia e DCD (disturbo dello sviluppo della coordinazione).

È importante precisare che i DSA, oltre ad essere classificati e definiti nei diversi manuali diagnostici, in Italia vengono riconosciuti e tutelati dalla legge 170/2010, descritta di seguito.

### **4.3 Gli obiettivi e le finalità della legge 170/2010**

La legge 170/2010 “*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*” riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento (DSA), che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma che possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana (Art. 1).

La presente legge persegue le seguenti finalità (Art.2): a) garantire il diritto all'istruzione; b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità; c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali; d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti; e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA; f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi; g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione; h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Per quanto riguarda, invece, la diagnosi dei DSA viene effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici assicurati dal Servizio sanitario nazionale ed è comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente (Art.3). Più precisamente, per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia (Art.3).

È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA, sulla base dei protocolli regionali (Art.3).

Infatti, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, è assicurata un'adeguata preparazione formativa riguardante le problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuare precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate (Art.4).

Gli studenti DSA, secondo l'articolo 5 della legge 170/2010, hanno diritto a misure educative e di supporto che si traducono in appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione, formazione e negli studi universitari.

Inoltre, agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche garantiscono (Art.5): a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguata; b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere; c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero; d) adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

A tal proposito, assumono un ruolo centrale gli strumenti compensativi e dispensativi adottati dallo studente. Più precisamente, gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che permettono di facilitare l'apprendimento nell'abilità che risulta deficitaria per lo studente, per esempio il pc, la sintesi vocale, la calcolatrice, la tabella delle formule, la tavola pitagorica e l'utilizzo di mappe concettuali e/o mentali durante le verifiche e le interrogazioni. Invece, le misure dispensative sono interventi che consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni didattiche che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficili e problematiche come la lettura ad alta voce, la scrittura veloce sotto dettatura e l'apprendimento mnemonico di concetti e formule. Occorre sempre sottolineare come le misure dispensative e compensative non debbano in alcun modo essere considerate delle forme di "privilegio" per lo studente, quanto una garanzia per la fruizione di pari opportunità formative.

Questi accorgimenti vengono individuati dal personale specialistico in sede di diagnosi neuropsicologica e prendono forma attraverso la stesura del Piano Didattico Personalizzato (PDP), redatto congiuntamente dalla scuola, dalla famiglia e dall'equipe specialistica. Infatti, il PDP mira a descrivere lo studente, dal punto di vista funzionale, esplicitando quelle che sono le capacità "integre" e quelle "deficitarie", al fine di attivare metodologie di supporto e sostegno in ambito scolastico. Di conseguenza, la centralità delle metodologie didattiche pensate per gli studenti DSA mira a favorire il raggiungimento del successo formativo in ogni ordine e grado scolastico e a promuovere le potenzialità, unitamente a vissuti di benessere, di autostima e di autoefficacia.

In sintesi, la legge 170 tutela il diritto allo studio dei bambini e dei ragazzi con DSA, fornendo alla scuola un'opportunità per riflettere sulle metodologie da mettere in campo per favorire l'apprendimento, garantendo così uno spazio e un ambiente in grado di valorizzare il reale potenziale di uno studente con DSA.

Alla luce di quanto finora emerso, è importante precisare che la qualità dell'insegnamento e l'applicazione delle tutele precedentemente descritte sono state inevitabilmente influenzate dalla situazione pandemica da Covid – 19. Proprio per questo motivo, nel prossimo capitolo si affronterà l'impatto della pandemia sulla scuola.

## Capitolo 5

### L'impatto della pandemia da Covid-19 sulla scuola

#### 5.1 Giovani e lockdown: alcuni studi epidemiologici

A partire da Febbraio 2020, quando è stato identificato il paziente 1 in Lombardia, la diffusione del Coronavirus in Italia ha causato gravi conseguenze nell'ambito della salute, delle relazioni sociali e dell'economia (Golinelli et al., 2021; Sanmarchi et al., 2021). Di conseguenza, la rapida diffusione del virus ha costretto il governo italiano ad intervenire con misure di contenimento, quali il lockdown nazionale con la conseguente chiusura delle scuole. Le misure adottate per intervenire sulla diffusione della pandemia hanno modificato improvvisamente le abitudini dei cittadini, provocando un danno potenziale, soprattutto per i bambini e adolescenti. A questo proposito, l'OMS (2020) ha sottolineato l'importanza di prestare particolare attenzione alle possibili conseguenze emotive della pandemia su questa fascia della popolazione particolarmente fragile che ha risentito dell'interruzione delle attività educative e scolastiche. L' Istituto Gaslini, in collaborazione con l'Università di Genova, ha indagato l'impatto psicologico e comportamentale del Covid-19 sui bambini nella prima fase dell'epidemia. Oltre 3.200 questionari, somministrati tra il 24 marzo e il 3 aprile 2020, hanno riportato che nel 65% e nel 71% dei bambini con età, rispettivamente, minore o maggiore di 6 anni sono insorte problematiche comportamentali. Nei ragazzi e nelle ragazze di età compresa tra i 6 e i 18 anni, invece, i problemi più frequenti hanno interessato la "componente somatica": disturbi d'ansia e somatoformi (per esempio la sensazione di mancanza d'aria) e i disturbi del sonno. Molti adolescenti hanno riferito di sentirsi generalmente annoiati (71%), di non avere amici (54%), di non avere un'adeguata motivazione scolastica (60%) e di non apprezzare l'attuale isolamento sociale (57%) (Schwartz et al., 2021). Hawke e i suoi colleghi (2020) hanno indagato la salute mentale nei giovani tra i 14 e 28 anni mostrando che coloro che presentavano patologie preesistenti (asma, diabete ecc.) e sintomi associati con il Covid-19 (febbre, mancanza di respiro, tosse e mal di gola) hanno segnalato un impatto maggiore sulla propria salute mentale e fisica, ad esempio problemi comportamentali, di attenzione, ansia e depressione, uso di sostanze. Sempre con l'obiettivo di indagare la salute mentale nei giovani, è stato mostrato che le ragazze tendono a presentare più alti livelli di depressione, di ansia, di fobia sociale e di disturbi post-traumatici da stress (PTSD) rispetto ai pari (Craig et al., 2022). Vicari e colleghi (2021) hanno evidenziato che,

dall'inizio della seconda ondata, gli accessi al pronto soccorso per ragazzi tra gli 11 e 17 anni sono notevolmente aumentati per autolesionismo suicidario o non suicidario. Altrettanto preoccupante risulta essere l'effetto atteso del lockdown sulla formazione scolastica degli studenti. Infatti, la chiusura della scuola imposta durante la pandemia di Covid-19 ha avuto conseguenze importanti sia per gli studenti che per le famiglie poiché le attività online hanno richiesto sia adeguate competenze tecnologiche che la creazione di nuove strategie di insegnamento/apprendimento a distanza, per non parlare delle difficoltà nel sostenere le attività online dei figli con esigenze speciali (BES) (Parmigiani et al., 2020). Anche le indagini su larga scala promosse da Save the Children (2020) hanno evidenziato una situazione estremamente critica, in cui circa il 35% degli studenti intervistati (età 14-18 anni) ha dichiarato di sentirsi meno preparato dell'anno precedente. L'emergere di un preoccupante fenomeno di *learning loss*, la perdita degli apprendimenti che generalmente viene rilevata durante le vacanze estive, potrebbe risultare ora associata alla chiusura delle scuole dovuta alla pandemia.

Data l'uscita dalla fase emergenziale della pandemia da COVID-19, le persone hanno ripreso, almeno parzialmente, a vivere come nella fase pre-pandemica. In questo periodo storico, il bisogno di indagare il benessere può configurarsi come una necessità per determinare l'impatto che la pandemia ha e avrà sulla salute mentale e sul benessere dei giovani, considerando in particolare il contesto scolastico che ha affrontato delle sfide rilevanti, osservando con particolare attenzione i fenomeni della dispersione scolastica e del *learning loss*.

## **5.2 “Didattica a distanza” o “didattica di vicinanza”?**

Oltre alla famiglia, la scuola ricopre un ruolo fondamentale nelle fasi evolutive che riguardano soprattutto i bambini e gli adolescenti. Proprio per questo motivo, per far fronte alla diffusione del Covid-19, anche la scuola ha dovuto implementare quella che è ormai nota come Didattica a Distanza (DaD), e dato lo stato emergenziale e inaspettato, in pochissimo tempo si sono messi in campo supporti informatici che potessero permettere agli studenti e agli insegnanti di continuare il loro percorso scolastico. Di conseguenza, la letteratura si è concentrata sui vissuti emotivi degli studenti e degli insegnanti che stavano affrontando questa sfida della didattica a distanza, tenendo in considerazione sia l'approccio alla tecnologia sia i vissuti emotivi degli attori coinvolti. Per esempio, Microsoft Italia in collaborazione con PerLAB e Wattajob ha condotto una ricerca qualitativa con l'obiettivo di indagare gli effetti emotivi della didattica a distanza su studenti ed insegnanti durante l'emergenza data dalla pandemia da Covid-19 (Vicari et al., 2021). I risultati della ricerca hanno evidenziato, da un lato, il ruolo fondamentale della didattica a distanza per

garantire una continuità scolastica agli studenti, dall'altro, che questa è stata fonte di stress e di stanchezza. Più precisamente, per quanto riguarda il rapporto con la tecnologia, il 70% degli insegnanti ha dichiarato un miglioramento significativo nello svolgimento della professione, in termini di motivazione (17%), concentrazione (9%) e soddisfazione personale (9%). Altri punti di forza della didattica a distanza sono stati: il miglioramento nella pianificazione (10%) e un'ottimizzazione dei tempi e dei costi (9%). È bene evidenziare che una parte minoritaria degli insegnanti (14%) ha segnalato la difficoltà di coinvolgere in modo efficace gli studenti durante la lezione. Inoltre, il 21% dei partecipanti alla ricerca ha riportato che il principale ostacolo all'implementazione delle lezioni online è stato la mancanza di strumenti tecnologici ed infrastrutture adeguate, insieme al 14% degli intervistati che indica come il numero di maggiore di distrazioni a cui sono sottoposti gli studenti a casa sia anch'esso un ostacolo importante da considerare (Vicari et al., 2021). Per quanto riguarda il vissuto emotivo, le due emozioni negative legate all'uso della tecnologia sia per gli studenti che per gli insegnanti sono state: stanchezza e stress. Più nel dettaglio, il vissuto emotivo degli insegnanti risulta negativamente connotato in ansia, stanchezza ed insicurezza; mentre per gli studenti prevalgono emozioni quali la noia, la solitudine e confusione (Vicari et al., 2021). Dati simili sono emersi dalla ricerca condotta da Save the Children (2021) che ha indagato gli effetti dell'apprendimento "a distanza", riscontrando che il 70% degli studenti ha riportato un più alto livello di difficoltà di apprendimento, di socializzazione e di concentrazione durante le lezioni. Il 37% degli studenti ha ritenuto inadeguata la conduzione delle lezioni da parte dei docenti, sottolineando che questi ultimi hanno semplicemente cambiato il *setting* di lezione, senza apportare però novità metodologiche e didattiche.

Da un punto di vista più prettamente neurobiologico, con l'obiettivo di comprendere quelli che sono i correlati neurologici che caratterizzano l'apprendimento a distanza, lo studio condotto da Riva, Wiederhold e Mantovani (2021) vede la "scuola" come un luogo fisico dedicato all'apprendimento alla cui guida ci sono gli insegnanti. Secondo gli autori, la didattica a distanza ha stravolto la classica concettualizzazione di scuola, a favore di una nuova quotidianità che si è insinuata all'interno delle mura domestiche e che ha reso le case degli studenti una classe, una palestra e tanto altro. Proprio per questo motivo, la didattica a distanza ha messo in discussione l'attivazione dei neuroni GPS (*Global Positioning System*), recentemente scoperti John O'Keefe e dai coniugi Moser (2015) e situati all'interno della corteccia entorinica, una parte dell'ippocampo situata nelle regioni mediali dei lobi temporali, responsabili della capacità dell'individuo di orientarsi nello spazio. Sono stati identificati così due tipi di neuroni, localizzati a livello dell'ippocampo: le *place cells*, cellule di posizione e le *grid cells*, cellule a griglia (Moser, Rowland

e Moser, 2015). L'individuazione di questo sistema di cellule ha suggerito l'esistenza di una sorta di GPS grazie al quale siamo in grado di riconoscere la nostra posizione nello spazio e orientarci secondo delle coordinate note (Riva, Wiederhold e Mantovani, 2021). Inoltre, tali neuroni interferiscono sulla corretta organizzazione dei ricordi episodici in relazione al luogo in cui gli stessi sono registrati. Pertanto, la memoria autobiografica, che permette lo sviluppo dell'identità della persona, viene arricchita dalle informazioni elaborate da tali neuroni. Di conseguenza, ne deriva che la formazione dei ricordi relativi al luogo in cui si è (*placeness*), consente lo sviluppo del proprio sé e della propria identità (Riva, Wiederhold, e Mantovani, 2021); dunque, l'identità di studente viene costruita proprio sulla base della frequenza a scuola e delle esperienze vissute all'interno della classe. Tale aspetto serve per sottolineare che dal momento in cui dalle lezioni in presenza si è passati a quelle *online*, i neuroni GPS si sono attivati nella stanza nella quale lo studente si era connesso; non permettendo così l'attivazione tra il *cyberspazio* e la memoria autobiografica, determinando così il *placelessness*, una sensazione di "assenza di luogo" (Riva, Wiederhold e Mantovani, 2021). Per questo motivo le lezioni online, seppure numerose, talvolta non determinano un significativo aumento delle conoscenze.

Inoltre, se prima si è affermato che l'identità sociale si definisce attraverso il luogo frequentato e la presenza dei pari, gli studenti in DaD seguendo le lezioni all'interno delle mura di casa, si vedono sostituiti l'identità di studente e di compagno di classe con quella di figlio, talvolta fratello o altro ancora (Riva et al., 2021). Una particolare attenzione va posta alla relazione che si instaura con gli insegnanti, i quali supportano e guidano gli studenti nelle attività di apprendimento (Riva et al., 2021). I neuroni specchio giocano qui un ruolo rilevante sullo stile di leadership del docente e sul suo livello di intelligenza emotiva e sociale (Goleman e Boyatzis, 2008). Infatti, questo particolare gruppo di neuroni sono in grado di attivarsi e scaricare in modo involontario sia quando si compie un'azione con uno scopo sia quando la si osserva eseguire da un altro soggetto, l'imitazione che il cervello umano è in grado di sperimentare si estende anche alle emozioni provate dall'altro (Rizzolatti, Fabbri-Destro e Cattaneo, 2009). In questo modo, nelle interazioni in classe, gli studenti sono in grado di cogliere lo stato d'animo dell'insegnante attraverso anche segnali non verbali che il corpo riproduce attraverso la postura o la prossemica. Contrariamente, nelle lezioni in DaD, si perde la comunicazione non verbale perché generalmente viene inquadrato solo il volto di chi comunica o in alcuni casi neanche quello perché, per limitare le disconnessioni da internet durante le videochiamate, molti partecipanti disattivano la videocamera con il conseguente impedimento di entrare in contatto con le espressioni facciali e di sintonizzarsi con le emozioni dell'altro (Riva et al., 2021). In sintesi, l'apprendimento "a distanza" deve essere riconosciuto nella sua diversità e

peculiarità, sottolineando l'utilità che ha avuto nella situazione emergenziale ma anche considerando la dannosità che potrebbe mostrare a lungo termine (Riva et al., 2021), in particolare su aspetti quali il clima scolastico e della classe, di cui si è diffusamente parlato precedentemente.

### **5.3 La dispersione scolastica**

All'interno del report di Save the Children (2021), un dato che risulta essere degno di nota è quello che riguarda le assenze scolastiche. Più precisamente, l'8% degli adolescenti intervistati afferma di essere stato assente dalla dad in misura maggiore rispetto al precedente anno scolastico e più di 1 ragazzo su 10 ammette di non aver partecipato per qualche giorno alle lezioni nell'ultimo mese. Le motivazioni che gli studenti riportano includono problemi di connessione alla rete internet (28% degli intervistati) e la difficoltà di concentrazione vissuta durante le lezioni online (per il 26% di loro). Quando agli intervistati sono state chieste informazioni riguardo alle assenze dei compagni, più di 7 studenti su 10 (il 72% degli intervistati) hanno riportato che almeno un compagno di classe ha effettuato un numero di assenze maggiore rispetto all'anno scolastico precedente (Save the Children, 2021). Tale dato raccolto si accompagna alla allarmante rilevazione che indica che il 28% degli adolescenti ha avuto almeno un compagno che ha abbandonato le lezioni durante il primo lockdown; in particolare, il rapporto numerico sale ad 1 studente su 3 nel centro Italia (Save the Children, 2021). Tali indicazioni si traducono in un numero allarmante di circa 34 mila studenti appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado come soggetti potenziali per la dispersione scolastica. Più precisamente, il tasso di dispersione scolastica (*Early Leavers from Education and Training*, ELET) si riferisce alla quota di studenti tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato la scuola e che non hanno proseguito un percorso di formazione dopo aver conseguito unicamente la licenza della scuola secondaria di primo grado oppure una qualifica biennale superiore (Ricci et al., 2019). Tuttavia, l'indicatore ELET non è attualmente in grado di fornire una dimensione esatta del fenomeno della dispersione scolastica; infatti, esso identifica in particolare la dispersione "esplicita" dei ragazzi, ovvero coloro che non frequentano più la scuola. Accanto agli *Early School Leavers* (ESL) esiste una quota di studenti che conseguono il diploma al termine della scuola secondaria di secondo grado, senza però aver raggiunto il livello minimo di competenze previsto dai programmi ministeriali. Questi studenti alimentano un fenomeno più nascosto e difficile da rilevare: la dispersione scolastica "implicita" o "nascosta" (INVALSI, 2021). Un aiuto in tale direzione viene offerto dalle misurazioni effettuate dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione Formazione (INVALSI).



Nel dettaglio, le prove INVALSI fotografano, a livello nazionale, l’acquisizione delle competenze da parte degli studenti per stabilire qual è il livello raggiunto in base agli obiettivi presenti all’interno delle Indicazioni Nazionali. In particolare, a partire dal 2019, è stata introdotta una prova INVALSI standardizzata di Italiano, Matematica ed Inglese per tutti gli studenti che terminano il percorso della scuola secondaria di secondo grado, con l’obiettivo di quantificare e riconoscere coloro che non hanno raggiunto il livello minimo di competenze richieste (Ricci et al., 2019). Più precisamente, viene stabilito come minimo il livello 2 per le prove di Italiano e Matematica – in quanto il livello 1 corrisponde ai traguardi della licenza della scuola secondaria di primo grado – e il livello B2 per quanto riguarda l’apprendimento della lingua inglese. Sulla base di queste indicazioni, si intende “disperso implicitamente” lo studente che al quinto anno della scuola secondaria di secondo grado non raggiunge il livello 2 per le prove di Italiano e Matematica e possiede un livello B1 nella conoscenza dell’Inglese, sia nella prova di *listening* che in quella di *reading* (Ricci et al., 2019).

La rilevazione delle prove INVALSI del 2021 ha registrato che la pandemia ha aggravato la problematica della dispersione scolastica, soprattutto per quanto riguarda quella “implicita”, che ha raggiunto il tasso del 9.8%. I risultati delle prove INVALSI del 2022 hanno mostrato invece un miglioramento rispetto a quelle del 2021, evidenziando ugualmente il divario territoriale tra il nord e il sud del paese.

Nel dettaglio, le prove INVALSI 2022 sono state somministrate a oltre 920 mila studenti della scuola primaria nelle classi II e V, a circa 545 mila allievi della scuola secondaria di primo grado nelle classi III e oltre 953 mila studenti della scuola secondaria di secondo grado nelle classi II e V.

Per la classe II della scuola primaria, le rilevazioni hanno evidenziato che:

- in italiano il 72% degli studenti ha raggiunto il livello base; in Valle d’Aosta, Umbria, Lazio e Molise, gli studenti superano la media; mentre in Sicilia si è leggermente al di sotto della media;
- in matematica, il 70% degli allievi ha ottenuto il livello base, in Molise gli studenti superano la media; mentre nella Provincia Autonoma di Bolzano, i risultati sono sotto la media.

I risultati per le classi V della scuola primaria mostrano che:

- in italiano l’80% degli studenti ha raggiunto almeno il livello base. Valle D’Aosta e Umbria sono sopra la media, mentre Calabria e Sicilia sono sotto la media;

- in matematica il 66% degli allievi ha raggiunto almeno il livello base, fra cui Umbria, Marche, Molise e Basilicata sopra la media. Calabria, Sicilia e Sardegna non superano la media;
- in inglese il 94% degli allievi ha raggiunto il livello A1 in lettura, l'85% raggiunge il livello A1 in ascolto. Le differenze fra Nord e Sud sono minime.

Per quanto riguarda la secondaria di primo grado, i risultati delle prove Invalsi 2022 hanno evidenziato un miglioramento in italiano e matematica, e una certa stabilità in inglese.

Per le classi II della secondaria di secondo grado, si osserva che:

- il 66% degli studenti ha raggiunto il livello base di Italiano (4 punti in meno rispetto al 2019);
- il 54% degli studenti ha ottenuto il livello base di Matematica (8 punti in meno rispetto al 2019). Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna non raggiungono il livello base.

Nelle classi V della secondaria di secondo grado invece:

- in italiano il 52% degli studenti raggiunge almeno il livello base, tuttavia Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna si fermano sotto la media del livello base;
- in matematica il 50% raggiunge almeno il livello base, ma 7 regioni del Centro-Sud si fermano sotto la media del livello base.

In sintesi, i risultati delle prove Invalsi evidenziano che non raggiungono il livello base in italiano gli allievi delle seguenti regioni: Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna. Differenze di genere emergono da un'analisi più approfondita della dispersione scolastica: i ragazzi (15.6%) abbandonano la scuola prima di aver completato il percorso di studi superiore in misura maggiore rispetto alle compagne (10.4%). Inoltre, si riscontra un numero più elevato di dispersione scolastica (35.4%) tra i giovani stranieri residenti sul territorio italiano rispetto a quelli italiani (11%), dove l'età del ragazzo all'arrivo in Italia è un fattore determinante. Infatti, le indagini dimostrano che la percentuale di dispersione scolastica tra coloro che sono immigrati entro i 9 anni di età è pari al 19%, quota destinata a salire vertiginosamente in coloro che si sono trasferiti in Italia in un'età tra i 10 e i 15 anni (33.4%) e tra i 16 e i 24 anni (57.3%) (Save the Children, 2020). Dalle ricerche sul fenomeno dell'abbandono scolastico precoce emerge che anche lo svantaggio socio-economico dell'ambiente familiare è un fattore determinante: la dispersione scolastica è maggiore tra gli studenti i cui genitori possiedono un livello di istruzione e/o professionale più basso (ISTAT, 2021).

Di fronte ai dati appena presentati, risulta facile ipotizzare che questi studenti, carenti nelle competenze e nelle abilità fondamentali per fronteggiare la vita e le attività lavorative, tenderanno ad avere maggiori difficoltà nell'inserirsi all'interno del tessuto sociale e nel mercato del lavoro. Le indagini confermano questa ipotesi, rilevando che la percentuale di dispersione scolastica con un'occupazione pochi anni dopo l'abbandono scolastico, è pari al 35.4%, diversamente dai pari che hanno ottenuto il titolo secondario superiore, i quali risultano occupati al 53.6%. Diventa quindi necessario intervenire alle radici del fenomeno così da interrompere o quanto meno rallentare il circolo vizioso che si innesta; le prove INVALSI si rivelano determinanti per il raggiungimento di questo obiettivo in quanto permettono di identificare la dispersione scolastica precocemente.

## 5.4 Learning Loss

La perdita degli apprendimenti, nota in letteratura con l'espressione "*Learning Loss*", è stata studiata e indagata in relazione a periodi di lunga assenza degli studenti dalle aule scolastiche, cioè in occasione delle vacanze estive (Cooper et al., 1996; Cooper, 2003). Proprio per questo motivo, i termini "Learning Loss" e "Summer Learning Loss" risultano essere interscambiabili perché indicano: "un divario di competenze e conoscenze tra i livelli registrati precedentemente ad una interruzione scolastica e gli esiti di apprendimento degli allievi dopo periodi di lunghe vacanze come la pausa estiva" (INVALSI, 2021). Più precisamente, nello studio condotto da Harris Cooper e dai suoi colleghi (1996) emerge che gli studenti tendevano a perdere ogni estate le conoscenze di almeno un mese di apprendimento, con una caduta più marcata nelle abilità ortografiche e nelle competenze matematiche. È stato inoltre evidenziato da questo studio che i risultati raggiunti dagli studenti nelle abilità di lettura erano peggiori in coloro che provenivano da contesti socio-economici in difficoltà (Cooper et al., 1996).

Sicuramente i riflettori sul fenomeno del Learning Loss si sono riaccesi a causa della diffusione del Coronavirus in cui gli studenti si sono ritrovati a vivere una sospensione prolungata delle lezioni, seppur eccezionale e diversa rispetto alle vacanze estive.

Di conseguenza, può apparire scontata la relazione tra la chiusura delle scuole determinata dalla pandemia da Covid-19 e il Learning Loss. A questo proposito, un recente contributo di Riva, Wiederhold e Mantovani (2021) spiega che a partire dalla descrizione dei correlati neurali che sottendono l'esperienza formativa, il seguire le lezioni on-line possa determinare un impatto rilevante sull'elaborazione e sul consolidamento degli apprendimenti, sul livello di coinvolgimento nell'attività scolastica e sul senso di appartenenza al gruppo-classe. Più precisamente, la didattica a distanza può rendere difficoltosa per lo studente la memorizzazione dei contenuti trasmessi dal docente, in quanto non vi è la possibilità di collocare l'esperienza di apprendimento in uno spazio e

in un tempo ad essa dedicati, come avviene in un'aula scolastica (Ionio e Traficante, 2021; Riva et al., 2021). Tuttavia, è importante sottolineare che ci potrebbero essere fattori più profondi in grado di mediare la relazione tra DaD e Learning Loss, soprattutto se si considera che la didattica a distanza ha rappresentato l'unico espediente per rendere possibile, in una condizione pandemica, l'accesso all'istruzione per gli studenti. Infatti, le disuguaglianze negli apprendimenti erano presenti anche prima della pandemia e sono state esacerbate dalla stessa, soprattutto in quei contesti che già in precedenza mostravano maggiori fragilità educative (Franchini, 2021). Infatti, è stato ipotizzato che, oltre al ruolo determinante delle modalità di gestione della didattica a distanza, una variabile decisiva in grado di spiegare il *Learning Loss* possa essere l'autodeterminazione degli studenti all'apprendimento (Franchini, 2021). Di conseguenza, l'autodeterminazione dello studente, che è stato per lungo tempo sottovalutata, è stata riscoperta grazie all'esperienza della DaD. Proprio per questo motivo, si rende sempre più necessario riconfigurare gli ambienti di apprendimento con l'obiettivo di prevedere il rafforzamento delle autonomie, della capacità di apprendimento indipendente e dell'autocontrollo negli studenti (Franchini, 2021).

## Capitolo 6

### Il benessere, il clima scolastico e l'engagement degli studenti della scuola secondaria durante il periodo pandemico

#### 6.0 Premessa

Il presente studio ha l'obiettivo di indagare la relazione tra il benessere, lo *student engagement* e il clima scolastico percepito dagli studenti della scuola secondaria di primo grado e di secondo grado. Si precisa che lo studio non ha l'obiettivo di valutare gli effetti della "didattica a distanza", inevitabile a causa del periodo pandemico, ma ha l'intento di fornire una "fotografia" di ciò che hanno vissuto gli studenti in tempo di pandemia.

#### 6.1 Metodo

##### *Partecipanti*

Hanno partecipato allo studio 162 studenti italiani (116 femmine, 71.6%), provenienti da scuole secondarie di I e II grado del Nord Italia. L'età è compresa tra gli 11 e 20 anni ( $M= 16.49$ ;  $DS= 2.21$ ). Il 14.8% dei partecipanti è iscritto alla scuola secondaria di I grado (7.4% I media, 3.1% II media e 4.3% III media), mentre il restante 85.2% alla scuola secondaria di II grado (12.3% I superiore, 2.5% II superiore, 31.5% III superiore, 17.9% IV superiore e 21% V superiore). All'interno del campione, il 17.3% degli studenti ha una certificazione di DSA. Nello specifico, la maggior parte dei genitori ha conseguito il diploma (madri: 51.2%; padri: 49.4%).

Il 18.5% delle madri e il 22.8% dei padri è in possesso della licenza media, mentre il 24.5% delle madri e il 22.8% dei padri una laurea. Infine, lo 0.6% delle madri e l'1.9% dei padri ha ottenuto la licenza elementare e il 4.9% delle madri e il 3.1% dei padri un titolo di studio superiore (master e/o PhD).

##### *Procedura*

Dopo aver ricevuto l'approvazione da parte del dirigente scolastico a condurre la ricerca, i genitori e gli studenti sono stati informati sugli obiettivi e sulle procedure dello studio. Successivamente, ai genitori è stato richiesto di fornire un consenso scritto per la partecipazione del proprio figlio allo

studio, in conformità con il Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR 2016/79, 25/05/2018).

I partecipanti, dopo aver espresso il proprio consenso, hanno compilato i questionari sui loro dispositivi (pc o tablet) per una durata della somministrazione di circa 40 minuti.

La partecipazione è stata volontaria con la possibilità di poter abbandonare la sessione in qualsiasi momento.

Il presente studio è stato approvato (numero protocollo: 73-21) dal Comitato Scientifico ed Etico del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, in conformità con la Dichiarazione di Helsinki (World Medical Association, 2013).

### *Strumenti*

I partecipanti hanno compilato i seguenti strumenti:

1. *Adattamento Italiano del Comprehensive Inventory of Thriving* (descritto nel paragrafo 2.1).
2. *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)* (descritto nel paragrafo 2.3.1)
3. *Scale of Positive and Negative Experience (SPANE)*

La Scale of Positive and Negative Experience (SPANE, Diener, et al., 2010) è un breve questionario self-report di soli 12 item, utile per indagare le emozioni positive e negative vissute dai partecipanti nell'ultimo periodo. La scala mira a valutare l'intera gamma di esperienze positive e negative: non valuta solo le emozioni piacevoli e spiacevoli, ma riflette anche altri stati come l'interesse, l'impegno positivo e il benessere fisico. Agli studenti, infatti, viene chiesto di indicare, su una scala da "1" a "5" (dove "1" rappresenta "molto raramente o mai" e "5" rappresenta "molto spesso o sempre") quanto spesso hanno provato sensazioni positive (6 item) o negative (6 item) nelle ultime quattro settimane. Gli item della scala positiva (SPANE-P;  $\alpha = .91$ ) riguardano uno stato d'animo "positivo", "buono", "piacevole", "felice", "gioioso" e "soddisfatto"; quelli della scala negativa (SPANE-N;  $\alpha = .84$ ), invece, indagano lo stato d'animo "negativo", "cattivo", "spiacevole", "triste", "impaurito" e "arrabbiato". Pertanto, il punteggio delle due scale è calcolato separatamente a causa della differenza delle due tipologie di sentimenti. In base alla scala SPANE-P i partecipanti possono ottenere un punteggio compreso tra 6 e 30, così come per la scala SPANE-N. Si può ottenere un punteggio "bilanciato" delle due scale sottraendo il punteggio SPANE-N al punteggio SPANE-P; tale valore potrà oscillare tra il valore minimo di -24 e il massimo di 24.

#### 4. *Multidimensional School Climate Questionnaire (MSCQ)*

Il clima scolastico è stato valutato attraverso il Multidimensional School Climate Questionnaire (MSCQ, Grazia e Molinari, 2020), un questionario self-report di 49 item che indagano diverse dimensioni del costrutto ed afferiscono a due fattori di secondo ordine, le Classroom Practices e la School Atmosphere; si supporta così l'assunto teorico secondo il quale il contesto scolastico è caratterizzato sia dalle scelte e dai comportamenti quotidiani vissuti all'interno della classe (il "clima di classe") sia dalla qualità dell'esperienza generale che l'individuo esperisce nella scuola ("clima scolastico"). Nella prima sottoscala (Classroom Practices - Pratiche in classe,  $\alpha = .89$ ), 7 item analizzano le regole della scuola (Rules - Regole, e.g., "A scuola si dedica del tempo per spiegarle bene agli alunni";  $\alpha = .85$ ), 4 il supporto offerto agli studenti (Student Support - Supporto Studenti, e.g., "Se gli alunni hanno difficoltà personali trovano facilmente aiuto dagli adulti della scuola";  $\alpha = .80$ ), 4 il coinvolgimento degli alunni nel processo decisionale da parte della scuola (Student Involvement - Coinvolgimento studenti, e.g., "Viene chiesto il parere degli alunni sul buon funzionamento della scuola";  $\alpha = .73$ ), 5 l'insegnamento con uno stile positivo (Positive Teaching - Insegnamento Positivo, e.g., "Gli insegnanti usano metodi di insegnamento che rendono la materia interessante";  $\alpha = .89$ ), 3 l'incoraggiamento rivolto agli studenti da parte dei docenti (Encouragement - Incoraggiamento, e.g., "Gli insegnanti ci incoraggiano a fare del nostro meglio";  $\alpha = .87$ ) e 4 la gestione della classe (Class Management - Gestione classe, e.g., "La maggior parte degli insegnanti non sembra più apprezzare l'insegnamento";  $\alpha = .80$ ). I restanti item appartengono alla seconda sottoscala (School Atmosphere - Atmosfera scolastica,  $\alpha = .93$ ): 5 riguardano le relazioni tra studenti (Student Relations - Relazioni tra studenti, e.g., "Gli alunni possono contare gli uni sugli altri";  $\alpha = .94$ ), 4 le relazioni tra studenti e insegnanti (Student-Teacher Relations - Relazioni tra Studenti-Insegnanti, e.g., "Gli alunni si sentono vicini alla maggior parte degli insegnanti e si fidano di loro";  $\alpha = .89$ ), 5 il clima educativo scolastico (Educational Climate - Clima Educativo, e.g., "Si sente che la buona riuscita degli studenti è il primo pensiero degli insegnanti";  $\alpha = .83$ ), 5 il senso di appartenenza (Sense of Belonging - Senso di Appartenenza, e.g., "Sono orgoglioso di essere un alunno di questa scuola";  $\alpha = .66$ ), infine gli ultimi 3 item indagano la percezione della giustizia interpersonale all'interno della scuola (Interpersonal Justice - Giustizia Interpersonale, e.g., "Le punizioni sono giuste";  $\alpha = .80$ ). Le risposte ad ogni item variano su una scala Likert da "1" ("Completamente in disaccordo") a "6" ("Completamente d'accordo"); il punteggio totale è dato dalla somma dei punteggi grezzi ad ogni item e può quindi variare da un minimo di 49 ad un massimo di 294.

## 5. *Student Engagement Scale (SES)*

L'adattamento italiano dello Student Engagement Scale-SES (Mameli e Passini, 2017) è un questionario che valuta tre dimensioni del coinvolgimento degli studenti: affettiva, comportamentale e cognitiva. La dimensione affettiva misura l'inclinazione positiva e l'interesse degli studenti per l'apprendimento e la scuola (ad esempio, "Penso che ciò che impariamo a scuola sia interessante",  $\alpha = .88$ ); la scala comportamentale esplora il coinvolgimento degli studenti sia nelle attività scolastiche che in quelle extrascolastiche e lo sforzo impiegato nell'apprendimento (ad esempio, "In classe mi impegno il più possibile",  $\alpha = .86$ ). La dimensione cognitiva valuta l'investimento degli studenti nei processi e nelle strategie di apprendimento (ad esempio, "Quando studio cerco di fare dei collegamenti",  $\alpha = .93$ ). Infine, l'*agentic engagement* indica quanto lo studente è in grado di personalizzare il suo percorso di apprendimento e ne valuta la proattività e l'intenzionalità (ad esempio, "Faccio capire all'insegnante ciò di cui ho bisogno e ciò che desidero"  $\alpha = .91$ ).

Agli studenti è stato chiesto di indicare il loro livello di accordo su una scala Likert a 7 punti. È stata effettuata la media dei punteggi per ogni sottoscala.

### *Analisi dei Dati*

Le analisi statistiche sono state elaborate utilizzando la versione 27 di SPSS.

Sono state eseguite le seguenti analisi: a) statistiche descrittive e analisi dell'attendibilità sulle scale e sottoscale degli strumenti utilizzati; b) analisi delle correlazioni ( $r$  di Pearson) tra le misure del benessere, dei vissuti emotivi, del clima scolastico, della soddisfazione di vita e dell'*engagement*, c) *Path analysis* condotta attraverso la tecnica dei Modelli di Equazione Strutturale (SEM), tramite il software Mplus 7.11 (Muthén e Muthén, 1998-2012), per testare gli effetti diretti e indiretti tra le misure del benessere, dei vissuti emotivi, del clima scolastico, della soddisfazione di vita e dell'*engagement* scolastico. Il modello teorico testato si è basato sugli studi della letteratura che hanno evidenziato l'impatto del clima scolastico sullo *Student Engagement* e la relazione tra queste dimensioni e la percezione di benessere (Fatou et al., 2018; Lombardi e et al, 2019). Tale modello è stato arricchito dalla considerazione dei fattori contestuali e dei vissuti emotivi emersi durante la pandemia da Covid-19.



## 6.2 Risultati

Nella Tabella 6.1 sono stati riportati i risultati delle analisi descrittive e degli indici di attendibilità delle misure utilizzate nel presente studio. È possibile osservare che i valori dell' $\alpha$  di Cronbach sono buoni ed oscillano da .66 a .94 ad indicare che i questionari sono attendibili e presentano una buona consistenza interna.

Nella Tabella 6.2 sono state riportate le correlazioni tra le misure del benessere (CIT e MSLSS), dei vissuti emotivi (SPANE), del clima scolastico (MSCQ) e dello *student engagement* (SES). Più precisamente, l'analisi dei coefficienti di correlazione statisticamente significativi ha mostrato come le dimensioni del benessere (CIT) prevalentemente correlino positivamente con le sottoscale che indagano la soddisfazione di vita, misurate attraverso il *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (MSLSS). Tutte le dimensioni del CIT, ad eccezione dell'Autonomia e Comunità, correlano negativamente con le emozioni negative, mentre tutte le dimensioni correlano positivamente con le emozioni positive, indagate attraverso lo *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE). È possibile osservare che le dimensioni del benessere, ad eccezione dell'Autonomia, correlano positivamente anche con il clima scolastico, misurato attraverso il *Multidimensional School Climate Questionnaire* (MSCQ). Inoltre, è possibile osservare che le dimensioni del benessere (Engagement, Mastery, Meaning e Ottimismo) correlano positivamente con tutte le componenti dell'*Engagement*. Le dimensioni del CIT Relazioni e Benessere Soggettivo non correlano solo con la componente cognitiva. Infine, la dimensione dell'Autonomia non correla significativamente con le dimensioni dell'*Engagement*, ad eccezione di quella comportamentale. La soddisfazione di vita (MSLSS) correla positivamente con le dimensioni del clima scolastico, con le emozioni positive e con la maggior parte delle componenti dell'*engagement*.

Tabella 6.1. Analisi statistiche descrittive e attendibilità delle misure del benessere, vissuti emotivi, soddisfazione di vita, clima scolastico ed *engagement*.

	<b>Strumento</b>	<b>Sottoscale</b>	<b>M</b>	<b>DS</b>	<b><math>\alpha</math> di Cronbach</b>	<b><math>\alpha</math> di Cronbach Totale</b>		
<b>Benessere</b>		<i>Relazioni</i>						
			<i>Supporto</i>	4.08	0.79	.84	.71	
	<i>Comprehensive</i>		<i>Comunità</i>	2.54	0.83	.55		
			<i>Fiducia</i>	2.79	0.68	.60		
	<i>Inventory of Thriving (CIT)</i>		<i>Rispetto</i>	3.54	0.79	.84		
			<i>Solitudine</i>	3.71	0.92	.75		
			<i>Appartenenza</i>	3.10	0.89	.68		
	<i>Engagement</i>		<i>Engagement</i>	3.43	0.82	.75	.75	
	<i>Padronanza</i>		<i>Skills</i>	3.17	0.87	.82	.92	
			<i>Apprendimento</i>	3.88	0.79	.74		
			<i>Realizzazione</i>	3.29	0.85	.86		
			<i>Autoefficacia</i>	3.63	0.79	.79		
			<i>Autostima</i>	3.26	0.74	.72		
		<i>Autonomia</i>		<i>Mancanza di controllo</i>	3.53	0.88	.71	.71
		<i>Significato di vita</i>		<i>Significato di vita</i>	3.43	0.91	.78	.78
	<i>Ottimismo</i>		<i>Ottimismo</i>	3.45	0.96	.84	.84	
	<i>Benessere soggettivo</i>		<i>Soddisfazione di vita</i>	3.36	0.88	.86	.94	
			<i>Sentimenti positivi</i>	3.48	0.99	.93		
		<i>Sentimenti negativi</i>	3.21	1.01	.88			
<i>Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)</i>		<i>Famiglia</i>	2.97	0.79	.92			
		<i>Amici</i>	3.34	0.61	.89			
		<i>Scuola</i>	2.76	0.74	.89			
		<i>Ambiente di vita</i>	2.61	0.66	.74			
		<i>Sé</i>	2.96	0.59	.79			

<b>Emozioni</b>	<i>Scale of Positive and Negative Experience (SPANE)</i>		<i>Spane-Emozioni Positive</i>	3.32	0.87	.91
			<i>Spane- Emozioni Negative</i>	2.70	0.87	.84
<b>Clima scolastico</b>	<i>Multidimensionale School Climate Questionnaire (MSCQ)</i>	<i>Pratiche in classe</i>	<i>Regole</i>	4.34	1.01	.85
			<i>Supporto Studenti</i>	3.93	1.23	.80
			<i>Coinvolgimento Studenti</i>	3.46	1.17	.73
			<i>Insegnamento Positivo</i>	4.08	1.18	.89
		<i>Atmosfera scolastica</i>	<i>Incoraggiamento</i>	4.21	1.40	.87
			<i>Gestione Classe</i>	2.80	1.18	.80
			<i>Relazioni tra studenti</i>	3.79	1.26	.94
			<i>Relazioni tra studenti-insegnanti</i>	3.80	1.11	.89
			<i>Clima educativo</i>	4.40	0.99	.83
			<i>Senso di appartenenza</i>	3.82	0.92	.66
	<i>Giustizia</i>	4.09	1.19	.80		
<b>Engagement</b>		<i>Componente Affettiva</i>	1.78	1.19	.88	
		<i>Componente Comportamentale</i>	1.50	1.06	.86	
		<i>Componente Cognitiva</i>	2.58	1.15	.93	
		<i>Agentic Engagement</i>	3.98	1.40	.91	

Tabella 6.2. Correlazioni tra le misure del CIT, SPANE, MSLSS, MSCQ e Student Engagement Scale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							
1.CIT_supporto	-																																					
2. CIT_comunità	.289**	-																																				
3. CIT_fiducia	.408**	.451**	-																																			
4. CIT_rispetto	.628**	.179*	.495**	-																																		
5.CIT_solitudine	.543**	.009	.272**	.533**	-																																	
6.CIT_appartenenza	.423**	.240**	.443**	.401**	.339**	-																																
7.CIT_engagement	.613**	.308**	.359**	.543**	.474**	.277**	-																															
8.CIT_skills	.477**	.330**	.348**	.503**	.397**	.254**	.716**	-																														
9.CIT_apprendimento	.498**	.161*	.106	.417**	.197*	.239**	.568**	.582**	-																													
10.CIT_realizzazione	.531**	.287**	.458**	.517**	.423**	.316**	.675**	.723**	.517**	-																												
11.CIT_autoefficiacia	.558**	.159*	.362**	.526**	.368**	.310**	.599**	.617**	.467**	.629**	-																											
12.CIT_autostima	.545**	.405**	.394**	.489**	.392**	.411**	.674**	.621**	.527**	.715**	.471**	-																										
13.CIT_autonomia	.252**	0.009	.035	.257**	.352**	.064	.209**	.157*	.074	.242**	.216**	.234**	-																									
14.CIT_meaning	.558**	.193*	.288**	.489**	.479**	.340**	.676**	.627**	.523**	.759**	.555**	.693**	.247**	-																								
15.CIT_ottimismo	.575**	.251**	.399**	.552**	.526**	.304**	.734**	.631**	.429**	.677**	.606**	.565**	.279**	.703**	-																							
16.CIT_life_satisfaction	.668**	.247**	.457**	.631**	.597**	.410**	.720**	.625**	.492**	.750**	.612**	.683**	.297**	.734**	.782**	-																						
17.CIT_sentimenti positivi	.590**	.271**	.478**	.557**	.543**	.320**	.708**	.654**	.459**	.680**	.566**	.614**	.271**	.624**	.774**	.831**	-																					
18.CIT_sentimenti negativi	.351**	.075	.246**	.403**	.595**	.209**	.477**	.421**	.252**	.476**	.336**	.448**	.317**	.490**	.573**	.618**	.722**	-																				
19.SPANE_N	-.354**	-0.089	-.287**	-.349**	-.455**	-.252**	-.490**	-.434**	-.236**	-.432**	-.382**	-.335**	-0.149	-.346**	-.494**	-.568**	-.605**	-.609**	-																			
20.SPANE_P	.496**	.211**	.379**	.449**	.524**	.309**	.636**	.594**	.393**	.619**	.476**	.555**	.155*	.594**	.669**	.697**	.782**	.650**	-.578**	-																		
21.MSLSS_famiglia	.404**	.283**	.326**	.434**	.374**	.249**	.509**	.473**	.308**	.440**	.337**	.387**	.160*	.382**	.495**	.522**	.483**	.350**	-.443**	.444**	-																	
22.MSLSS_amici	.562**	.152	.353**	.496**	.531**	.165*	.410**	.355**	.239**	.294**	.386**	.288**	.187*	.256**	.379**	.404**	.407**	.380**	-.344**	.391**	.399**	-																
23.MSLSS_scuola	.315**	.145	.185*	.271**	.214**	.007	.503**	.520**	.420**	.409**	.400**	.369**	.103	.306**	.455**	.372**	.478**	.346**	-.377**	.436**	.381**	.385**	-															
24.MSLSS_ambiente di vita	.382**	.349**	.386**	.339**	.293**	.424**	.407**	.384**	.215**	.360**	.372**	.343**	.055	.281**	.393**	.430**	.392**	.254**	-.371**	.370**	.569**	.363**	.360**	-														
25.MSLSS_sé	.533**	.177*	.291**	.468**	.506**	.245**	.639**	.603**	.455**	.479**	.596**	.497**	.189*	.487**	.613**	.622**	.621**	.518**	-.540**	.585**	.539**	.631**	.489**	.507**	-													
26.MSCQ-pratiche in classe	.172*	.311**	.418**	.205**	.174*	.266**	.260**	.299**	.159*	.308**	.239**	.297**	-0.025	.185*	.248**	.300**	.431**	.255**	-.232**	.382**	.273**	.192*	.366**	.315**	.231**	-												
27.MSCQ-atmosfera scolastica	.250**	.276**	.356**	.259**	.329**	.291**	.293**	.348**	.246**	.360**	.240**	.327**	.058	.271**	.311**	.396**	.434**	.403**	-.345**	.407**	.322**	.248**	.461**	.289**	.263**	.744**	-											
28.SES_eng. affettivo	.324**	.202*	.234**	.257**	.295**	.140	.481**	.476**	.441**	.433**	.332**	.386**	.097	.354**	.428**	.405**	.447**	.351**	-.320**	.384**	.311**	.220**	.688**	.343**	.368**	.499**	.623**	-										
29.SES_eng.comportamentale	.340**	.239**	.141	.232**	.243**	.071	.464**	.434**	.399**	.394**	.386**	.394**	.161*	.376**	.468**	.373**	.409**	.225**	-.194*	.327**	.336**	.142	.482**	.287**	.316**	.340**	.354**	.612**	-									
30.SES_eng. cognitivo	.105	.070	.048	.092	.076	-.126	.232**	.278**	.353**	.220**	.202**	.128	.055	.177*	.171*	.090	.113	.063	-.043	.198*	.112	.157*	.339**	.168*	.246**	.223**	.294**	.475**	.472**	-								
31.SES_eng. agentic	.181*	.168*	.238**	.142	.266**	.066	.284**	.353**	.126	.317**	.344**	.279**	.085	.284**	.273**	.267**	.270**	.204**	-.202**	.268**	.168*	.299**	.299**	.300**	.443**	.373**	.304**	.432**	.376**	.426**	-							

L'analisi dei vissuti emotivi dei partecipanti (Tabella 6.2) ha mostrato come le emozioni negative (SPANE-N) correlano negativamente con il clima scolastico (Pratiche in classe:  $r = -.23$ ;  $p < .001$ ; Atmosfera scolastica:  $r = -.35$ ;  $p < .001$ ), la Soddisfazione di vita (Famiglia:  $r = -.44$ ;  $p < .001$ ; Amici:  $r = -.34$ ;  $p < .001$ ; Scuola:  $r = -.38$ ;  $p < .001$ ; Ambiente di vita:  $r = -.37$ ;  $p < .001$ ; Sé:  $r = -.54$ ;  $p < .001$ ), l'Engagement (Componente Affettiva:  $r = -.32$ ;  $p < .001$ , Comportamentale:  $r = -.19$ ;  $p < .05$ ; Agentic:  $r = -.20$ ;  $p < .001$ ). Mentre le emozioni positive correlano positivamente con il clima scolastico (Pratiche in classe:  $r = .38$ ;  $p < .001$ ; Atmosfera scolastica:  $r = .41$ ;  $p < .001$ ), la Soddisfazione di vita (Famiglia:  $r = .44$ ;  $p < .001$ ; Amici:  $r = .39$ ;  $p < .001$ ; Scuola:  $r = .44$ ;  $p < .001$ ; Ambiente di vita:  $r = .37$ ;  $p < .001$ ; Sé:  $r = .59$ ;  $p < .001$ ), l'Engagement (Componente Affettiva:  $r = .38$ ;  $p < .001$ , Comportamentale:  $r = .33$ ;  $p < .001$ ; Cognitiva:  $r = .20$ ;  $p < .05$ ; Agentic:  $r = .27$ ;  $p < .001$ ).

Per quanto riguarda il clima scolastico (Pratiche in classe ed Atmosfera scolastica) è possibile osservare che correla con tutte le dimensioni della soddisfazione di vita e con le componenti dell'engagement. Anche la soddisfazione di vita composta dalle dimensioni della Famiglia, Amici, Scuola, Ambiente di vita e Sé correla positivamente con il clima scolastico e con l'engagement, ad eccezione sia della dimensione Amici dell'MSLSS che non correla significativamente con la Componente Comportamentale del Student Engagement Scale che la dimensione Famiglia dell'MSLSS con la dimensione Cognitiva dello Student Engagement Scale.

Sulla base delle relazioni tra le variabili, sono state costruite le variabili latenti dei modelli teorici testati attraverso la *Path analysis* (vedi tabella 6.3 per gli indici di fit).

Il modello 1 (Figura 6.3) ha valutato: a) l'impatto diretto del clima scolastico sull'impegno e la motivazione degli studenti (*engagement*), in accordo con lo studio condotto da Fatou e Kubiszewski (2018); b) l'impatto diretto del clima scolastico sui vissuti di benessere; c) l'impatto del benessere sull'*engagement* (Lombardi et al., 2019). Il modello presenta dei buoni indici di fit che si rispecchiano anche nel modello 2 (Figura 6.4), dove è stato inserito un nuovo predittore: le emozioni positive vissute nelle precedenti 4 settimane. Più precisamente, il modello ha testato: a) l'impatto del clima scolastico sul benessere, sull'*engagement* e sulle emozioni positive; b) l'impatto del benessere sull'*engagement*; c) l'impatto delle emozioni positive sui vissuti di benessere e sull'*engagement*. Tuttavia, testando il modello 3 (Figura 6.5) in cui è stato inserito come predittore la variabile emozioni negative vissute nelle precedenti 4 settimane, gli indici di fit peggiorano. Peggiora soprattutto l'indice SRMR, che riassume la differenza tra la matrice di covarianza osservata e la matrice riprodotta sulla base dei parametri del modello e tiene conto anche delle

varianze degli errori. In un buon modello quindi ci aspettiamo che tale indice sia più prossimo possibile allo 0.

Tabella 6.3. *Path analysis*: Indici di fit dei modelli

Modelli	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA [95% CI]	SRMR
1	142.00	101	1.41	.971	.965	0.050 [0.028-0.068]	0.050
2	242.00	164	1.48	.959	.953	0.054 [0.039-0.068]	0.052
3	296.00	203	1.46	.951	.945	0.053 [0.039-0.066]	0.065

Figura 6.3. *Path analysis* Modello 1

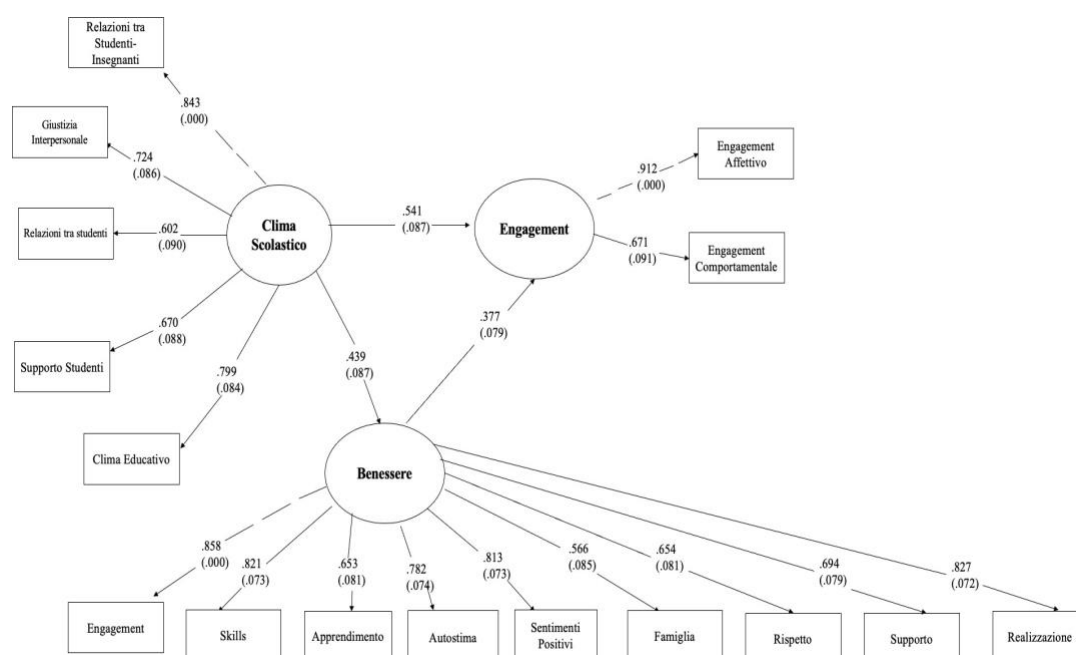


Figura 6.4. Path analysis Modello 2

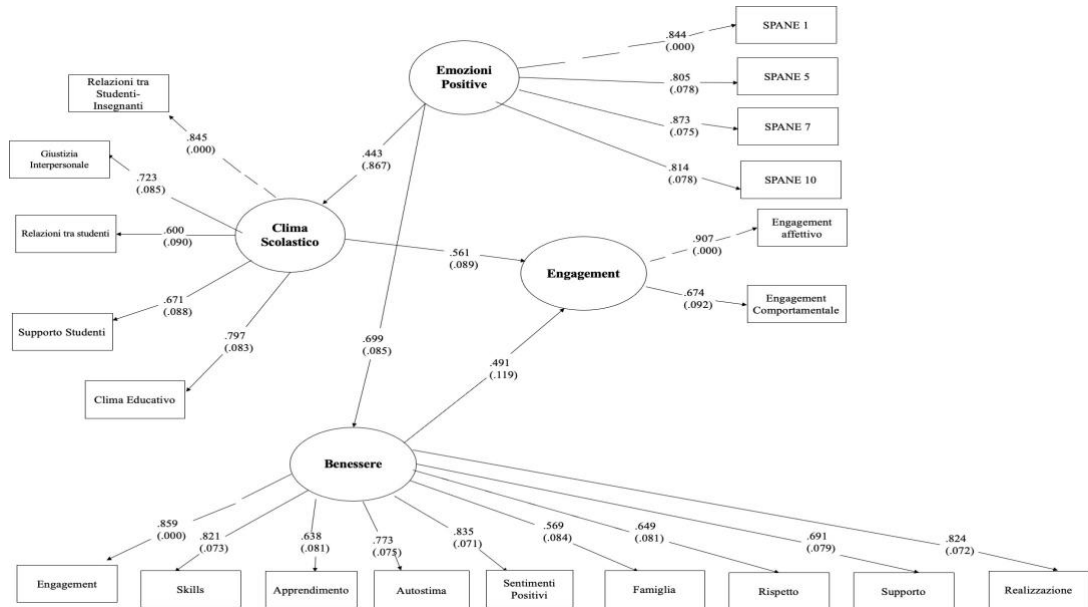
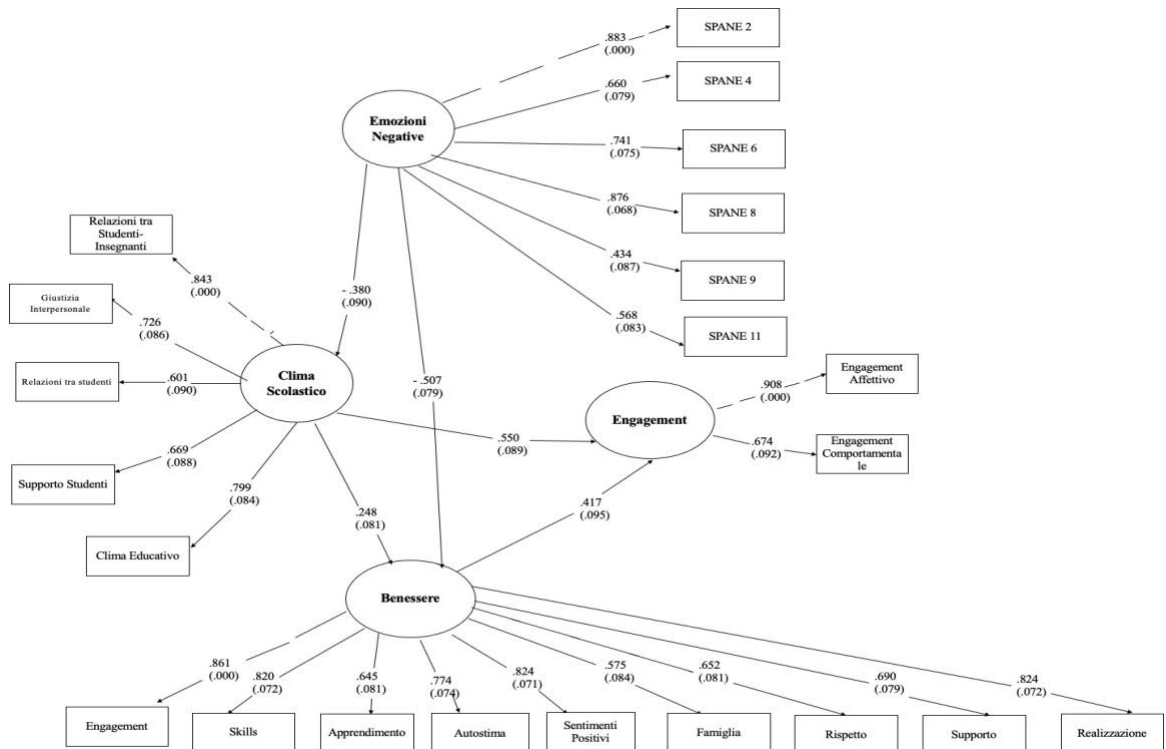


Figura 6.5. Path analysis Modello 3



### **6.3 Benessere, percezione del clima scolastico ed engagement negli studenti con DSA nella scuola secondaria**

E' noto che le abilità di lettura e scrittura hanno un impatto sull'apprendimento e sul benessere degli studenti (Andolfi et al., 2015; Cornoldi et al., 2001) e l'essere in difficoltà sugli apprendimenti scolastici ha degli effetti sul benessere degli studenti a scuola, soprattutto se queste difficoltà non vengono riconosciute (Lombardi et al., 2021). Le misure di didattica a distanza adottate durante la pandemia da Covid-19 non sempre hanno garantito l'erogazione delle misure per chi ha una difficoltà di apprendimento. Questo studio, quindi, si propone di valutare l'impatto della diagnosi di DSA sull'esperienza di benessere degli studenti della scuola secondaria, attraverso il confronto con studenti senza difficoltà di apprendimento.

### **6.4 Metodo**

#### *Partecipanti*

Il presente studio trae le sue origini da uno studio più ampio, analizzato nel capitolo precedente, in cui sono stati testati 162 studenti italiani ( $M = 16.49$ ;  $DS = 2.21$ ; 116 femmine: 71.6%), provenienti da scuole secondarie di I e II grado del Nord Italia. All'interno del campione totale, il 17.3% degli studenti aveva una certificazione di DSA. Di conseguenza, le analisi effettuate sull'intero campione ( $N = 162$ ), hanno permesso di individuare due gruppi appaiati per genere ed età: a) studenti con una diagnosi di DSA ( $N = 28$ ; 18 femmine: 64.3%,  $M_{anni} = 16.12$ ,  $DS = 2.08$ ); b) studenti senza DSA ( $N = 28$ ; 18 femmine: 64.3%,  $M_{anni} = 16.11$ ,  $DS = 2.03$ ). Le analisi preliminari effettuate sul campione hanno mostrato che i due gruppi appaiati non differiscono significativamente in termini di età ( $t_{1,54} = 0.01$ ,  $p = 0.99$ ) e genere. Il 10.7% dei partecipanti è iscritto alla scuola secondaria di I grado, mentre il restante 89.3% alla scuola secondaria di II grado.

#### *Procedura*

Dopo aver ricevuto l'approvazione da parte del dirigente scolastico a condurre la ricerca, i genitori e gli studenti sono stati informati sugli obiettivi e sulle procedure dello studio. Successivamente, ai genitori è stato richiesto di fornire un consenso scritto per la partecipazione del proprio figlio allo studio, in conformità con il Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR 2016/79, 25/05/2018). I partecipanti, dopo aver espresso il proprio consenso, hanno



compilato i questionari sui loro dispositivi (pc o tablet) per una durata della somministrazione di circa 40 minuti. La partecipazione è stata volontaria con la possibilità di poter abbandonare la sessione in qualsiasi momento. Il presente studio è stato approvato (numero protocollo: 73-21) dal Comitato Scientifico ed Etico del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, in conformità con la Dichiarazione di Helsinki (World Medical Association, 2013).

### *Strumenti*

I partecipanti hanno compilato i seguenti strumenti, precedentemente descritti:

- *L'adattamento Italiano del Comprehensive Inventory of Thriving (CIT)*
- *Scale of Positive and Negative Experience (SPANE)*
- *Multidimensional School Climate Questionnaire (MSCQ)*
- *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)*
- *Student Engagement Scale (SES)*

### *Analisi dei dati*

Le analisi statistiche sono state elaborate utilizzando la versione 27 di SPSS. Sono state eseguite le seguenti analisi: a) statistiche descrittive sulle scale e sottoscale degli strumenti utilizzati distinguendo studenti con diagnosi di DSA e studenti senza diagnosi; b) analisi delle differenze tra le medie tramite la statistica  $t$  di Student per confrontare studenti con e senza diagnosi di DSA rispetto alle misure del benessere, dei vissuti emotivi, del clima scolastico e dell'engagement.

## **6.5 Risultati**

I due gruppi non differiscono significativamente in termini di genere ed età.

Nella tabella 6.5 è possibile osservare le statistiche descrittive per ogni misura somministrata ai partecipanti dei due gruppi (studenti con diagnosi di DSA e studenti senza diagnosi).

	Strumento	Sottoscale	Gruppo (N=56)				<i>t</i>	<i>p</i>	
			DSA (N=28)		Senza DSA (N=28)				
			M	DS	M	DS			
<b>Benessere</b>	<i>Comprehensive Inventory of Thriving (CIT)</i>	<i>Supporto</i>	4.37	0.54	3.92	0.70	2.71	<b>.01*</b>	
		<i>Comunità</i>	2.80	0.92	2.45	0.72	1.56	.13	
		<i>Fiducia</i>	2.94	0.66	2.95	0.83	-0.06	.95	
		<i>Rispetto</i>	3.67	0.75	3.49	0.77	0.88	.38	
		<i>Solitudine</i>	3.89	0.72	3.54	0.93	1.61	.11	
		<i>Appartenenza</i>	3.29	0.92	3.02	0.86	1.10	.28	
		<i>Engagement</i>	3.63	0.73	3.44	0.73	1.97	<b>.05*</b>	
		<i>Skills</i>	3.27	0.68	3.31	1.12	-0.14	.89	
		<i>Apprendimento</i>	3.95	0.64	4.06	0.75	-0.61	.54	
		<i>Realizzazione</i>	3.39	0.73	3.18	0.81	1.04	.30	
		<i>Autoefficacia</i>	3.58	0.70	3.51	0.78	0.36	.72	
		<i>Autostima</i>	3.33	0.72	3.24	0.78	0.47	.64	
		<i>Mancanza di controllo</i>	3.46	0.71	3.07	0.82	1.91	.06	
		<i>Significato di vita</i>	3.58	0.65	3.42	0.90	0.80	.43	
		<i>Ottimismo</i>	3.55	0.82	3.50	0.80	0.22	.83	
		<i>Soddisfazione di vita</i>	3.61	0.69	3.29	0.83	1.59	.12	
		<i>Sentimenti positivi</i>	3.79	0.73	3.50	0.88	1.32	.19	
		<i>Sentimenti negativi</i>	3.44	0.90	3.24	0.91	0.84	.41	
		<i>Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)</i>	<i>Famiglia</i>	3.07	0.78	2.92	0.77	0.72	.48
			<i>Amici</i>	3.45	0.50	3.42	0.55	0.21	.83
<i>Scuola</i>	2.92		0.63	2.76	0.73	0.86	.39		
<i>Ambiente di vita</i>	2.85		0.71	2.59	0.62	1.49	.14		
<i>Sé</i>	3.04		0.48	2.98	0.63	0.34	.73		
<i>Scale of Positive and Negative Experience (SPANE)</i>	<i>Spa-ne-Emozioni Positive</i>	20.71	4.77	19.57	5.78	0.81	.42		
	<i>Spa-ne-Emozioni Negative</i>	14.57	4.77	16.11	5.70	-1.09	.28		
<b>Clima scolastico</b>	<i>Multidimensional School Climate Questionnaire (MSCQ)</i>	<i>Regole</i>	4.50	1.01	4.31	0.91	0.74	.46	
		<i>Supporto Studenti</i>	4.05	1.34	3.70	1.12	1.06	.29	
		<i>Coinvolgimento Studenti</i>	3.67	1.16	3.51	1.22	0.51	.62	
		<i>Insegnamento Positivo</i>	4.70	1.11	4.01	0.90	2.56	<b>.01*</b>	
		<i>Incoraggiamento</i>	4.61	1.44	4.17	1.10	1.29	.20	
		<i>Gestione Classe</i>	2.34	1.04	2.80	0.93	-1.74	.08	
		<i>Relazioni tra studenti</i>	4.11	1.53	3.91	1.20	0.54	.59	
		<i>Relazioni tra studenti-insegnanti</i>	4.18	1.10	3.63	0.87	2.07	<b>.04*</b>	
		<i>Clima educativo</i>	4.76	1.16	4.37	0.90	1.39	.17	
		<i>Senso di appartenenza</i>	4.07	0.96	3.84	0.92	0.91	.37	

Engagement		<i>Giustizi a</i>	4.51	1.13	3.89	0.94	2.23	<b>.03*</b>
		<i>Componente Affettiva</i>	5.25	1.15	4.83	1.27	1.30	.20
		<i>Componente Comport.</i>	4.70	0.98	4.67	0.92	0.11	.92
		<i>Componente Cognitiva</i>	4.78	1.11	5.20	1.13	-1.41	.16
		<i>Agentic Engagement</i>	4.03	1.60	3.84	1.29	0.48	.63

Dalle analisi effettuate attraverso i *t di Student*, sono emerse differenze significative nei due gruppi (DSA e senza DSA) nelle dimensioni del benessere (CIT) Supporto ( $t = 2.71$ ;  $p = .01$ ) ed *Engagement* ( $t = 1.97$ ;  $p = .05$ ); nell’Insegnamento Positivo ( $t = 2.56$ ;  $p = .01$ ), nelle Relazioni tra studenti-insegnanti ( $t = 2.07$ ;  $p = .04$ ) e nel senso di Giustizia ( $t = 2.23$ ;  $p = .03$ ), quest’ultime afferenti al clima scolastico (MSCQ). Più precisamente, è possibile osservare che nelle dimensioni risultate significative, gli studenti DSA presentano punteggi più elevati rispetto agli studenti senza DSA (Tabella 6.5).

## 6.6 Discussione

Il presente studio si è posto l’obiettivo di indagare la relazione tra il benessere, lo *student engagement* e il clima scolastico percepito dagli studenti della scuola secondaria di primo grado e di secondo grado, con una particolare attenzione agli studenti con DSA. La raccolta dei dati è avvenuta durante la pandemia da Covid-19, tuttavia, è importante precisare che lo studio non si è posto l’obiettivo di valutare quelli che sono stati gli effetti della “didattica a distanza”, inevitabile a causa del periodo pandemico, ma di fornire una “fotografia” di quanto hanno vissuto gli studenti in tempo di pandemia. Le analisi delle correlazioni hanno mostrato come l’esperienza di benessere si associ positivamente alle emozioni positive, al grado di soddisfazione sperimentato dallo studente nei diversi contesti di vita, al clima scolastico e all’*engagement*. Più precisamente, i risultati finora emersi sono in linea con le teorizzazioni proposte da Seligman (2011) e Su e colleghi (2014), dove il benessere viene concettualizzato come un costrutto multidimensionale, caratterizzato da una componente più propriamente edonica e da una eudaimonica, associato alla emozionalità positiva e alle dimensioni relative al senso di autorealizzazione e di soddisfazione di vita. A questo proposito, studi recenti hanno dimostrato come la soddisfazione di vita per gli adolescenti non agisce solo come una barriera in grado di mitigare l’impatto degli eventi negativi, ma rappresenta soprattutto una risorsa psicologica chiave attraverso la quale è possibile incrementare i vissuti di benessere (Cavioni et al., 2021). È possibile osservare dai risultati delle correlazioni che sia il clima scolastico

che l'*engagement* correlano positivamente con l'esperienza di benessere, rappresentando entrambi due importanti fattori di protezione per lo studente.

Tali risultati sono in linea con la letteratura esistente (Wang e Degol, 2016; Konold et al., 2018; Lombardi et al., 2019) dove è stato dimostrato che, nelle scuole dove vige un clima scolastico positivo, gli studenti tendono ad ottenere risultati accademici migliori e ad impegnarsi maggiormente nei compiti proposti; al contrario, un clima scolastico negativo, caratterizzato ad esempio da fenomeni di bullismo o da relazioni conflittuali tra alunni e insegnanti, può causare l'abbandono scolastico prematuro con conseguenze sociali e individuali. È bene precisare che il clima scolastico rappresenta ogni aspetto dell'esperienza scolastica, compresa la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, le relazioni, l'organizzazione e le caratteristiche istituzionali e strutturali dell'ambiente, tutte dimensioni indagate all'interno del presente studio (Wang e Degol, 2016; Lombardi et al., 2019).

I risultati ottenuti dalle *Path analysis* hanno confermato i risultati già presenti in letteratura, evidenziando l'impatto del clima scolastico sui vissuti di benessere e sull'*engagement* e l'impatto del benessere sull'*engagement*, in accordo con il modello suggerito da Fatou e Kubiszewski (2018) e da Lombardi e colleghi (2019). A questo proposito, è possibile confermare l'importanza del clima scolastico come fattore in grado di promuovere vissuti di benessere e di *engagement* per gli studenti durante le attività scolastiche, considerando tuttavia anche l'importante ruolo assunto dal benessere nel promuovere l'*engagement*. Proprio per questo motivo, è necessario sottolineare quanto la prospettiva dell'educazione positiva eserciti effetti positivi non solo sul benessere degli studenti, ma anche sul loro impegno nelle attività scolastiche e nell'apprendimento (Lombardi et al., 2019). Questo risultato viene confermato anche durante il periodo pandemico e sottolinea, come evidenziato dal modello 2, che i vissuti emotivi positivi sembrano configurarsi anch'essi come un fattore protettivo rispetto al benessere percepito e all'impegno scolastico, a differenza delle emozioni negative.

Di conseguenza, il presente studio enfatizza non solo l'importanza di sostenere e supportare sempre un clima scolastico positivo in grado di generare negli studenti vissuti di benessere ed *engagement*, ma anche favorire e supportare esperienze emotive positive.

Alla luce delle evidenze scientifiche che hanno dimostrato come le difficoltà negli apprendimenti scolastici comportino degli effetti sul benessere degli studenti a scuola (Andolfi et al., 2015; Cornoldi et al., 2020), soprattutto se queste difficoltà non vengono riconosciute (Lombardi et al., 2021), la seconda parte del presente studio si propone di valutare l'impatto della diagnosi di DSA

sull'esperienza di benessere degli studenti della scuola secondaria di I e II grado, attraverso il confronto tra due gruppi: studenti DSA e studenti senza diagnosi DSA.

I risultati del presente studio hanno evidenziato punteggi più elevati per gli studenti DSA nelle dimensioni relative al supporto, all'*engagement*, all'insegnamento positivo, alle relazioni tra studenti-insegnanti e al senso di giustizia.

Di conseguenza, questi risultati ci permettono di sottolineare che in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento, la diagnosi sembrerebbe funzionare come un elemento in grado di supportare lo studente in un processo di consapevolezza del disturbo, generando così ripercussioni significative sul benessere psicologico e su quello scolastico (Barbiero et al., 2019; Lombardi et al., 2021).

Infatti, una diagnosi offre l'opportunità allo studente, grazie alla Legge 170, di poter accedere a risorse e a supporti specifici (vedi strumenti compensativi e dispensativi), in grado di ridurre il rischio di disagio psicologico generato da esperienze scolastiche stressanti e fallimentari (Ryan, 2006; Lombardi et al., 2021). In altre parole, il riconoscimento della diagnosi e delle difficoltà ad essa collegate comporta l'attivazione da parte degli insegnanti di strategie educative più vicine ai bisogni degli studenti. Quest'ultime permettono di incoraggiare gli studenti nei vari percorsi di apprendimento e di sostenere così i loro punti di forza individuali (Lombardi et al., 2021). Inoltre, come si osserva dai nostri risultati, il vissuto collegato a una buona relazione tra gli studenti e gli insegnanti costituisce di per sé un importante fattore di protezione. È noto, infatti, che la qualità delle relazioni interpersonali tra i membri appartenenti alla comunità scolastica è in grado di generare ed incoraggiare vissuti di sostegno, rispetto e fiducia, che insieme determinano un clima scolastico positivo (Birch e Ladd, 1997; Pianta, 1999; Wang et al., 2012, 2016).

In conclusione, il presente studio sottolinea come l'essere riconosciuto come portatore di un bisogno possa essere un elemento importante nel contrastare il rischio di disagio psicologico creato da esperienze scolastiche svantaggiose e stressanti (Lombardi et al., 2021). A tal proposito, gli studenti DSA che ricevono supporto e guida da parte degli insegnanti e dei compagni di classe tendono a percepire l'ambiente scolastico come positivo e ad attribuire un miglior significato alla propria esperienza scolastica ed extrascolastica.

Lo studio illustrato presenta alcune limitazioni che risultano degne di attenzione. In primo luogo, i dati sono stati raccolti su un campione italiano di convenienza, limitato solamente all'analisi dei contesti scolastici di Milano e dell'Hinterland dove è stata condotta la ricerca. A questo proposito, studi futuri potrebbero coinvolgere campioni di studenti numericamente maggiori ed eterogenei, appartenenti a culture differenti, residenti in diverse regioni italiane e frequentanti ordini

scolastici differenti, al fine di rendere i risultati della ricerca maggiormente generalizzabili alla popolazione degli studenti.

Inoltre, lo studio si è basato su dati autodichiarati dagli alunni durante la pandemia da Covid-19, quest'ultima ha comportato la somministrazione dei questionari online. Per questo motivo, i risultati relativi all'esperienza di benessere, ai vissuti emotivi, al clima scolastico e all'*engagement* sono stati interpretati con cautela e attenzione. Ricerche future potrebbero integrare i dati raccolti prevedendo anche delle indagini qualitative, come interviste in profondità e/o focus group, al fine di valutare nel dettaglio quelle che sono le sfaccettature relative ai vissuti emotivi e alle esperienze di benessere degli studenti in classe. Tali indagini qualitative erano state previste inizialmente anche per il presente studio, ma non è stato possibile realizzarle a causa delle misure di contenimento per contrastare la diffusione del Covid-19, soprattutto a scuola, dove tali misure sono risultate particolarmente pregnanti.

Per concludere, i risultati del presente studio incoraggiano ad implementare a scuola percorsi ed interventi in classe che vadano sempre a sostenere un clima scolastico positivo, quest'ultimo inevitabilmente associato a vissuti di benessere, emozioni positive ed *engagement* (Lombardi et al., 2019).

## Bibliografia

- Anderson, H. H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. *Child development*, 73-89.
- Andolfi, V. R., Confalonieri, E., Nardo, F., e Traficante, D. (2015). Star bene a scuola: il ruolo dell'abilità di letto-scrittura. *Psicologia dell'Educazione*, 133-152.
- Angelelli, P., Marinelli, C. V., e Zoccolotti, P. (2010). Single or dual orthographic representations for reading and spelling? A study of Italian dyslexic–dysgraphic and normal children. *Cognitive Neuropsychology*, 27(4), 305-333.
- Angelelli, P., Marinelli, C. V., De Salvatore, M., e Burani, C. (2017). Morpheme-based reading and spelling in Italian children with developmental dyslexia and dysorthography. *Dyslexia*, 23(4), 387-405.
- APA - American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. Ed. it.: *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Archambault, J., e Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe (3e éd.)*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., e Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupe´re´, V., Janosz, M., McAndrew, M., Pagani, L. S., et al. (2015). *Comparative study of school engagement among immigrant and non-immigrant students from disadvantaged backgrounds: Contributions of the school environment and teaching practices (Research Report)*. Montreal: Fonds de recherche Societe´ et Culture.
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., e Goe, L. (2011). High-quality professional development for all teachers: effectively allocating resources. *Research e Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Arnold, D. H., McWilliams, L., e Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: untangling causality with correlational data. *Developmental psychology*, 34(2), 276.
- Barbiero, C., Montico, M., Lonciari, I., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., ... e behalf of the EpiDit (Epidemiology of Dyslexia in Italy) working group. (2019). The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *PLoS One*, 14(1), e0210448.

- Barry, M.M., Clarke, A.M., e Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional wellbeing in schools. *Health Education, 117*(5), 434–451.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership, 63*, 8–13.  
Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., e Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 32*, 627–658.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., e Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425-469.
- Birch, S. H., e Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology, 35*(1), 61-79.
- Bocchi, B., e Cavrini, G. (2019). Il clima scolastico come indice di benessere nella scuola. *AIQUAV 2019: VI Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana per gli Studi sulla Qualità della Vita. Libro dei Contributi Brevi*, 107-114.
- Booren, L. M., Handy, D. J., e Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice, 9*, 171–187.
- Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Indian Journal of Health e Wellbeing, 7*(8).
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., e Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal, 15*, 301–318.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist, 34*(10), 844.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology, 22*(6), 723.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development (Vol. 3). *International Encyclopedia of Education*.
- Bronfenbrenner, U., e Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, sixth edition – Volume 1: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.



- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., e Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 504–514.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., e Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301–318.
- Bruns, E. J., Walrath, C., Glass-Siegel, M., e Weist, M. D. (2004). School-based mental health services in Baltimore: association with school climate and special education referrals. *Behavior Modification*, 28, 491–512.
- Buckley, J., Schneider, M., e Shang, Y. (2004). The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts. *Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities*, 24, 2005–2132.
- Butterworth, B. (1999). *Il cervello matematico*. Milano:Rizzoli.
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., e Pepe, A. (2021). Adolescents' mental health at school: The mediating role of life satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 3322.
- Chang, J., e Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: the impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 485.
- Chouinard, R., Pascal, S., Janosz, M., Marchand, A., Archambault, I., e Pagani, L. S. (2017). The impact of the secondary school environment on teachers' burnout. *Well-being in education systems*, 294.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., e Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science e Business Media.
- Connell, J. P., e Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar e L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cooper, H. M. (2003). *Summer learning loss: The problem and some solutions*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., e Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation of achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 3, 227–268.

- Cornell, D., e Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of youth and adolescence*, 45(11), 2246-2259.
- Cornoldi, C. (Ed.). (2019). *I disturbi dell'apprendimento*. Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi, C., De Beni, R., e Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cornoldi, C., e Tressoldi, P. (2007). Definizione, criteri e classificazione. *Difficoltà e Disturbi Dell'apprendimento*, 9-52.
- Cornoldi, C., e Tressoldi, P. (2014). Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: Invito a un dibattito. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(1), 75-92.
- Craig, S. G., Robillard, C. L., Turner, B. J., e Ames, M. E. (2022). Roles of family stress, maltreatment, and affect regulation difficulties on adolescent mental health during COVID-19. *Journal of family violence*, 37(5), 787-799.
- Crosnoe, R., Cavanagh, S., e Elder, G. H., Jr. (2003). Adolescent friendships as academic resources: the intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46, 331–352.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Dawson, C., e Parker, J. R. (1998). *A descriptive analysis of the perspective of Neville High School teachers regarding the school renovation*. New Orleans: paper presented at the Mid-South Educational Research Association.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46, 73–90.
- De Smedt, B., Noël, M. P., Gilmore, C., e Ansari, D. (2013). How do symbolic and non-symbolic numerical magnitude processing skills relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 48-55.
- Devine, J. F., e Cohen, J. (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. Columbia University, NY: Teachers College Press.
- Downer, J., Sabol, T. J., e Hamre, B. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.

- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F., e Ruzek, E. (2015). Measuring effective teacher-student interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 722-758.
- Emmer, E. T., e Stough, L. M. (2003). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *In Educational psychologist* (pp. 103-112). Routledge.
- Emmons, Comer, e Haynes. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. In J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner, e M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). New York: Teachers College Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., e Salinas, K. C. (1997). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: school climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28, 365-377.
- Fall, A. M., e Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), 787-798.
- Fatou, N., e Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Soc. Psychol. Educ.* 21, 427-446.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., e Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9.
- Franchini, R. (2021). Rapporto Invalsi 2021: la vera causa del Learning Loss. Tuttoscuola. Tratto da <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=146660>
- Fraser, B. J. (1982). *Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Third Version. Perth: Western Australian Institute of Technology
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., e Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Rev. Educ. Res.* 74, 59-109.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., e Paris, A. (2005). *Student Engagement*. K. Anderson Moore and LH Lippman, *What do children need to flourish, in my research studies*. USA: Springer.
- Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D., e Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International Journal of Public Health*, 54, 251-259.

- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56, 22–26.
- Freiberg, H. J., e Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Furrer, C., e Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Gestione Patrimonio informativo e statistica, Miur. I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2018/2019, Roma, 2020.
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435.
- Goldberg, J., Sklad, M., Elfrink, T., Schreurs, K., Bohlmeijer, E., e Clarke, A. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755- 782.
- Goleman, D., e Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard business review*, 86(9), 74-81.
- Golinelli, D., Lenzi, J., Adja, K. Y. C., Reno, C., Sanmarchi, F., Fantini, M. P., e Gibertoni, D. (2021). Small-scale spatial analysis shows the specular distribution of excess mortality between the first and second wave of the COVID-19 pandemic in Italy. *Public Health*, 194, 182-184.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., e Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their longterm effects on adult life*. London: Institute of Education.
- Gottfredson, D. (2001). *Delinquency and schools*. New York: Cambridge University Press.
- Gottfredson, D., e Gottfredson, G. (2002). Quality of school-based prevention programs: results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39, 3–35.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., e Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444.
- Grayson, J. L., e Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363.
- Halpin, A. W., e Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. University of Chicago: Midwest Administration Center.

- Hamre, B. K., e Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., e Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 US early childhood and elementary classrooms. *Foundation for Childhood Development*, 30(2008).
- Hari, R., e Renvall, H. (2001). Impaired processing of rapid stimulus sequences in dyslexia. *Trends in cognitive sciences*, 5(12), 525-532.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.
- Hawke, L. D., Barbic, S. P., Voineskos, A., Szatmari, P., Cleverley, K., Hayes, E., ... e Henderson, J. L. (2020). Impacts of COVID-19 on Youth Mental Health, Substance Use, and Well-being: A Rapid Survey of Clinical and Community Samples. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10), 701-709.
- Hirschfield, P. J., e Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22.
- Hochweber, J., Hosenfeld, I., e Klieme, E. (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 289.
- Hopson, L. M., e Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: the role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33, 2221–2229.
- Hospel, V., Galand, B., e Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioral engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77, 37–49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., e Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425–446.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., e McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93.
- Ionio, C., e Traficante, D. (2021). Le conseguenze della pandemia sulla vita dei nostri bambini e ragazzi. *Vita e Pensiero* (3).
- Ise, E., e Schulte-Körne, G. (2010). Spelling deficits in dyslexia: evaluation of an orthographic spelling training. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 18-39.
- Istat (2021). *Rapporto annuale 2021. La situazione del paese*. Roma: Istat.

- Jones, S. M., e Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies: social policy report. *Society for Research in Child Development*, 26(4), 3–22.
- Juvonen, J., Nishina, A., e Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17, 393–400.
- Klieme, E., Pauli, C., e Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. 137-160 in Janik, T. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. New York: Waxmann.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., e Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *Aera Open*, 4(4), 2332858418815661.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., e Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76–88.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., e Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141– 159.
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., et al. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School Psychol. Q.* 29, 213–232.
- Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., e Jawad, A. F. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal of school violence*, 10(2), 165-184.
- Leithwood, K., e Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teachers sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679–706.
- Leithwood, K. A., e Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Linee guida sui DSA approvate dalla Consensus Conference sui Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento, Associazione Italiana Dislessia, Bologna, 2007.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., e Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: a study with high-school students. *Frontiers in psychology*, 10, 2482.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Vernice, M., e Sarti, D. (2021). Comparison on Well-Being, Engagement and Perceived School Climate in Secondary School Students with

- Learning Difficulties and Specific Learning Disorders: An Exploratory Study. *Behavioral Sciences*, 11(7), 103.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., e Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, 73–84.
- Magenes, S., Curti, S., Monti, F., Antonietti, A., e Traficante, D. (2021). Rappresentazione di sé e del futuro e impegno scolastico in bambini e adolescenti con disturbo specifico dell'apprendimento. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 25(3), 493-506.
- Mattison, E., e Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: the association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1–12.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., e Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138–146.
- Mehta, T. G., Atkins, M. S., e Frazier, S. L. (2013). The organizational health of urban elementary schools: School health and teacher functioning. *School mental health*, 5(3), 144-154.
- Miller, R. S., e Wang, M. T. (2019). Cultivating adolescents' academic identity: Ascertaining the mediating effects of motivational beliefs between classroom practices and mathematics identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(10), 2038-2050.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass,
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., e Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23, 236–256.
- Moser, M. B., Rowland, D. C., e Moser, E. I. (2015). Place cells, grid cells, and memory. *Cold Spring Harbor perspectives in biology*, 7(2), a021808.
- National School Climate Council (2007). The school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. <http://www.ecs.org/school-climate>.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., and Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *Int. J. Wellbeing* 3, 147–161.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., e Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48–58.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323–367.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., e Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, pedagogy and education, 30*(1), 111-124.
- Passolunghi, M. C., e Siegel, L. S. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of experimental child psychology, 88*(4), 348-367.
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 32*, 11-20.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading, 11*(4), 357-383.
- Perfetti, C. A., e Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. *Precursors of functional literacy, 11*, 67-86.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: The Macmillan Company.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., e Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher, 38*(2), 109-119.
- Psacharopoulos, G., e Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics, 26*(5), 445-458.
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R., ... e Shaywitz, B. A. (2001). Neurobiological studies of reading and reading disability. *Journal of communication disorders, 34*(6), 479-492.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345-387.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?. *Current opinion in neurobiology, 13*(2), 212-218.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., e Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712.



- Ricci, R., Falzetti, P., e Falorsi, P. D. (2019). Le metodologie di campionamento e scomposizione della devianza nelle rilevazioni nazionali dell'INVALSI: Le rilevazioni degli apprendimenti AS 2018-2019. *Le metodologie di campionamento e scomposizione della devianza nelle rilevazioni nazionali dell'INVALSI*, 1-110.
- Rieser, S., Fauth, B. C., Decristan, J., Klieme, E., e Büttner, G. (2013). The connection between primary school students' self-regulation in learning and perceived teaching quality. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 138-156.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., e Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
- Riva, G., Wiederhold, B. K., e Mantovani, F. (2021). Surviving COVID-19: The neuroscience of smart working and distance learning. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(2), 79-85.
- Rizzolatti, G., Fabbri-Destro, M., e Cattaneo, L. (2009). Mirror neurons and their clinical relevance. *Nature clinical practice neurology*, 5(1), 24-34.
- Rones, M., e Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: a research review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 223-241.
- Rothe, J., Cornell, S., Ise, E., e Schulte-Körne, G. (2015). A comparison of orthographic processing in children with and without reading and spelling disorder in a regular orthography. *Reading and Writing*, 28(9), 1307-1332.
- Rutter, M., Dunn, J., Plomin, R., Simonoff, E., Pickles, A., Maughan, B., Ormel, J., e Meyer, J. (1997). Eaves integrating nature and nurture: implications of person-environment correlations and interactions for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 9, 335.
- Ryan, A. M., e Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American educational research journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, M. (2006). Problemi sociali ed emotivi collegati alla dislessia. *Giornale italiano di ricerca clinica applicativa*, 29-35.
- Sanmarchi, F., Golinelli, D., Lenzi, J., Esposito, F., Capodici, A., Reno, C., e Gibertoni, D. (2021). Exploring the gap between excess mortality and COVID-19 deaths in 67 countries. *JAMA Network Open*, 4(7), e2117359-e2117359.
- Save the Children Italia Onlus. (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*.

- Save the Children. (2021). *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività*.
- Schwartz, K. D., Exner-Cortens, D., McMorris, C. A., Makarenko, E., Arnold, P., Van Bavel, M., ... e Canfield, R. (2021). COVID-19 and student well-being: Stress and mental health during return-to-school. *Canadian Journal of School Psychology, 36*(2), 166-185.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York, NY: Free Press.
- Sheldon, S. B., e Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society, 35*, 4–26.
- Sheldon, S. B., e Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research, 98*, 196–207.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., e Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measurement, 69*(3), 493-525.
- Snowling, M. J., e Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders—a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of child psychology and psychiatry, 53*(5), 593-607.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., e Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education, 4*, 3– 51.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., e Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist, 39*, 97–110.
- Stein, J., e Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in neurosciences, 20*(4), 147-152.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: a multilevel analysis. *Justice Quarterly, 20*, 575–604.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., e Hagan, S. (1998). Using functional assessments to develop behavior support plans. *Preventing School Failure, 43*, 6–13.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., e Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*, 38–47.

- Tabassam, W., Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and language*, 9(2), 182-198.
- Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., e Gaspar, T. (2021). Intervention in Schools promoting mental health and well-being: a systematic. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 12(1).
- Trickett, E. J., e Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93–102.
- Uline, C., e Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46, 55–73.
- Ungerleider, L. G., e Haxby, J. V. (1994). ‘What’and ‘where’ in the human brain. *Current opinion in neurobiology*, 4(2), 157-165.
- Vicari, S., Di Vara, S., e Linguardi, V. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L’impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento, Erickson.
- Wang, M. T., Brinkworth, M. E., e Eccles, J. S. (2012). The moderation effect of teacher–student relationship on the association between adolescents’ self–regulation ability, family conflict, and developmental problems. *Developmental Psychology*, 49, 690–705.
- Wang, M. T., and Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educ. Psychol. Rev.* 28, 315–352.
- Wang, M. T., Hofkens, T., e Ye, F. (2020). Classroom quality and adolescent student engagement and performance in mathematics: A multi-method and multi-informant approach. *Journal of youth and adolescence*, 49(10), 1987-2002.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52, 346–375.
- Way, N., e Robinson, M. G. (2003). A longitudinal study of the effects of family, friends, and school experiences on the psychological adjustment of ethnic minority, low-SES adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18, 324–346.
- Weinstein, C. S., Curran, M., e Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: awareness into action. *Theory Into Practice*, 42, 269–276.
- Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88–107.

- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*, 13–29.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*, 293–299.
- Withall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *The journal of experimental education, 17*(3), 347-361.
- Wright, B. A., Bowen, R. W., e Zecker, S. G. (2000). Nonlinguistic perceptual deficits associated with reading and language disorders. *Current opinion in neurobiology, 10*(4), 482-486.
- Yoneyama, S., e Rigby, K. (2006). Bully/victim students e classroom climate. *Youth Studies Australia, 25*(3), 34-41.

## Sitografia

INVALSIopen (Sito Ufficiale Area Prove Nazionali) (2021). “Che cos’è il Learning Loss e perché è importante misurarlo”. <https://www.invalsiopen.it/misurare-learning-loss/>

INVALSI (2021). Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21. I risultati in breve delle prove INVALSI-2021.

[https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/14\\_07\\_2021/Sintesi\\_Primi\\_Risultati\\_Prove\\_INVALSI\\_2021.pdf](https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf).

INVALSI. (2022). I risultati delle prove INVALSI 2022. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022>.

Nuova Linea Guida sui Disturbi Specifici dell’Apprendimento (2022) [https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/03/LG-389-AIP\\_DSA.pdf](https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/03/LG-389-AIP_DSA.pdf)

# STUDIO 3

## Capitolo 7

### L'apprendimento di una lingua straniera per gli studenti con DSA: Il progetto INCLUDI

#### 7.1 Il progetto INCLUDI

L'apprendimento di una lingua straniera per gli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) rappresenta un ambito di ricerca molto complesso e nello stesso tempo oggetto di interesse. Più precisamente, le difficoltà nell'apprendere e il disagio emotivo correlato risultano essere amplificati per lo studente DSA, a tal punto da rendere l'apprendimento della lingua straniera una sfida considerevole.

Proprio per questo motivo, l'obiettivo principale del progetto INCLUDI è stato quello di sostenere l'inclusione sociale e il miglioramento della qualità di vita degli studenti DSA nella scuola secondaria, attraverso attività didattiche e percorsi "tagliati su misura" (Andreoletti e Lombardi, 2021). Le proposte didattiche all'interno del progetto sono state ideate per essere in linea con i programmi ministeriali per l'insegnamento della lingua inglese nelle diverse classi coinvolte e per essere concretamente realizzabili sia nel contesto scolastico che in autonomia a casa (Andreoletti e Lombardi, 2021).

Il progetto INCLUDI ha visto infatti il coinvolgimento di studenti con DSA che presentano difficoltà nell'apprendimento nella loro lingua madre e per i quali l'acquisizione dell'inglese risulta essere un processo articolato e complesso, in alcuni casi, un vero e proprio scoglio da superare (Andreoletti e Lombardi, 2021). Di conseguenza, per comprendere meglio tali difficoltà, un importante punto di partenza è rappresentato dalle teorie principali che sono alla base della neurobiologia dell'apprendimento. Più precisamente, secondo la prospettiva connessionista di MacWhinney (2008), il cervello agirebbe come una rete che apprende. Infatti, per apprendere il linguaggio vengono create delle mappe a livello della neocorteccia che permettono un'associazione tra il suono che viene ascoltato e la semantica (nota come rappresentazione del significato di una parola) a cui però deve seguire la produzione e quindi la possibilità della creazione di reti corticali più complesse (MacWhinney, 2008). Di conseguenza, per apprendere una lingua occorre generare un network corticale complesso che include le aree prefrontali, temporali, occipitali e parietali che insieme

concorrono all'elaborazione di aspetti ortografici, fonetici, semantici, sintattici e morfologici (MacWhinney, 2008).

Più nello specifico, le difficoltà che si possono incontrare nell'apprendimento della lingua inglese coinvolgono i seguenti aspetti (Bogdanowicz e Bogdanowicz, 2016; Nijakowska, 2010):

a) *fonologici*: difficoltà di discriminazione, di produzione di fonemi, di conversione grafema-fonema, di decodifica e di comprensione;

b) *morfologici*: difficoltà nel generare parole nuove partendo dalle regole grammaticali e nel comprendere il ruolo dei prefissi e suffissi;

c) *lessicali*: fragilità nel rievocare il vocabolario a causa di deficit nella memoria di lavoro oppure nel rappresentare correttamente l'ortografia delle parole;

d) *sintattici*: difficoltà nell'utilizzare corrette costruzioni e regole grammaticali, in particolare nella lingua inglese è presente una differente costruzione sintattica collegata ad un diverso posizionamento delle parole all'interno delle frasi.

È bene precisare che le lingue possono essere classificate sia in base alle caratteristiche ortografiche (trasparenza vs opacità) sia alla struttura sillabica (semplice vs complessa). Nel dettaglio, le lingue ad ortografia trasparente sono quelle in cui vi è un'elevata corrispondenza tra lettere e suoni (noti come grafema e fonema), come per esempio per la lingua italiana.

La nostra lingua, ad eccezione di alcune parole che si pronunciano allo stesso modo ma che hanno scritture differenti (ad esempio "hanno", "anno"), risulta regolare nella conversione grafemica.

Infatti, la lingua italiana, composta da 21 lettere, presenta una struttura sillabica semplice con sillabe aperte, chiuse, gruppi consonantici, digrammi e trigrammi (Kvilekval, 2007). All'estremità opposta, troviamo invece le lingue ad ortografia opaca, come ad esempio l'inglese, che si caratterizzano per significative irregolarità ortografiche. Più precisamente, la lingua inglese si compone di molte parole omofone non omografe ovvero che si pronunciano nello stesso modo ma che si scrivono in maniera diversa (ad esempio: "hear" - "here"; "by" - "bye"), unite a molte irregolarità di conversione grafema-fonema (Andreoletti e Lombardi, 2021). Inoltre, vi è la presenza di un maggior numero di gruppi consonantici, le vocali possono essere lunghe o corte, alcune lettere presentano una pronuncia diversa in base alla loro posizione nella parola mentre altre risultano "silenti", in quanto vengono scritte ma non pronunciate, per esempio la lettera "h" (Andreoletti e Lombardi, 2021).

Alla luce di quanto appena descritto, per uno studente con DSA, in particolare con Dislessia Evolutiva (DE), le irregolarità che caratterizzano la lingua straniera in questione possono rendere il compito di

acquisizione ancora più gravoso e demotivante proprio perché a causa della lentezza nella lettura, lo studente tenderà a commettere errori più frequenti. A questo proposito, in ambito scolastico, il docente può aggirare tale difficoltà cercando di scandire meglio i suoni e cercando di parlare più lentamente, al fine di sottolineare i confini tra una parola e l'altra, soprattutto nelle prime fasi di apprendimento dove il rischio di incorrere in vissuti di inefficacia e demotivazione è altamente probabile, da qui nasce l'importanza di riconoscere e valorizzare gli aspetti emotivo-motivazionali nello studente con DSA.

## **7.2 DSA e aspetti emotivo-motivazionali**

Numerose ricerche hanno indagato le componenti non cognitive dell'apprendimento rilevando che gli studenti con DSA, rispetto ai loro compagni, si sentono meno supportati emotivamente, sono più a rischio di sviluppare ansia e depressione (Peleg, 2009, 2011; Sofologi et al., 2022; Visser et al., 2020; Willcutt et al., 2013), tendono a sentirsi meno responsabili del proprio apprendimento e ad abbandonare il compito alle prime difficoltà (Bouffard e Couture, 2003; Sorrenti et al., 2019). Di conseguenza, lo studente con DSA può avvertire il bisogno di auto-proteggersi e difendersi dalle conseguenze di insuccesso che minacciano l'autostima e l'autoefficacia; pertanto utilizzerà strategie difensive di auto-sabotaggio (*self-handicapping*) che, in presenza di un compito percepito come difficile e minaccioso, come l'apprendimento di una lingua straniera, agiscono attraverso la costruzione di scuse e ostacoli (Alesi e Pepi, 2009). Tra queste strategie troviamo (Alesi e Pepi, 2009):

1. procrastinare lo studio;
2. disperdere energie e impegno in molteplici attività contemporaneamente;
3. uscire fino a tardi la notte prima di una prova importante;
4. lasciarsi distrarre dai propri pensieri;
5. scegliere di competere con compagni più abili.

Il ricorso a modalità difensive sin dalle prime fasi di scolarizzazione ostacola l'uso di strategie di studio funzionali all'apprendimento e impedisce lo sviluppo di uno stile attributivo adattivo (Alesi et al., 2014).

La letteratura ha inoltre messo in luce che gli studenti con DSA evidenziano difficoltà di adattamento, di condotta (Al Yagon, 2014; Bender e Smith, 1990; Sorrenti et al., 2019) e nelle relazioni con i pari (Sorrenti et al., 2019; Wiener, 2004). Quest'ultimo aspetto assume particolare rilevanza poiché le relazioni con i coetanei, l'appartenenza a un gruppo, lo status e il supporto sociale, in particolar modo



nella preadolescenza e nell'adolescenza, concorrono in modo determinante alla costruzione di una immagine di sé positiva, al benessere e all'adattamento sociale (Benassi et al., 2022; Bonifacci et al. 2016; Magenes et al., 2021; Matteucci et al. 2019; Lombardi et al., 2021; Stone e La Greca, 1990; Swanson e Malone, 1992; Tabassam e Grainger, 2002; Traficante et al., 2017).

A questo riguardo è rilevante la percezione della propria efficacia, che concerne la convinzione delle persone di produrre specifici risultati (Bandura, 1997). L'autoefficacia percepita influenza i modi di pensare, ottimisti e auto incoraggianti o piuttosto pessimisti e auto debilitanti, le attività intraprese, le sfide, i risultati attesi e la perseveranza di fronte agli ostacoli. L'autoefficacia percepita è correlata in modo bidirezionale al successo scolastico: lo studente che ha un'esperienza di successo scolastico svilupperà delle convinzioni positive sulle proprie competenze e la sua motivazione a ripetere i comportamenti che lo hanno portato a questo successo, come l'impegno e lo studio. Questo circolo virtuoso promuove il successo scolastico e garantisce allo studente vissuti di benessere relativi al sentirsi capace (autoefficacia) e all'aumento dell'autostima (Tobia e Marzocchi, 2015). Ciò che preoccupa la scuola è la situazione opposta: studenti che esperiscono fallimenti scolastici sono sempre più demotivati e questo implica l'allontanamento e il disinvestimento nella scuola (Tobia e Marzocchi, 2015).

Infatti, in un percorso scolastico costellato da frequenti e significativi insuccessi, la percezione di sé come incapace di regolare il proprio processo di apprendimento genera una bassa stima di sé come studente, la quale si associa frequentemente a condizioni di malessere e disagio sul piano emotivo con consistenti livelli di ansia e di inadeguatezza (Alesi e Pepi, 2009; Terras, Thompson e Minnis, 2009). L'autostima può quindi considerarsi uno stile di risposta appreso che riflette la valutazione operata dall'individuo delle sue esperienze e comportamenti passati che predirà, in una certa misura, i suoi comportamenti futuri; pertanto, è ritenuto un aspetto relativamente stabile, soggetto a graduali modificazioni sia dell'ambiente che dell'evoluzione del soggetto al suo interno (Di Nuovo e Magnano, 2013). Il processo relativo all'elaborazione del proprio valore personale è significativamente influenzato dai risultati e dagli apprezzamenti ricevuti in ambito scolastico (Rappo, Alesi e Pepi, 2014). Proprio per questo motivo, adottare adeguate personalizzazioni didattiche da parte del docente consentirà allo studente DSA di affrontare più facilmente le sfide scolastiche, soprattutto quando si parla dell'apprendimento di una lingua straniera come l'inglese, che da sempre rappresenta uno "scoglio" da superare (Andreoletti e Lombardi, 2021).

Di conseguenza, il progetto INCLUDI si pone l'obiettivo di supportare gli studenti con DE nell'apprendimento della lingua inglese, al fine di incrementare il senso di competenza e il benessere dello studente, non solo a livello scolastico ma anche soggettivo.

A tal proposito, il modello MIND proposto da Eide e Eide (2011), che verrà descritto nel paragrafo successivo, è il razionale alla base del progetto.

### **7.3 Le scelte metodologiche per favorire l'apprendimento di una lingua straniera: il modello MIND**

Il modello MIND, proposto da Eide e Eide (2011), si pone l'obiettivo di strutturare un insegnamento efficace delle lingue straniere per gli studenti DSA in quanto sottolinea quelli che sono i punti di forza insiti nel disturbo, non evidenziando le "cadute" generalmente associate ad esso. Secondo tale modello gli studenti DSA prediligono un'elaborazione mentale caratterizzata da:

**M= Materialità:** gli studenti con DSA apprendono più facilmente se i contenuti presentati assumono una forma concreta, attraverso per esempio, visualizzazioni e stimolazione multisensoriale.

**I= Interconnessione:** gli studenti con DSA sanno combinare diverse tipologie di informazioni, ricombinarle tra loro anziché dividerle in categorie, costruirsi un quadro generale e stabilire connessioni tra gli elementi, anche insolite. Per esempio, riescono con facilità a trovare analogie, differenze e cogliere il nocciolo delle questioni. Gli stimoli ambigui non creano difficoltà soprattutto se vengono fornite informazione contestuali. Tali caratteristiche del loro funzionamento cognitivo si traducono a scuola nell'interdisciplinarietà che è la modalità scolastica che loro prediligono.

**N= Narratività:** Gli allievi con DSA presentano una memoria episodica particolarmente sviluppata in quanto si mostrano abili nel connettere diverse scene mentali, partendo da frammenti di storie. Infatti, tendono a rielaborare i contenuti proposti con esempi, aneddoti e descrizioni, trovando soluzioni ad hoc piuttosto di applicare regole generali.

**D= Dinamismo:** gli studenti DSA si motivano di fronte a situazioni nuove che implicano cambiamento e la possibilità di inventare e/o innovare.

Il modello MIND è il razionale sottostante al kit glottodidattico alla base del progetto INCLUDI, di seguito verrà descritta la proposta didattica.

### **7.4 Lo sviluppo del pensiero creativo negli studenti con DSA**

Le ricostruzioni storiche e biografiche, relative a personaggi noti del passato, hanno evidenziato come coloro che soffrono di Dislessia Evolutiva (DE) presentino migliori capacità nel pensiero creativo (Davis e Braun, 2010; Eide e Eide, 2011; Jantzen, 2014; Kiziewicz, 2012; West, 2008; Wolf, 2007). Più precisamente, si riportano di seguito alcuni esempi: a) gli scrittori Christian Andersen e Agatha

Christie; b) i pittori Pablo Picasso e Andy Warhol; c) il fotografo David Bailey; d) gli scienziati Thomas Alva Edison, Michael Faraday, Albert Einstein e Leonardo da Vinci; e) gli imprenditori Henry Ford, William Reddington Hewlett, Robert Edward Turner, Charles Schwab e Richard Branson; f) i politici George Washington, Winston Churchill, e John F. Kennedy; g) gli sportivi John Young Stewart, Mohammed Alì, Nolan Ryan, William Bruce Jenner e Steve Redgrave; h) gli attori Keira Knightley, Keanu Reeves, Tom Cruise e Robin Williams; i) il cantante Michael Holbrook Penniman - Mika) (Alexander-Passe, 2010; Ehardt, 2009; Cancer e Antonietti, 2020).

Una domanda sorge spontanea: Perché la DE è in grado di favorire il pensiero creativo?

Una possibile spiegazione può essere rintracciata nel fatto che le persone con DE tendono a preferire le rappresentazioni e le elaborazioni visive unitamente alle strategie intuitive (West, 2009): elementi cognitivi a sostegno della creatività (Ingesson, 2006). Secondo un'altra ipotesi, le persone con DE preferiscono un'elaborazione globale, anziché locale, delle informazioni e questa elaborazione olistica sarebbe associata a un modo di pensare creativo (Schneps, Brockmole, Sonnert, e Pomplun, 2012). Un'altra possibile spiegazione considera il codice verbale come la via principale per il pensiero abituale (Shepard, 1978): la compromissione nell'utilizzo del codice verbale rafforzerebbe quindi i modi di pensare non convenzionali (Vail, 1990; Yewchuk, 1983). Tuttavia, la spiegazione che ricopre un ruolo prevalente è l'ipotesi del beneficio cognitivo compensatorio (Chakravarty, 2009), secondo cui l'abilità creativa potrebbe svilupparsi nel tempo come meccanismo di coping per le difficoltà che coinvolgono il linguaggio, come lo è appunto la dislessia (Cancer e Antonietti, 2020).

Proprio per questo motivo, lo studio del potenziale creativo negli individui con DE sembra essere particolarmente rilevante in ambito scolastico, più precisamente per le sue implicazioni educative (Cancer e Antonietti, 2020). Infatti, un approccio didattico che pone un'attenzione specifica sullo sviluppo del pensiero creativo può essere in grado di favorire il pensiero divergente nella risoluzione dei problemi, rispondendo così alle esigenze degli studenti con DE (Cancer e Antonietti, 2020). Tuttavia, la ricerca scientifica sulla creatività e la DE ad oggi risulta ancora piuttosto limitata (Cancer e Antonietti, 2020).

La maggior parte degli studi che hanno esplorato la relazione tra abilità creative e deficit di apprendimento ha utilizzato come misura della creatività, il *Torrance Test of Creative Thinking* (TTCT: Torrance, 1990). Il TTCT è tuttora il test più utilizzato nella ricerca internazionale sulla creatività ed è stato sviluppato per valutare i processi cognitivi che sono considerati alla base della produzione creativa, ovvero la fluidità, la flessibilità, l'originalità e l'elaborazione. La fluidità è definita come la capacità di produrre il maggior numero di idee in risposta ad uno stimolo aperto. La flessibilità riguarda invece la capacità di utilizzare approcci diversi a un problema o a una situazione

o di adottare prospettive diverse. L'originalità si riferisce all'unicità dei pensieri e delle risposte. Infine, l'elaborazione è definita come la capacità di ampliare le idee esistenti, attraverso l'utilizzo di dettagli.

Nel 1979, Argulewicz, Meador e Richmond hanno riferito che una percentuale maggiore di bambini con diagnosi di disturbi dell'apprendimento, rispetto ai bambini con sviluppo normotipico, otteneva nei test di creatività punteggi più elevati nella ricchezza e nella colorazione delle immagini.

Un anno più tardi, Tarver, Ellsworth e Rounds hanno condotto uno studio comparativo tra studenti con e senza DSA sulle abilità di pensiero divergente. I risultati del test nella creatività figurale hanno indicato che gli studenti con DSA ottenevano punteggi superiori in originalità, mentre i pari nell'elaborazione. Eisen (1989) ha confrontato due gruppi appaiati di studenti americani DSA e non (N= 32; età= 8-11 anni) con l'obiettivo di indagare l'abilità creativa non verbale. A tal fine, gli autori hanno progettato un compito che prevedeva la creazione di immagini attraverso l'utilizzo di forme geometriche (Eisen's Test of Remoteness, ETR). Le produzioni ottenute dal compito sono state valutate in base a fluidità, originalità e numero di pezzi utilizzati. I risultati dello studio hanno mostrato come il gruppo dei bambini DSA presentavano punteggi significativamente più alti nell'originalità e nel maggiore utilizzo di pezzi per immagine creata. Tuttavia, non è stata riscontrata alcuna differenza tra i gruppi per quanto riguarda la fluidità. I partecipanti sono stati valutati anche con un compito di controllo della fluenza verbale, ovvero un compito di anagramma verbale, in cui si chiedeva ai bambini di costruire il maggior numero possibile di parole includendo una serie di sette lettere date. Come previsto, i partecipanti senza DSA hanno ottenuto nel compito verbale punteggi più elevati rispetto ai compagni DSA. È interessante notare che è stata ottenuta una correlazione negativa tra i test verbali e non verbali in entrambi i gruppi che Eisen ha interpretato come prova di un legame tra i deficit verbali e lo stile creativo dei bambini con DSA. Qualche anno più tardi, LaFrance (1997) ha studiato il profilo peculiare di studenti "gifted" (QI verbale, di performance o a scala completa  $\geq 130$ ), che presentavano anche Dislessia Evolutiva (DE). Sebbene le difficoltà accademiche fossero simili negli studenti con DE e in quelli con plus dotazione e DE, questi ultimi mostravano punti di forza nell'esprimere umorismo, nel risolvere problemi, nel cogliere l'essenza di un'idea e nel sintetizzare concetti dissimili. In seguito, Tafti, Hameedy e Baghal (2009) hanno condotto un'indagine su studenti dislessici e non della scuola primaria di Teheran. Gli studenti con DE hanno ottenuto risultati significativamente migliori nella memoria visiva e sonora di parole concrete e hanno ottenuto punteggi più elevati rispetto ai pari nell'originalità e allo stesso modo nella creatività generale. Per verificare se minori abilità verbali possano essere correlate a maggiori abilità creative non verbali, è stato condotto uno studio su un piccolo gruppo di studenti italiani appartenenti

alla scuola secondaria di I grado con DE attraverso la somministrazione di test standardizzati italiani per la lettura di brano (Cornoldi e Colpo, 1995) e di parole e non parole (Sartori e Job, 2007) e del test ACR (Pizzingrilli, Valenti, Cerioli e Antonietti, 2015). Quest'ultimo test è stato sviluppato con riferimento al modello ACR (A= ampliamento; C= collegamento; R= riorganizzazione) della creatività (Antonietti e Colombo, 2013, 2016; Antonietti, Colombo, et al., 2011), che riassume le principali teorie sulla creatività individuando tre operazioni mentali alla base del pensiero creativo. La prima operazione è l'ampliamento (A) del campo mentale che avviene attraverso la produzione di idee inusuali e diverse, la variazione di qualcosa di esistente e la generazione di nuove idee al fine di individuarne almeno una che sopravviva alla valutazione. Il collegamento (C) è la seconda operazione di base della creatività e consiste nello stabilire rapporti con realtà o molto diverse tra loro o opposte. La terza operazione, la riorganizzazione (R) del campo mentale, prevede o una sua ristrutturazione interna o l'applicazione ad esso di uno schema interpretativo non convenzionale per quella situazione, che produce una nuova visione e annessi nuovi significati.

I ricercatori hanno rilevato una significativa correlazione negativa tra l'attitudine a collegare elementi disparati (collegamento), valutata dal test ACR, e le prestazioni di accuratezza nella lettura di parole. Infine, nel 2020 Cancer e Antonietti hanno esaminato una serie di studi sulla creatività e la DE. Le conclusioni di tale revisione hanno riportato che gli studenti che hanno difficoltà nella lettura e nell'elaborazione del linguaggio, ma che sono quotidianamente esposti a un ambiente di apprendimento basato prevalentemente su contenuti verbali e scritti, potrebbero sviluppare nel tempo strategie divergenti, sotto forma di produzione di un numero elevato di idee insolite, ma rilevanti, come meccanismo di coping (Bonacina et al., 2015; Cancer e Antonietti, 2017; Cancer e Antonietti, 2020).

Alla luce di quanto finora descritto, l'atelier creativo all'interno del progetto INCLUDI, nasce come percorso che ha l'obiettivo di valorizzare il pensiero creativo degli studenti con Dislessia Evolutiva al fine di facilitare e rendere inclusivo l'apprendimento della lingua inglese.

## **7.5 Obiettivi e partner coinvolti**

Il progetto INCLUDI si pone l'obiettivo principale di sostenere l'inclusione sociale degli studenti DSA, in particolare con Dislessia Evolutiva (DE), attraverso la messa a punto di indicazioni metodologiche e didattiche per l'insegnamento della lingua inglese da applicare in classe (Andreoletti e Lombardi, 2021).

I partner che sono stati coinvolti nel progetto sono:

- Comune di Gallarate, ente capofila del progetto;

- Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano;
- Anfass Lombardia;
- Azienda Socio Sanitaria Territoriale della Valle Olona.

## 7.6 La proposta didattica: i tre ambienti di intervento

Il progetto INCLUDI ha previsto tre ambienti di intervento (Andreoletti e Lombardi, 2021):

- **L’ambiente “classe”** che prevede gli atelier creativi, ovvero percorsi espressivi volti alla creazione di artefatti significativi che lo studente può condividere con i compagni e/o con l’intera comunità scolastica.
- **L’ambiente “mondo”** che comporta l’utilizzo della realtà virtuale con l’applicazione Mobile VR, al fine di potenziare l’apprendimento del lessico in lingua inglese attraverso la fruizione di ambienti virtuali 3D.
- **L’ambiente “palestra”** che propone la presentazione di un software appositamente creato per la lettura ritmica: *il Poetry Rhythmic Reading*. Il software è strutturato sotto forma di esercizi di lettura di materiale linguistico, sincronizzato a stimoli ritmico - musicali, che prevedono una complessità crescente unita ad un progressivo aumento della velocità.

Verranno di seguito descritti l’ambiente “classe” con l’atelier creativo e l’ambiente “palestra” con il Poetry Rhythmic Reading (PRR).

### 7.6.1 L’ambiente “classe”: realizzazione di atelier creativi

La classe è l’ambiente in cui il docente gestisce l’attività didattica con lo studente sia attraverso la strumentazione standard a disposizione, come i testi scolastici e la LIM, sia attraverso lo spazio dove trasmette la propria impostazione metodologica (Germagnoli e Valenti, 2021). Proprio per questo motivo, il progetto INCLUDI propone un valido supporto all’insegnante attraverso l’atelier creativo (Germagnoli e Valenti, 2021). Più precisamente, si tratta di un percorso in cui ideazione ed espressività personale vengono indirizzate alla produzione di artefatti significativi realizzati e poi condivisi all’interno della classe. L’obiettivo è valorizzare il pensiero creativo nei DSA, attraverso l’acquisizione di nuovi concetti, lo sviluppo della competenza lessicale, il consolidamento mnemonico di termini appartenenti a specifiche aree tematiche della lingua inglese. Ciò che caratterizza l’atelier creativo è l’intenzione di utilizzare giochi, quiz e simulazioni di interazioni

linguistiche che rappresentano situazioni concrete per favorire la motivazione all'apprendimento della lingua inglese (Germagnoli e Valenti, 2021). Alla luce di quanto finora emerso, appare importante analizzare la definizione e le caratteristiche del pensiero creativo, al fine di sottolineare l'importanza di creare per gli studenti ambienti di apprendimento innovativi e stimolanti.

La creatività viene descritta come una modalità di pensiero altamente funzionale (Dietrich, 2004) che porta le persone ad abbandonare risposte abituali e automatiche e a sviluppare comportamenti alternativi (Heilman, 2016). Più precisamente, un'idea "bizzarra" non è necessariamente un'idea creativa poiché il pensiero creativo è legato alla produzione di idee che sono sia nuove che appropriate (Runco e Charles, 1993). Di conseguenza, la creatività include il pensiero "oltre i confini", consentendo alle persone di allontanarsi da schemi mentali stereotipati (Shamay-Tsoory et al., 2011). Tre sistemi neurali sono alla base del pensiero creativo (Beaty et al., 2018; Goldberg, 2018): (a) *default network* (DN), legato alla generazione di idee attraverso il coinvolgimento del recupero mnemonico e della simulazione mentale; (b) *salience network* (SN), cruciale per l'identificazione delle informazioni rilevanti; (c) *executive control network* (ECN), essenziale per l'elaborazione, la valutazione e la revisione delle informazioni per mantenere un processo orientato sugli obiettivi. Siti neurali specifici sono alla base di ciascuna di queste reti: Il DN coinvolge la corteccia prefrontale ventromediale (vmPFC), la corteccia orbitofrontale (OFC), la corteccia parietale posteriore (PPC) e il precuneo. La SN include le regioni insulari e la corteccia cingolata anteriore (ACC), mentre la ECN comprende la corteccia prefrontale dorsolaterale (dlPFC) (Colombo et al., 2015), la corteccia prefrontale ventrolaterale (vlPFC) e la corteccia parietale posteriore (PPC) (Beaty et al., 2018; Goldberg, 2018).

Un ruolo importante viene svolto dalle abilità di pensiero all'interno dei contesti educativi dove gli studenti sono chiamati a generare nuovi concetti e strategie per risolvere le problematiche quotidiane (Renatovna e Renatovna, 2021).

Proprio per questo motivo, la creatività è un fattore in grado di influenzare i risultati scolastici raggiunti dallo studente, poiché in diverse discipline è necessario proporre congetture o soluzioni diverse, adottare approcci originali, fare collegamenti insoliti o cambiare il punto di vista dominante (Iannello, Colombo, Germagnoli e Antonietti, 2020). Un ruolo fondamentale nello sviluppo della creatività tra gli studenti è svolto infatti da un ambiente scolastico creativo, dove anche la percezione di metodi di insegnamento innovativi e il clima scolastico si associano positivamente alle prestazioni creative degli studenti (Chang et al., 2016). Ad esempio, un clima di classe con alta competizione ma basso conflitto può incoraggiare il pensiero creativo degli alunni e fornire maggiori opportunità per

stimolare discussioni aperte e pensieri riflessivi, ovvero attività in grado di migliorare la creatività (Deng et al., 2016).

Anche se il ruolo della creatività nel supportare i risultati accademici degli studenti è stato diffusamente studiato (Hoffmann e Russ, 2016), l'associazione tra questi costrutti è controversa (Gajda, Karwowski, e Beghetto, 2016), con valori di correlazione riportati che vanno dal negativo (Anderson et al, 1969; Vijetha e Jangaiah, 2010) al fortemente positivo (Yeh, 2004; Tan, Mourgues, Bolden, e Grigorenko, 2013; Zaragoza et al., 2013).

Nella meta-analisi condotta da Gajda e i suoi colleghi (2016) su 120 studi, la relazione tra creatività e risultati scolastici è stata analizzata per chiarire maggiormente quelli che sono stati i risultati contrastanti delle ricerche precedenti. Gli autori hanno scoperto un'associazione positiva modesta ma significativa ( $r = .22$ ) tra creatività e risultati accademici, particolarmente influenzata dal modo in cui i costrutti erano stati misurati (somministrazione di test vs. scale self-report). Un legame più chiaro tra creatività e risultati scolastici è emerso in specifiche situazioni. Per esempio, le prestazioni in compiti visivi che richiedevano originalità hanno avuto un impatto sui punteggi scolastici in tutti quei casi in cui era stato implementato un approccio pedagogico che promuoveva la scoperta personale (Denervaud et al. 2019), in particolare nella scuola primaria piuttosto che in quella secondaria (Ferrando et al. 2018).

Presumibilmente, il ruolo del pensiero creativo nel contesto scolastico è stato visto dipendere in parte dalle richieste e dalle aspettative degli insegnanti, che a loro volta sono influenzate dai loro approcci pedagogici e metodologici. In particolare, la creatività non assume un ruolo centrale quando gli insegnanti richiedono agli studenti solo di memorizzare, ripetere o applicare nozioni e procedure. Al contrario, se gli insegnanti stimolano gli studenti a scoprire, inventare o trovare modi diversi per affrontare i compiti, la creatività giunge a ricoprire un ruolo importante, soprattutto se parliamo di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Iannello, Betsch, e Antonietti, 2011).

Alla luce di quanto finora emerso, l'atelier creativo nasce come un percorso in classe dove tutte le attività proposte supportano e rafforzano l'apprendimento della lingua inglese, in termini sia lessicali che grammaticali (Germagnoli e Valenti, 2021).

Per ciascuna classe coinvolta nel progetto sono state previste tre fasi: 1) il "pre-task", dedicato ad una prima attivazione per suscitare interesse, esplorare le conoscenze pregresse degli studenti e fornire nuovi contenuti; 2) il "task" in cui viene richiesto allo studente di produrre degli artefatti riprendendo le informazioni raccolte nel "pre-task"; 3) la "fase conclusiva" in cui tutti i lavori vengono presentati alla classe e visionati dal docente che fornisce un "report", ossia un riscontro sul lavoro svolto e fornisce eventuali integrazioni utili alla classe (Germagnoli e Valenti, 2021).



Sono previste tra le 4 e le 6 ore di lavoro in ciascuna classe per svolgere le tre fasi precedentemente descritte (Germagnoli e Valenti, 2021). Tutte le attività si focalizzano sull'acquisizione di competenze utili ai fini comunicativi e sono da ritenersi "ecologiche", ossia si pongono l'obiettivo di simulare i contesti in cui la lingua dovrebbe essere impiegata, in appendice è possibile visionare alcuni esempi (Germagnoli e Valenti, 2021). Proprio per questo motivo, sono stati scelti scenari e strumenti di lavoro tali da favorire la motivazione, ma anche un apprendimento coinvolgente e cooperativo, al fine di creare occasione di integrazione sociale per gli studenti all'interno della classe (Germagnoli e Valenti, 2021).

Infine, viene richiesto agli studenti di produrre artefatti attraverso l'utilizzo di racconti, fumetti, canzoni, quiz, siti web, cartelloni, brevi video, per permettere soprattutto agli studenti DSA, la sperimentazione e la valorizzazione delle proprie doti creative, elementi utili ai fini dell'apprendimento della lingua inglese.

#### 7.6.2 L'ambiente "palestra" - Il Poetry Rhythmic Reading (PRR): Un training a base ritmico-musicale per il potenziamento della decodifica di testi in inglese

Negli ultimi 10 anni le abilità di elaborazione relative alla componente temporale degli stimoli acustici hanno svolto un ruolo centrale nel determinare le difficoltà fonologiche tipicamente associate alla DE (Goswami, 2011; Tallal e Gaab, 2006). Più precisamente, la compromissione nell'elaborazione uditiva temporale sarebbe in grado di interferire sullo sviluppo delle abilità fonologiche, essenziali per l'acquisizione del linguaggio e della lettura. Infatti, gli studi hanno osservato che bambini e ragazzi con DE presentano una minore sensibilità alla struttura metrica dei segnali acustici, sia verbali che non verbali, per esempio musicali (Huss, Verney, Fosker, Mead e Goswami, 2011).

Più precisamente, è stato dimostrato che la capacità di discriminare tra stimoli acustici con differente struttura ritmica possa essere un predittore delle abilità fonologiche e di lettura sia in normolettori che in bambini con DE (Goswami, Huss, Mead, Fosker, e Verney, 2013; Huss et al., 2011).

Sulla base delle evidenze scientifiche che hanno dimostrato gli effetti e i benefici della lettura ritmica sulla capacità di decodifica nella lingua italiana, è stato ideato un training informatizzato per il potenziamento della lettura in lingua inglese, chiamato *Poetry Rhythmic Reading* (PRR) (Cancer, Castelli e Antonietti, 2021). L'obiettivo del training è di supportare l'apprendimento della lingua inglese negli studenti con DE nella scuola secondaria, al fine di migliorare il processo di decodifica dei testi in inglese (Cancer et al., 2021). Proprio per questo motivo, il PRR propone

esercizi di lettura di testi in lingua inglese caratterizzati da una struttura metrica regolare, alla quale viene corrisposta una stimolazione ritmica - uditiva di accompagnamento alla lettura (Cancer et al., 2021). Più precisamente, la presenza di una metrica regolare dei testi permette di ottenere una corrispondenza tra le caratteristiche acustiche della prosodia del linguaggio durante la lettura e quelle della traccia ritmico-musicale di accompagnamento (Cancer et al., 2021).

È stato infatti dimostrato che tale corrispondenza è in grado di potenziare l'elaborazione temporale degli stimoli acustici, aspetto essenziale per lo sviluppo di una consapevolezza fonologica e di conversione grafema-fonema, entrambi elementi alla base dei compiti di lettura (Cancer et al., 2021).

Nello specifico, sono stati selezionati 50 testi poetici ad opera dei più importanti poeti del realismo inglese, del rinascimento e del romanticismo (Cancer et al., 2021).

Nella scelta dei testi poetici originali, un processo di adattamento e manipolazione si è reso necessario al fine di garantire la regolarità metrica e di sostituire eventuali termini arcaici con sinonimi contemporanei (Cancer et al., 2021). Successivamente, i testi riadattati sono stati abbinati a tracce musicali ad hoc realizzate tramite il software GarageBand e appartenenti a diversi generi musicali (per esempio rock, elettronica, funky e hip hop), al fine di creare gli esercizi che il partecipante dovrà affrontare sul proprio pc (Cancer et al., 2021). Il software si compone di: a) un modulo per il test di valutazione delle abilità di lettura in lingua inglese; b) esercizi di lettura da svolgere in sei settimane con allenamenti giornalieri di 15 minuti e organizzati secondo una precisa struttura metrica, un livello di difficoltà crescente e una scansione ritmico-melodica accompagnata da una traccia evidenziata del testo; c) un sistema che permette la personalizzazione da parte dello studente sia della velocità di presentazione degli esercizi sia del livello di difficoltà dei testi; d) un sistema di raccolta centralizzata dei dati e analisi statistiche che permette di raccogliere i dati di utilizzo degli esercizi e della velocità di esecuzione al fine di registrare la prestazione di lettura ad alta voce dello studente e di analizzare gli errori commessi in ciascun esercizio (Cancer et al., 2021). In sintesi, lo studente, direttamente dal suo pc e a casa, potrà personalizzare gli esercizi modulando la velocità di presentazione, il livello di difficoltà dei testi, e il genere musicale delle tracce audio, per rispondere alle sue esigenze o preferenze specifiche (Cancer et al., 2021). Alla fine delle sei settimane di training, il partecipante sarà sottoposto ad un protocollo di prove di lettura standardizzate da remoto, guidate da un operatore specializzato, al fine di valutare l'efficacia del percorso svolto (Cancer et al., 2021).

## Capitolo 8

# Gli effetti del KIT Includi sui vissuti di benessere, sul clima scolastico, sull'*engagement* e sull'autoefficacia negli studenti con DE

### 8.0 Premessa

Il presente studio si pone l'obiettivo di verificare gli effetti del KIT didattico INCLUDI sui vissuti di benessere, clima scolastico, autoefficacia e motivazione allo studio negli studenti delle scuole secondarie di I e II grado, considerando la presenza o l'assenza di una diagnosi di DE.

### 8.1 Metodo

#### *Partecipanti*

Il presente studio ha tratto le sue origini da uno studio più ampio che ha coinvolto 419 studenti ( $M_{anni} = 14.62$  anni;  $DS = 2.23$  mesi; 58.2% Maschi) frequentanti le scuole secondarie di I e II grado del comune di Gallarate, in provincia di Varese. Gli istituti scolastici che hanno partecipato allo studio sono stati: Istituto Comprensivo "E. De Amicis" (4.5% dei partecipanti); Istituto Comprensivo "Dante" (8.1%); Istituto Comprensivo "Gerolamo Cardano" (38.7%); Istituto Comprensivo "Ponti" (2.9%); Istituto Superiore "Giovanni Falcone" (16.7%); Licei di Viale dei Tigli (7.2%); ITE-LL Gadda Rosselli (6%) e Istituto Superiore "Ponti" (16%). All'interno del campione, il 12.6% degli studenti ha dichiarato di possedere una diagnosi di DSA.

Di conseguenza, le analisi effettuate sul campione totale ( $N = 419$ ) hanno permesso di identificare quattro gruppi pareggiati per età ( $F_{3,71} = .34$ ;  $p = .795$ ), genere ( $\chi^2 = .895$ ;  $p = .827$ ) e punteggio ottenuto alle Matrici di Raven ( $F_{3,71} = 2.67$ ;  $p = .060$ ). Più precisamente, gli studenti che hanno frequentato classi in cui la didattica è stata erogata in modalità tradizionale sono stati inseriti all'interno del gruppo di controllo (G-TRA), mentre, coloro che hanno partecipato alle lezioni realizzate con il materiale del KIT Includi appartengono al gruppo sperimentale (G-KIT). In ciascuno dei due gruppi erano presenti studenti con diagnosi di Dislessia Evolutiva (DE) e studenti a sviluppo tipico (ST). Sono stati quindi identificati quattro gruppi: 1) G-TRA-DE - gruppo di controllo di studenti con certificazione di Dislessia Evolutiva ( $N = 17$ ;  $M_{anni} = 14.43$  anni;  $DS = 2.01$  mesi; 52.9% Maschi); 2) G-KIT-DE - gruppo sperimentale di studenti con certificazione di Dislessia Evolutiva ( $N = 19$ ;  $M_{anni} = 14.45$  anni;  $DS = 2.07$  mesi; 52.6% Maschi); 3) G-TRA-ST - gruppo di controllo di studenti a sviluppo tipico ( $N = 17$ ;  $M_{anni} = 14.38$  anni;  $DS = 2.75$  mesi; 41.2% Maschi); 4) G-KIT-ST

- gruppo sperimentale di studenti a sviluppo tipico (N= 19;  $M_{anni}$  = 13.81 anni; DS= 2.31 mesi; 42.1% Maschi). Il criterio di inclusione per gli studenti con DSA è l'essere in possesso di una certificazione diagnostica di Dislessia Evolutiva (ICD10: F81.0).

### *Procedura*

Dopo aver ricevuto l'approvazione da parte del dirigente scolastico a condurre la ricerca, i genitori e gli studenti sono stati informati sugli obiettivi e sulle procedure dello studio. Successivamente, ai genitori è stato richiesto di fornire un consenso scritto per la partecipazione del proprio figlio allo studio, in conformità con il Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR 2016/79, 25/05/2018). Sono stati individuati quattro gruppi pareggiati secondo: genere, età e punteggio alle matrici di Raven. Più precisamente, il gruppo G-TRA-DE (studenti con DE) e il gruppo G-TRA-ST (studenti a sviluppo tipico) hanno partecipato alle lezioni di inglese secondo una metodologia di insegnamento tradizionale; mentre il gruppo G-KIT-DE (studenti con DE) e il gruppo G-KIT-ST (studenti a sviluppo tipico) sono stati coinvolti nel training INCLUDI, partecipando durante le ore di inglese agli incontri sugli atelier creativi, condotti in classe grazie alla presenza di insegnanti madrelingua (in Appendice alcuni esempi). Il disegno sperimentale del presente studio ha previsto tre differenti fasi (T1, Training, T2). Si precisa che la partecipazione è stata volontaria con la possibilità di poter abbandonare lo studio in qualsiasi momento.

Nella prima fase (T1), gli studenti hanno compilato i questionari online durante una lezione di inglese sui dispositivi forniti dalla scuola (pc e tablet) per una durata complessiva di circa 45 minuti, in accordo con la normativa sanitaria per il contenimento della pandemia da Covid-19. Successivamente, gli studenti hanno completato individualmente il test delle Matrici Progressive di Raven per una durata di circa 30 minuti. Nella seconda fase (Training), i gruppi di controllo (G-TRA-DE e G-TRA-ST) hanno frequentato le lezioni di inglese secondo la metodologia tradizionale; mentre i gruppi sperimentali (G-KIT-DE e G-KIT-ST) hanno partecipato al training per una durata complessiva di tre mesi. Infine, a distanza di dieci giorni (T2), gli studenti hanno compilato online gli stessi questionari somministrati nella fase T1, al fine di valutare gli effetti del training sull'esperienza di benessere e sugli aspetti emotivo-motivazionali.

Il presente studio è stato approvato (numero protocollo: 73-21) dal Comitato Etico (CERPS) del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, in conformità con la Dichiarazione di Helsinki (World Medical Association, 2013).

## *Strumenti*

### *T1 e T2: i questionari self-report*

1. *L'adattamento Italiano del Comprehensive Inventory of Thriving - CIT* (descritto al paragrafo 2.1)
2. *Multidimensional School Climate Questionnaire - MSCQ* (descritto al paragrafo 6.1)
3. *Student Engagement Scale - SES* (descritto al paragrafo 6.1)
4. *Patterns of Adaptive Learning Scales - PALS*

Gli obiettivi di apprendimento degli studenti sono stati valutati attraverso la scala "Personal Achievement Goals Scale" inserita nella versione italiana del Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS; Midgley et al., 2000; Alivernini et al., 2016). La versione per la scuola secondaria (di primo e di secondo grado) è composta da tre sottoscale, una per ciascuna tipologia di obiettivi di apprendimento: orientamento alla padronanza (ad es. "Un mio obiettivo a scuola è imparare cose nuove",  $\alpha = .83$ ); orientamento alla prestazione (ad es.: "Per me, è importante far vedere agli altri che sono bravo/a a scuola",  $\alpha = .87$ ); evitamento della prestazione (ad es.: "Per me una cosa importante è evitare di sembrare uno studente poco capace"  $\alpha = .81$ ). Ciascuna sottoscala è composta da quattro item e prevede una risposta su scala Likert a 4 punti (1= per niente; 2= poco; 3= abbastanza; 4= molto). È stata effettuata la media dei punteggi per ogni sottoscala.

5. *Classmate Social Isolation Questionnaire for Adolescents – CSIQ-A*

Il *Classmate Social Isolation Questionnaire for Adolescents* (CSIQ-A; Cavicchiolo et al., 2019) è un questionario che valuta due dimensioni relative alle relazioni con i compagni di classe: Accettazione, (4 item; ad esempio: "Con quanti dei tuoi compagni di classe scambi due chiacchiere?",  $\alpha = .88$ ); e Amicizia (4 item; ad esempio: "Con quanti dei tuoi compagni di classe ti capita di uscire per andare a divertirti?",  $\alpha = .84$ ). Le risposte sono valutate su una scala Likert a 5 punti (1 = nessuno; 2 = pochi; 3 = alcuni; 4 = molti; 5 = tutti), dove punteggi più elevati indicano maggiori livelli di accettazione e amicizia nei confronti dei compagni di classe.

6. *Scala di autoefficacia scolastica percepita*

La scala, messa a punto da Pastorelli e Picconi (2001), misura le convinzioni che gli studenti hanno circa le loro capacità di studiare alcune materie scolastiche, di regolare la propria motivazione e lo

svolgimento delle attività, di trovare supporto al proprio apprendimento e di intercettare modalità di studio che lo favoriscano. La scala è costituita da 19 item valutati su una scala Likert a 5 passi (1= per nulla capace; 2= poco capace; 3= mediamente capace; 4= abbastanza capace; 5= molto capace). All'interno del presente studio, sono stati eliminati i primi sette item relativi al livello di bravura dello studente nell'imparare matematica, geografia, scienze, italiano, grammatica, storia e lingue straniere, in quanto non li abbiamo considerati necessari alla valutazione del livello di autoefficacia scolastica dei nostri studenti. La scala ha mostrato un'ottima consistenza interna ( $\alpha = .90$ ).

### *Training INCLUDI - L'atelier Creativo*

L'atelier creativo è un percorso in classe che ha l'obiettivo di valorizzare il pensiero creativo degli studenti con Dislessia Evolutiva al fine di facilitare e rendere inclusivo l'apprendimento della lingua inglese (per approfondire, si rimanda al manuale INCLUDI, Andreoletti e Lombardi, 2021).

Per ciascuna classe coinvolta nel progetto sono state previste tre fasi: 1) il "pre-task", dedicato ad una prima attivazione per suscitare interesse, esplorare le conoscenze pregresse degli studenti e fornire nuovi contenuti; 2) il "task" in cui viene richiesto allo studente di produrre degli artefatti con l'obiettivo di riprendere le informazioni raccolte nel "pre-task"; 3) la "fase conclusiva" in cui tutti i lavori vengono presentati alla classe e visionati dal docente che fornisce un "report", ossia un riscontro sul lavoro svolto e fornisce eventuali integrazioni utili alla classe (Germagnoli e Valenti, 2021).

Nel dettaglio, sono stati scelti scenari e strumenti di lavoro tali da favorire la motivazione, ma anche un apprendimento coinvolgente e cooperativo, al fine di creare sia un'occasione di integrazione sociale che di favorire vissuti di benessere per gli studenti all'interno della classe (Germagnoli e Valenti, 2021). Infine, viene richiesto ai partecipanti di produrre artefatti attraverso l'utilizzo di racconti, fumetti, canzoni, quiz, siti web, cartelloni, brevi video, per permettere soprattutto agli studenti con Dislessia Evolutiva, la sperimentazione e la valorizzazione delle proprie doti creative, elementi utili ai fini dell'apprendimento della lingua inglese. In appendice, sono stati inseriti alcuni esempi di atelier creativi distinti per età ed indirizzo dell'istituto scolastico frequentato.

### *Analisi dei Dati*

Le analisi statistiche del presente studio sono state elaborate utilizzando la versione 27 di SPSS. Sono state eseguite le seguenti analisi: 1) statistiche descrittive con l'obiettivo di indagare le caratteristiche del campione rispetto agli strumenti somministrati nelle due rilevazioni; 2) ANOVA MISTE con un fattore ripetuto (Tempo: T1 e T2) e due fattori indipendenti a due livelli (DSA e partecipazione al

training) su tutte le misure considerate nel presente studio, per indagare gli effetti della partecipazione al training e alla presenza della diagnosi di DE; 3) applicazione di *post-hoc* (correzione di Sidak) in T1 e T2 in presenza di interazioni significative.

## 8.2 Risultati

La Tabella 8.1 mostra i risultati delle analisi descrittive (M e DS) nei quattro gruppi (G-TRA-DE, G-KIT-DE, G-TRA - ST, G-KIT -ST).

Tabella 8.1. Analisi Descrittive (M e DS) delle misure somministrate in T1 e T2 in ogni gruppo (N=72)

	G-TRA-DE (N=17)				G-KIT-DE (N=19)				G-TRA-ST (N=17)				G-KIT-ST (N=19)			
	T1		T2		T1		T2		T1		T2		T1		T2	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>Benessere (CIT)</b>																
Supporto	3.92	0.85	3.71	1.18	4.02	0.86	3.61	1.04	3.98	0.96	3.63	1.14	4.23	0.72	3.82	0.76
Comunità	2.90	0.85	2.55	1.09	2.47	0.96	2.39	1.00	2.96	0.80	2.88	0.67	2.70	0.92	2.65	1.01
Fiducia	2.98	0.91	2.84	0.81	2.77	0.85	2.65	0.83	2.47	0.74	2.65	0.63	2.84	0.87	2.77	0.85
Rispetto	3.63	0.79	3.57	1.15	3.54	0.84	3.46	0.85	3.71	0.63	3.71	0.96	3.75	0.79	3.65	0.57
Solitudine	3.47	1.08	3.73	0.96	3.68	0.80	3.32	1.08	3.37	1.16	3.73	1.21	3.74	1.05	3.84	0.88
Appartenenza	3.65	0.95	3.25	1.13	3.56	1.01	3.21	1.37	3.20	0.75	3.27	0.93	3.19	0.88	2.96	0.83
Relazioni	3.42	0.74	3.27	0.89	3.34	0.59	3.11	0.74	3.28	0.48	3.31	0.65	3.41	0.64	3.28	0.54
Engagement	3.55	0.78	3.57	0.94	3.33	0.65	3.09	0.70	3.69	0.67	3.24	1.14	3.74	0.77	3.19	0.72
Skills	3.35	0.71	3.35	1.00	3.12	0.96	3.07	0.78	3.33	0.81	3.57	0.82	3.17	1.04	3.32	0.85
Apprendimento	3.88	0.88	3.31	1.09	3.68	0.86	3.44	1.01	4.02	0.74	3.33	1.27	3.79	0.80	3.58	1.04
Realizzazione	<b>3.57</b>	<b>0.77</b>	<b>3.10</b>	<b>0.96</b>	3.35	0.89	3.46	0.83	3.41	1.08	3.63	0.89	3.42	1.12	3.44	0.92
Autoefficacia	3.71	0.67	3.39	0.84	3.32	0.59	3.44	0.67	3.63	0.63	3.86	0.75	3.54	0.71	3.61	0.81
Autostima	3.29	0.80	2.78	1.08	3.09	0.67	3.21	0.69	3.35	0.75	3.08	0.62	3.32	0.80	3.11	0.72
Padronanza	3.53	0.56	3.19	0.78	3.32	0.65	3.32	0.58	3.55	0.64	3.49	0.58	3.49	0.68	3.41	0.65
Autonomia	3.49	1.14	3.67	1.32	3.40	0.98	3.46	0.80	<b>3.35</b>	<b>0.88</b>	<b>4.29</b>	<b>0.56</b>	<b>3.87</b>	<b>1.03</b>	<b>3.32</b>	<b>1.23</b>
Meaning	3.50	1.01	3.27	1.22	3.37	1.00	3.60	1.02	3.76	0.85	3.60	1.02	3.47	0.99	3.53	0.78
Ottimismo	3.43	0.90	3.08	1.02	3.51	0.87	3.53	1.07	3.67	0.79	3.65	0.80	3.53	0.68	3.39	0.65
Soddisfazione di vita	3.51	0.92	3.08	1.03	3.56	1.01	3.46	0.90	3.57	0.90	3.49	0.87	3.51	0.80	3.39	0.75
Sentimenti positivi	3.43	1.10	3.06	1.23	3.41	1.20	3.56	1.08	3.80	0.94	3.80	1.12	3.42	0.67	3.39	0.82
Sentimenti negativi	3.35	1.00	3.43	1.15	3.51	1.12	3.33	1.23	3.49	1.17	3.63	1.04	3.43	0.91	3.32	0.75
Benessere Soggettivo	3.43	0.94	3.19	1.02	3.46	0.95	3.45	0.92	3.62	0.89	3.64	0.90	3.45	0.73	3.36	0.68
<b>Clima scolastico (MSCQ)</b>																
Pratiche in classe	4.03	0.76	3.85	0.69	3.81	0.66	3.81	0.71	3.93	0.70	3.56	0.69	4.01	0.65	3.84	0.66
Atmosfera scolastica	4.04	1.00	3.90	1.11	3.96	0.76	3.86	0.69	4.17	0.78	3.35	0.78	4.11	0.70	3.62	0.84
<b>Student Engagement (SES)</b>																
Componente affettiva	4.44	1.27	4.38	1.49	4.50	0.89	4.19	1.14	4.47	1.33	3.88	1.36	4.35	1.27	3.83	1.18
Componente Comportamentale	4.35	1.21	4.42	1.21	4.21	1.03	4.22	0.85	4.51	1.18	4.04	1.04	4.75	1.38	4.29	0.97
Componente Cognitiva	4.63	1.49	4.63	1.49	4.31	1.21	4.24	1.24	4.64	1.54	3.82	1.59	4.77	1.05	4.64	1.11
Agentic Engagement	3.73	1.28	4.18	1.44	4.16	1.28	3.65	1.21	3.68	1.31	3.28	1.40	3.62	1.20	3.66	1.25
<b>Pattern of Adaptive Learning (PALS)</b>																
Padronanza	3.09	0.70	2.98	0.80	3.11	0.55	2.99	0.69	3.37	0.72	3.09	0.85	3.44	0.55	3.15	0.63
Performance	2.16	0.74	2.23	0.77	1.96	0.71	2.36	0.79	1.96	0.64	2.34	0.91	2.07	1.03	2.55	0.81
Avoidance	2.84	0.77	2.75	0.92	2.53	0.74	2.67	0.70	2.51	0.87	2.51	0.87	2.74	0.99	2.63	0.80
<b>Isolamento sociale in classe (CSIQ)</b>																

Accettazione tra i pari	3.15	0.91	3.27	0.62	3.34	0.69	3.26	0.66	3.26	0.75	3.56	0.79	3.47	0.97	3.33	0.90
Amicizia tra i pari	2.16	0.72	2.52	0.64	2.20	0.57	2.50	0.63	2.38	0.87	2.69	0.95	2.23	0.86	2.54	0.93
<b>Autoefficacia Scolastica</b>	3.18	0.73	3.27	0.58	3.07	0.70	3.33	0.49	3.37	0.91	3.53	1.13	3.52	0.75	3.45	0.60
<b>Percepita (ASP)</b>																

Le analisi effettuate attraverso le ANOVA miste hanno evidenziato la significatività dell'effetto principale del Tempo nelle sottoscale del CIT Supporto ( $F_{1,62} = 4.96$ ;  $p = .03$ ;  $\eta^2 = .07$ ), Appartenenza ( $F_{1,68} = 3.97$ ;  $p = .05$ ;  $\eta^2 = .06$ ) e Apprendimento ( $F_{1,68} = 12.06$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .15$ ) (Figura 8.1); nella dimensione Pratiche in classe ( $F_{1,62} = 4.96$ ;  $p = .03$ ;  $\eta^2 = .07$ ) del clima scolastico (MSCQ) (Figura 8.2); nella Componente Affettiva ( $F_{1,63} = 14.50$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .19$ ) dell'*engagement* (SES) (Figura 8.3); nell'Amicizia tra pari ( $F_{1,63} = 10.33$ ;  $p = .002$ ;  $\eta^2 = .14$ ) del questionario sull'isolamento sociale (CSIQ) (Figura 8.4); nelle dimensioni Padronanza ( $F_{1,66} = 8.89$ ;  $p = .004$ ;  $\eta^2 = .12$ ) e Performance ( $F_{1,66} = 8.89$ ;  $p = .004$ ;  $\eta^2 = .12$ ) degli stili di apprendimento (PALS) ( $F_{1,66} = 13.17$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .17$ ) (Figura 8.5).

Figura 8.1. CIT: medie delle sottoscale Supporto, Appartenenza e Apprendimento al tempo T1 e T2.

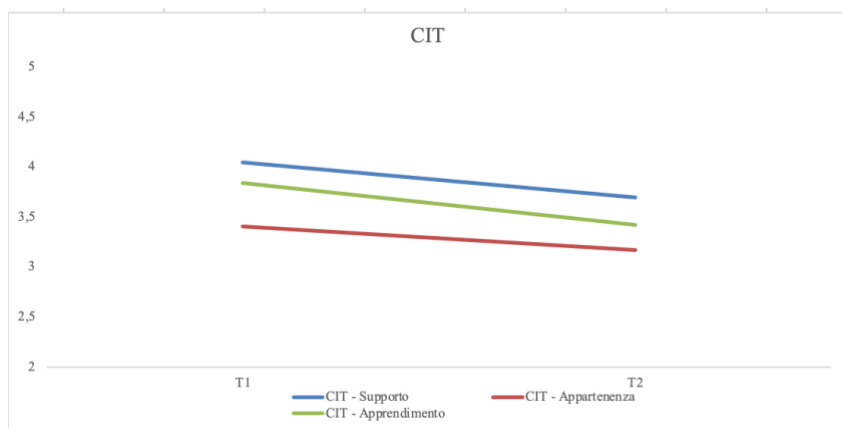


Figura 8.2. MSCQ: medie della dimensione Pratiche in classe al tempo T1 e T2.

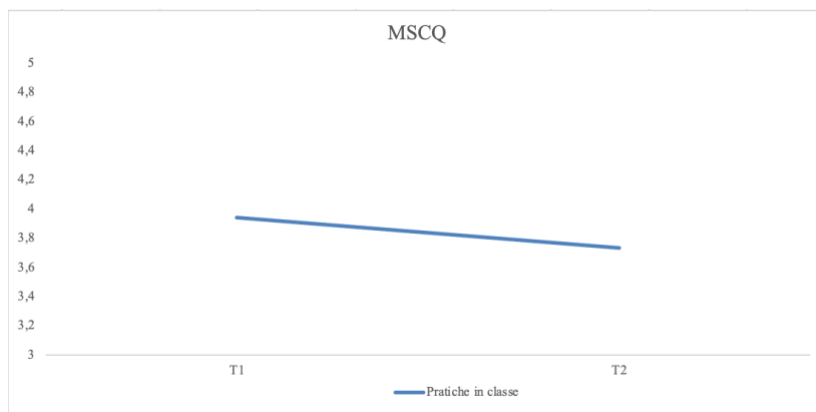




Figura 8.3. SES: medie della Componente Affettiva dell'engagement al tempo T1 e T2.

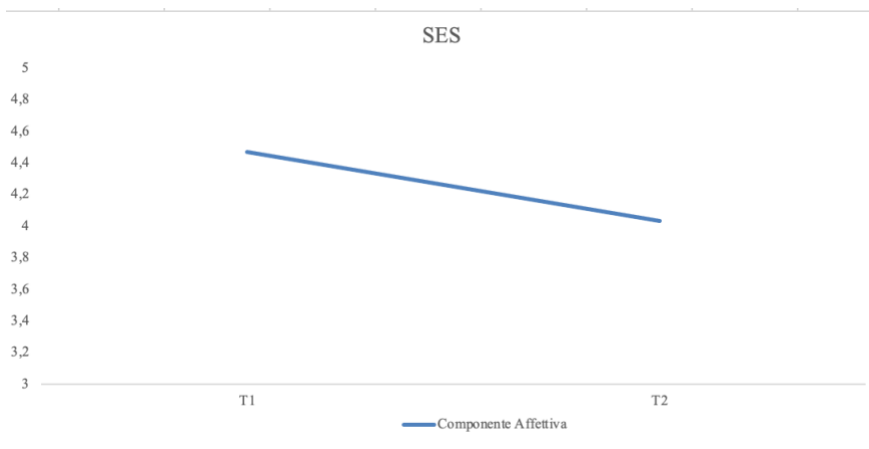


Figura 8.4. CSIQ: medie della dimensione dell'Amicizia tra pari al tempo T1 e T2.

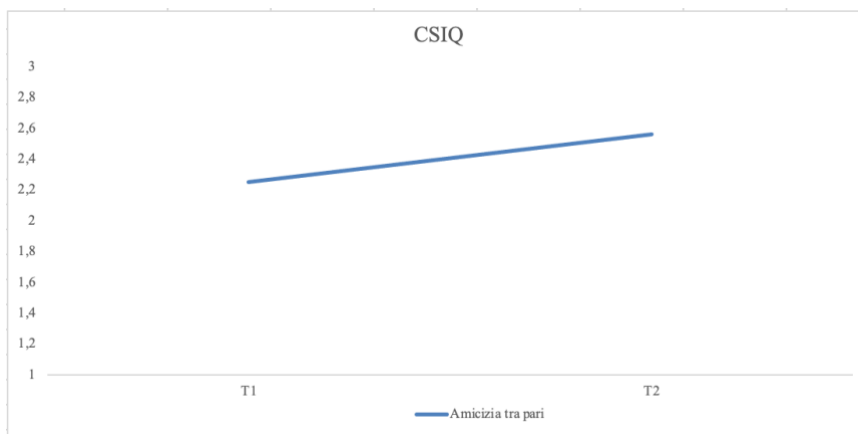
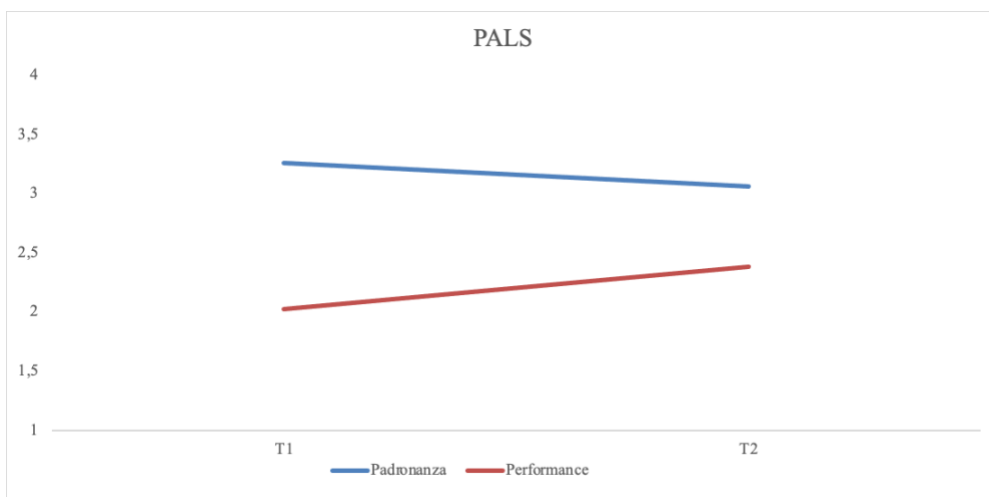


Figura 8.5. PALS: medie della dimensione Padronanza e Performance del PALS al tempo T1 e T2.



E' possibile osservare effetti significativi di interazione tra il Tempo (T1 e T2) e il Gruppo (KIT - Training vs TRA - lezioni tradizionali di inglese) nelle sottoscale Solitudine ( $F_{1,68} = 3.98$ ;  $p = .05$ ;  $\eta^2 = .06$ ) (Figura 8.6) e Autostima ( $F_{1,68} = 4.36$ ;  $p = .04$ ;  $\eta^2 = .06$ ) (Figura 8.7) del CIT.

Figura 8.6. CIT: medie della sottoscala Solitudine al tempo T1 e T2 per il gruppo (KIT vs TRA).

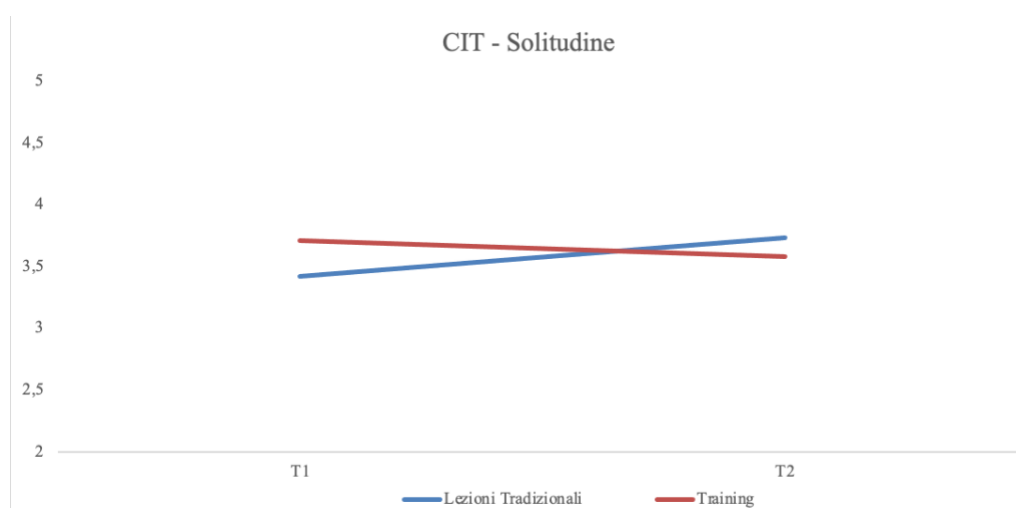
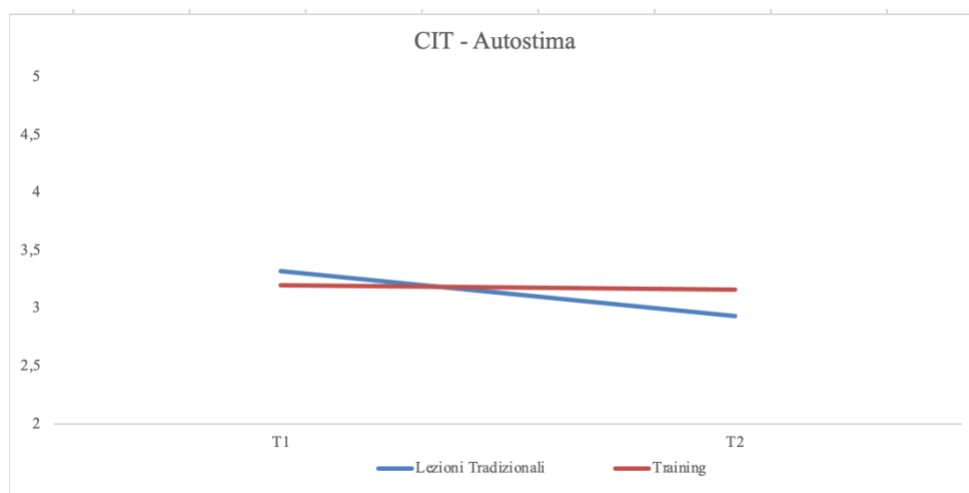


Figura 8.7. CIT: medie della sottoscala Autostima al tempo T1 e T2 per il gruppo (KIT vs TRA).



Sono stati rilevati effetti significativi di interazione tra il Tempo (T1 e T2) e DSA (presenza vs assenza di diagnosi) nella sottoscala dell'*Engagement* del CIT ( $F_{1,68} = 4.31$ ;  $p = .04$ ;  $\eta^2 = .06$ ) (Figura 8.8) e nella dimensione dell'*Atmosfera scolastica* dell'*MSCQ* ( $F_{1,65} = 10.16$ ;  $p = .002$ ;  $\eta^2 = .14$ ) (Figura 8.9).

Figura 8.8. CIT: medie della sottoscala Engagement al tempo T1 e T2 per condizione di presenza o assenza della diagnosi di DE (DE vs ST).

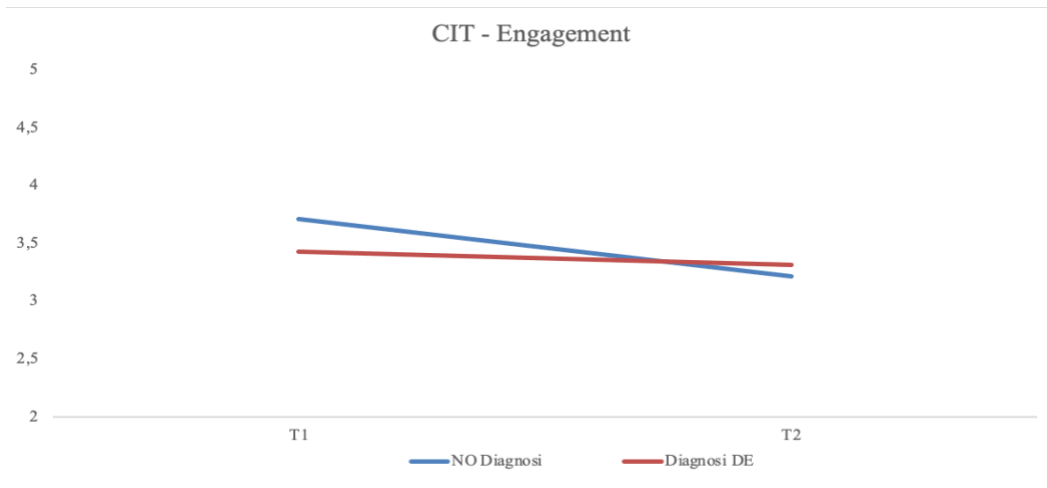
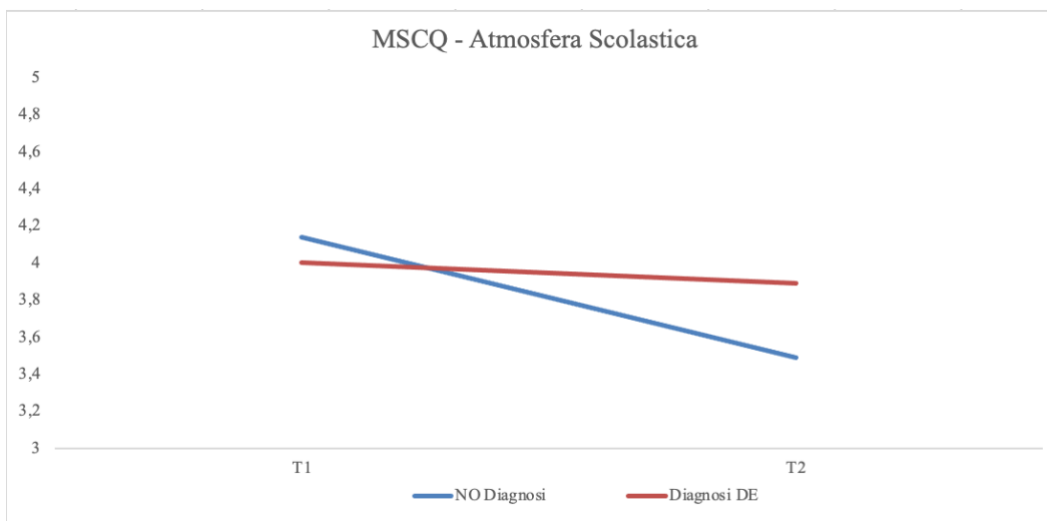


Figura 8.9. MSCQ: medie della dimensione Atmosfera scolastica al tempo T1 e T2 per condizione di presenza o assenza della diagnosi di DE (DE vs ST).



Le analisi effettuate attraverso le ANOVA a misure ripetute hanno evidenziato la significatività dell'interazione a 3 – vie Gruppo x Tempo x DSA nelle sottoscale del CIT Realizzazione ( $F_{3,67} = 2.98$ ;  $p = .04$ ;  $\eta^2 = .12$ ) e Autonomia ( $F_{3,67} = 7.64$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .26$ ) (Figure 8.10, 8.11).

Figura 8.10. CIT: medie della sottoscala Realizzazione al tempo T1 e T2 per ogni gruppo

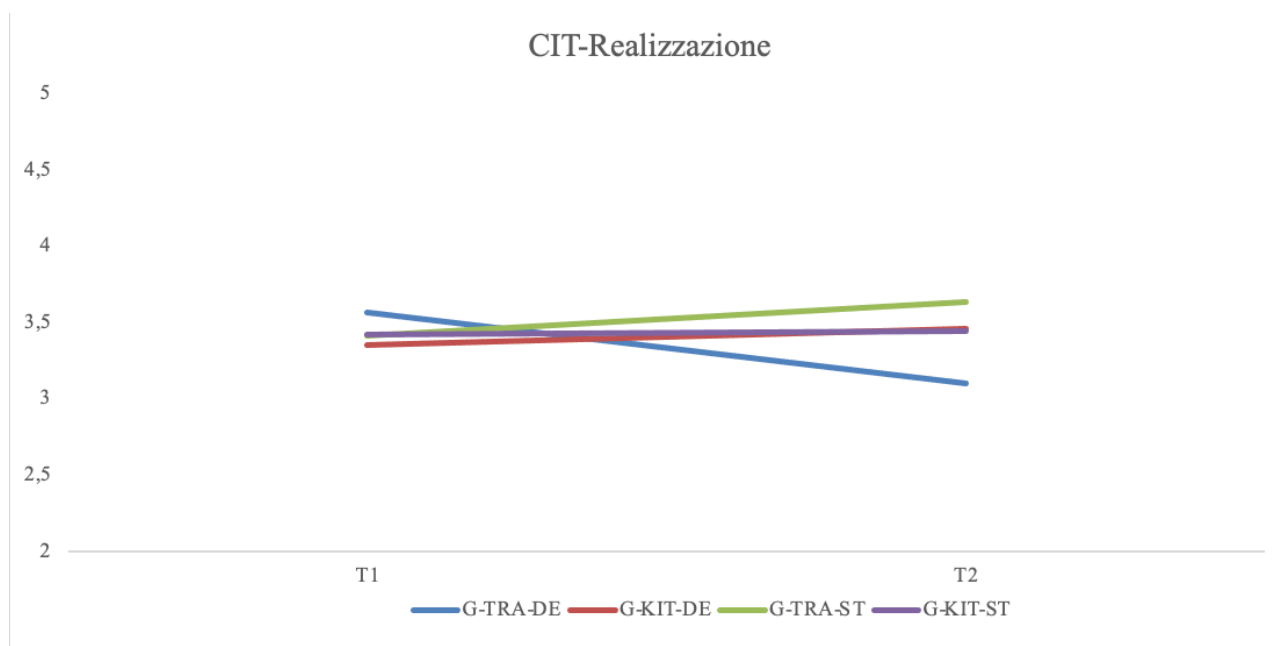
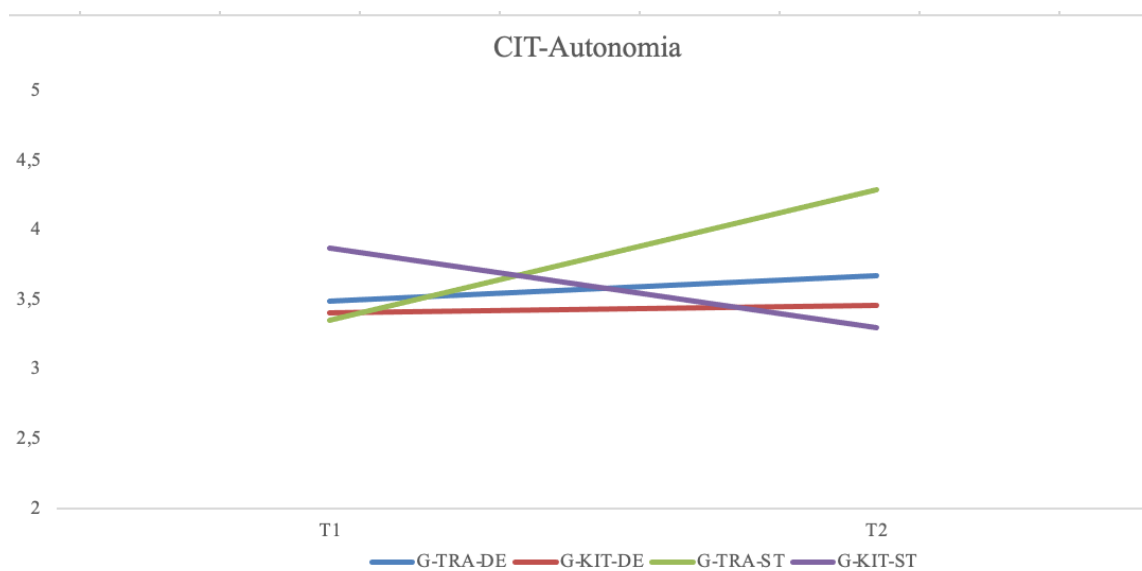


Figura 8.11. CIT: medie della sottoscala Autonomia al tempo T1 e T2 per ogni gruppo



I confronti post-hoc (correzione di Sidak) hanno mostrato che per il vissuto di Realizzazione all'interno del CIT, è stata riscontrata una diminuzione significativa ( $p = .01$ ) al T2 solo nel gruppo G-TRA-DE, ovvero negli studenti con Dislessia Evolutiva che hanno partecipato alle lezioni tradizionali di inglese, mentre negli altri gruppi non sono state riscontrate differenze significative.

Invece, per la percezione di Autonomia da parte degli studenti, i risultati hanno evidenziato un aumento significativo al T2 per il gruppo G-TRA-ST ( $p < .001$ ), ovvero studenti a sviluppo tipico che hanno seguito le lezioni tradizionali di inglese; al contrario, una diminuzione significativa al T2 per il gruppo G-KIT-ST ( $p = .01$ ), ovvero studenti a sviluppo tipico che sono stati coinvolti nel KIT-Includi.

### **8.3 Discussione**

Il presente studio si pone l'obiettivo di valutare gli effetti del KIT didattico INCLUDI sui vissuti di benessere, clima scolastico, autoefficacia e motivazione allo studio negli studenti delle scuole secondarie di I e II grado, con una particolare attenzione agli studenti con Dislessia Evolutiva (DE). Il KIT didattico INCLUDI ha previsto l'applicazione sui gruppi sperimentali (G-KIT-DE e G-KIT-ST) dell'atelier creativo, ovvero, un percorso in classe con l'obiettivo di valorizzare il pensiero creativo degli studenti per facilitare e rendere inclusivo l'apprendimento della lingua inglese.

Nel dettaglio, sono stati scelti scenari e strumenti di lavoro tali da favorire la motivazione, ma anche un apprendimento coinvolgente e cooperativo, al fine di creare sia un'occasione di integrazione sociale che di favorire vissuti di benessere per gli studenti all'interno della classe.

Dall'analisi dei risultati, è emerso che dal pre-test (T1) al post-test (T2), gli studenti hanno sperimentato minori livelli di supporto, di appartenenza, di coinvolgimento affettivo e di padronanza delle strategie di apprendimento, mentre hanno vissuto un miglioramento della performance scolastica e delle relazioni con i pari. Quest'ultimo risultato assume particolare rilevanza se consideriamo che le relazioni con i coetanei, l'appartenenza a un gruppo, lo status e il supporto sociale, in particolar modo nella preadolescenza e nell'adolescenza, concorrono in modo determinante alla costruzione di una immagine di sé positiva, al benessere e all'adattamento sociale (Benassi et al., 2022; Bonifacci et al., 2016; Lombardi et al., 2021; Magenes et al., 2021; Traficante et al., 2017).

È stata, inoltre, registrata una diminuzione significativa della Solitudine negli studenti che hanno partecipato al training, al contrario, un aumento di essa in coloro che hanno seguito le lezioni tradizionali. A questo proposito, è noto in letteratura quanto la personalizzazione didattica e l'introduzione di modalità di insegnamento innovative possano rappresentare per gli studenti un valido supporto per il superamento delle sfide che la scuola quotidianamente pone (Andreolletti e Lombardi, 2021). A tal proposito, gli studenti che ricevono sostegno e guida da parte degli insegnanti e dei compagni di classe tendono a percepire l'ambiente scolastico come positivo e ad

attribuire un miglior significato alla propria esperienza scolastica ed extrascolastica, aspetti fondamentali quando parliamo di apprendimento.

Dall'analisi dei nostri risultati, è emerso inoltre come nel post-test soprattutto gli studenti con sviluppo tipico si siano sentiti meno coinvolti e motivati (*engagement*) e abbiano percepito un'atmosfera scolastica meno favorevole rispetto agli studenti con DE. A questo proposito, è noto come il riconoscimento della diagnosi e delle difficoltà ad essa collegate possano incoraggiare il coinvolgimento degli studenti nei vari percorsi di apprendimento e sostenere così i vissuti di benessere (Lombardi et al., 2021). Successivamente, è emerso nel post-test che la percezione di realizzazione negli studenti con DE del gruppo di controllo, ovvero coloro che hanno partecipato alle lezioni tradizionali di inglese, è diminuita significativamente; mentre non sono state riscontrate differenze negli altri gruppi. Tale risultato sottolineerebbe nuovamente l'importanza di adottare adeguate strategie di personalizzazione didattica per gli studenti con DE, soprattutto per l'apprendimento di una lingua straniera come l'inglese, che da sempre rappresenta uno "scoglio" da superare (Andreoletti e Lombardi, 2021). Più precisamente, è possibile osservare come gli studenti con DE che hanno partecipato alle tradizionali lezioni di inglese percepiscano un senso di realizzazione inferiore rispetto agli studenti con DE che hanno sperimentato il KIT INCLUDI. Tale risultato confermerebbe quanto il KIT sia in grado di sostenere il senso di competenza e benessere dello studente, non solo a livello scolastico ma anche soggettivo, non comportando così differenze significative rispetto ai pari con sviluppo tipico (Andreoletti e Lombardi, 2021). Di conseguenza, l'utilizzo di appropriate strategie di personalizzazione didattica eviterebbe il ricorso da parte dello studente con DE a modalità difensive e di autosabotaggio dell'apprendimento; quest'ultime impatterebbero significativamente sui vissuti di benessere dello studente e sulle relazioni con i pari (Alesi et al., 2014; Magenes et al., 2021; Matteucci et al. 2019; Lombardi et al., 2021; Stone e La Greca, 1990; Swanson e Malone, 1992; Tabassam e Grainger, 2002; Traficante et al., 2017).

Invece, per quanto riguarda la percezione dell'autonomia è interessante osservare che non sono state evidenziate differenze significative per gli studenti con DE, sia nel gruppo di controllo che nel gruppo sperimentale, come a sottolineare che il riconoscimento di una difficoltà di apprendimento da parte dello studente e la conseguente consapevolezza della diagnosi, comporti inevitabilmente un adeguato supporto scolastico; quest'ultimo rende necessario sempre l'affiancamento e la personalizzazione didattica da parte dell'insegnante (Lombardi e Andreoletti, 2021). Inoltre, i nostri risultati hanno evidenziato differenze significative nella percezione di autonomia nei gruppi composti da studenti con sviluppo tipico, più precisamente, una diminuzione significativa in coloro

che hanno partecipato alle lezioni di inglese utilizzando il KIT-Includi. Tale risultato potrebbe essere giustificato dal fatto che per gli studenti che non presentano difficoltà specifiche dell'apprendimento, la personalizzazione didattica e la semplificazione di nozioni specifiche potrebbe comportare una minor percezione di autonomia da parte dello studente, rispetto invece a quelle che sono le tradizionali lezioni di inglese che prevedono generalmente una standardizzazione dei contenuti con un minor livello di controllo e supporto da parte dell'insegnante.

Il presente studio presenta alcune limitazioni di seguito sottolineate. In primo luogo, i dati sono stati raccolti su un campione italiano di convenienza, limitato solamente agli istituti scolastici di Gallarate dove è stata condotta la ricerca. A questo proposito, studi futuri potrebbero coinvolgere un maggior numero di istituzioni scolastiche presenti sul territorio italiano, al fine di rendere i risultati della ricerca maggiormente generalizzabili alla popolazione degli studenti con DE. In secondo luogo, lo studio ha previsto solamente la somministrazione di questionari self-report. Di conseguenza, ricerche future potrebbero integrare i dati raccolti prevedendo anche delle indagini qualitative, come interviste in profondità e/o focus group, al fine di valutare nel dettaglio quelle che sono le sfaccettature relative ai vissuti emotivi, alle esperienze di benessere, al clima scolastico e altresì aggiungere nuovi costrutti da indagare.

In conclusione, il presente studio, che mira a comprendere l'esperienza di benessere negli studenti con DE, evidenzia l'importanza di valorizzare sempre metodologie didattiche personalizzate per supportare lo studente nel fronteggiare le sfide quotidiane richieste dal contesto scolastico. Di conseguenza, una migliore comprensione e valorizzazione delle caratteristiche intrinseche ed estrinseche dell'alunno può migliorare lo sviluppo personale, i vissuti di autoefficacia, motivazione e la crescita sociale nell'affrontare anche le difficoltà scolastiche. Inoltre, il presente studio incoraggia a lavorare nelle/con le scuole per implementare programmi educativi che sostengano un clima scolastico positivo e una cultura del benessere scolastico, particolarmente importante per gli studenti con DE. Alla luce di quanto finora emerso, il KIT Includi può rappresentare così un training in grado di supportare l'apprendimento negli studenti con DE e stimolare l'uso di strategie alternative per fronteggiare e compensare le difficoltà associate al disturbo.

## Bibliografia

- Alesi, M., Pepi, A. (2009). Rappresentazione delle abilità, obiettivi di rendimento e strategie di self-handicapping nel contesto sportivo. *Giornale Italiano di Psicologia*, 36, 147-160.
- Alesi, M., Rappo, G., Pepi, A. (2014). Ansia, autostima e self-handicapping: un confronto tra bambini con discalculia e apprendimento nella norma. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 14, 53-73.
- Alexander-Passe, N. (2010). *Dyslexia and creativity: Investigations from differing perspectives*. Happaug, NY: Nova Science Publishers.
- Al-Yagon, M. (2014). Child–mother and child–father attachment security: Links to internalizing adjustment among children with learning disabilities. *Child Psychiatry e Human Development*, 45(1), 119-131.
- Anderson, H. E., Jr., White, W. F., e Stevens, J. C. (1969). Student creativity, intelligence, achievement, and teacher classroom behavior. *Journal of Social Psychology*, 78, 99–107.
- Andreoletti, C., e Lombardi, E. (2021). *KIT INCLUDI. Proposte per una didattica inclusiva della lingua inglese nella Scuola Secondaria*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Antonietti, A., e Colombo, B. (2013). Three creative mental operations. In A. Tan (Ed.), *Creativity, talent and excellence* (pp. 13–26). Singapore: Springer Singapore.
- Antonietti, A., e Colombo, B. (2016). Creative cognition: How culture matters. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (pp. 101–124). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Antonietti, A., Colombo, B., e Pizzingrilli, P. (2011). The WCR model of creativity. From concept to application. *The Open Education Journal*, 4(1).
- APA - American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. Ed. it.: *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Argulewicz, E. N., Mealor, D. J., e Richmond, B. O. (1979). Creative abilities of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 12(1), 21-24.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. Tr. it. Autoefficacia. Teorie e applicazioni. Trento: Erickson.



- Beaty, R. E., Kenett, Y. N., Christensen, A. P., Rosenberg, M. D., Benedek, M., Chen, Q., ... e Silvia, P. J. (2018). Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(5), 1087-1092.
- Benassi, E., Camia, M., Giovagnoli, S., e Scorza, M. (2022). Impaired school well-being in children with specific learning disorder and its relationship to psychopathological symptoms. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(1), 74-88.
- Bender, W. N., e Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, *23*(5), 298-305.
- Bogdanowicz, K. M., e Bogdanowicz, M. (2016). "The Good Start Method for English" or how to support development, prevent and treat risk of dyslexia in children learning English as a second language. *Polish Psychological Bulletin*, *47* (3), 265-269.
- Bonacina, S., Cancer, A., Lanzi, P. L., Lorusso, M. L., e Antonietti, A. (2015). Improving reading skills in students with dyslexia: the efficacy of a sublexical training with rhythmic background. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1–8.
- Bonifacci, P., M. Storti, V. Tobia, and A. Suardi. (2016). Specific Learning Disorders: A Look inside Children's and Parents' Psychological Well-being and Relationships. *Journal of Learning Disabilities* *49* (5), 532–545.
- Bouffard, T., e Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational studies*, *29*(1), 19-38.
- Cancer, A., e Antonietti, A. (2017). Remedial interventions for developmental dyslexia: how neuropsychological evidence can inspire and support a rehabilitation training. *Neuropsychological Trends*, (22), 73–95.
- Cancer, A., e Antonietti, A. (2020). Creativity and dyslexia: Theoretical insights and empirical evidence supporting a possible link. In S. Kreitler (Ed.), *New frontiers in creativity* (pp. 123–153). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers Inc.
- Cancer, A., Castelli, A., e Antonietti, A. (2021). L'ambiente palestra oltre la didattica: la lettura ritmica, in Andreoletti, C. e L. E. (ed.), *Kit INCLUDI. Proposte per una didattica inclusiva della lingua inglese nella Scuola Secondaria* (59- 64). Brescia: Editrice La Scuola.
- Chakravarty, A. (2009). Artistic talent in dyslexia. A hypothesis. *Medical Hypotheses*, *73*(4), 569–571.
- Chang, S. H., Wang, C. L., e Lee, J. C. (2016). Do award-winning experiences benefit students' creative self-efficacy and creativity? The moderated mediation effects of perceived school support for creativity. *Learning and Individual Differences*, *51*, 291-298.

- Colombo, B., Bartesaghi, N., Simonelli, L., e Antonietti, A. (2015). The combined effects of neurostimulation and priming on creative thinking. A preliminary tDCS study on dorsolateral prefrontal cortex. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 403.
- Cornoldi, C., e Colpo, G. (1995). *Nuove prove di lettura MT per la scuola media inferiore: manuale [New MT reading test for junior high school: Manual]*. Florence, IT: Giunti O.S.
- Cornoldi, C., e Tressoldi, P. (2007). Definizione, criteri e classificazione. *Difficoltà e Disturbi Dell'apprendimento*, 9-52.
- Davis, R. D., e Braun, E. M. (2010). *The gift of dyslexia, revised and expanded: Why some of the smartest people can't read...and how they can learn*. London, UK: Penguin.
- Denervaud, S., Knebel, J.-F., Haggmann, P., e Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS One*, 14, 1–13.
- Deng, L., Wang, L., e Zhao, Y. (2016). How creativity was affected by environmental factors and individual characteristics: A cross-cultural comparison perspective. *Creativity Research Journal*, 28(3), 357-366.
- Di Nuovo, S., e Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*. Edizioni Erickson.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic bulletin e review*, 11(6), 1011-1026.
- Ehardt, K. (2009). Dyslexia, not disorder. *Dyslexia*, 15(4), 363–366.
- Eide, B., e Eide, F. (2011). *The dyslexic advantage: Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. New York: Hudson Street Press.
- Eisen, M. L. (1989). Assessing differences in children with learning disabilities and normally achieving students with a new measure of creativity. *Journal of Learning Disabilities*, 22(7), 462–464.
- Ferrando, M., Prieto, L., Sainz, M., e Ferrandiz, C. (2018). Creatividad y rendimiento académico [Creativity and academic performance]. *Psicologia Educao e Cultura*, 22, 122–139.
- Gajda, A., Karwowski, M., e Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 109(2), 269-299.
- Germagnoli, S., e Valenti, C. (2021). L'ambiente classe: L'atelier creativo, in Andreoletti, C. e L. E. (ed.), *Kit INCLUDI. Proposte per una didattica inclusiva della lingua inglese nella Scuola Secondaria* (59- 64). Brescia: Editrice La Scuola.
- Goldberg, E. (2018). *Creativity: The human brain in the age of innovation*. Oxford University Press.

- Goswami, U. (2011). A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends in cognitive sciences*, 15(1), 3-10.
- Goswami, U., Huss, M., Mead, N., Fosker, T., e Verney, J. P. (2013). Perception of patterns of musical beat distribution in phonological developmental dyslexia: Significant longitudinal relations with word reading and reading comprehension. *Cortex*, 49(5), 1363-1376.
- Heilman, K. M. (2016). Possible brain mechanisms of creativity. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31(4), 285-296.
- Hoffmann, J. D., e Russ, S. W. (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 114.
- Huss, M., Verney, J. P., Fosker, T., Mead, N., e Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47(6), 674-689.
- Iannello, P., Betsch, C., e Antonietti, A. (2011). Intuition in teaching. In M. Sinclair (Ed.), *Handbook of intuition research* (pp. 168–179). Northampton, MA: Edward Elgar Publishers.
- Iannello, P., Colombo, B., Germagnoli, S., e Antonietti, A. (2020). Enhancing intuition in problem solving through problem finding. In *Handbook of Intuition Research as Practice* (pp. 255-267). Edward Elgar Publishing.
- Ingesson, S. (2006). Stability of IQ measures in teenagers and young adults with developmental dyslexia. *Dyslexia*, 12(2), 81–95.
- Jantzen, C. (2014). *Dyslexia: Learning disorder or creative gift?*. Edinburgh, UK: Floris Books.
- Kiziewicz, M. (2012). *Dyslexia and creativity: Tapping the creative strengths of dyslexic people*. New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Kvilekval, P. (2007). *Insegnare l'inglese ai bambini dislessici*. Firenze: Libri Liberi.
- LaFrance, E. (Dee) B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47(1), 163–182.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Vernice, M., e Sarti, D. (2021). Comparison on Well-Being, Engagement and Perceived School Climate in Secondary School Students with Learning Difficulties and Specific Learning Disorders: An Exploratory Study. *Behavioral Sciences*, 11(7), 103.
- MacWhinney, B. (2008). A unified model. In *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 351-381). Routledge.

- Magenes, S., Curti, S., Monti, F., Antonietti, A., e Traficante, D. (2021). Rappresentazione di sé e del futuro e impegno scolastico in bambini e adolescenti con disturbo specifico dell'apprendimento. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 25(3), 493-506.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32, 11-20.
- Peleg, O. (2011). Social anxiety among Arab adolescents with and without learning disabilities in various educational frameworks. *British Journal of Guidance e Counselling*, 39(2), 161-177.
- Pizzingrilli, P., Valenti, C., Cerioli, L., e Antonietti, A. (2015). Creative thinking skills from 6 to 17 years as assessed through the WCR test. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 584-590.
- Rappo, G., Alesi, M., e Pepi, A. (2014). Ansia, autostima e self-handicapping: un confronto tra bambini con discalculia e apprendimento nella norma. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(1), 53-74.
- Renatovna, A. G., e Renatovna, A. S. (2021). Pedagogical and psychological conditions of preparing students for social relations on the basis of the development of critical thinking. *Psychology and education*, 58(2), 4889-4902.
- Runco, M. A., e Charles, R. E. (1993). Judgments of originality and appropriateness as predictors of creativity. *Personality and individual differences*, 15(5), 537-546.
- Sartori, G., e Job, R. (2007). *DDE-2: Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva-2 [Assessment battery for Developmental Reading and Spelling Disorders]*. Florence, IT: Giunti O.S.
- Schneps, M. H., Brockmole, J. R., Sonnert, G., e Pomplun, M. (2012). History of reading struggles linked to enhanced learning in low spatial frequency scenes. *PLOS ONE*, 7(4), e35724.
- Shamay-Tsoory, S. G., Adler, N., Aharon-Peretz, J., Perry, D., e Mayseless, N. (2011). The origins of originality: the neural bases of creative thinking and originality. *Neuropsychologia*, 49(2), 178-185.
- Shepard, R. N. (1978). Externalization of mental images and the act of creation. *Visual Learning, Thinking, and Communication*, 133-189.
- Sofologi, M., Kougioumtzis, G. A., Efstratopoulou, M., Skoura, E., Sagia, S., Karvela, S., ... e Bonti, E. (2022). Specific Learning Disabilities and Psychosocial Difficulties in Children. In *Advising Preservice Teachers Through Narratives From Students With Disabilities* (pp. 31-54). IGI Global.

- Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S., e Filippello, P. (2019). The predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2).
- Stone, W. L., e La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of learning disabilities*, 23(1), 32-37.
- Swanson, H. L., e Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-443.
- Tabassam, W., e Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning disability quarterly*, 25(2), 141-151.
- Tafti, M. A., Hameedy, M. A., e Baghal, N. M. (2009). Dyslexia, a deficit or a difference: Comparing the creativity and memory skills of dyslexic and nondyslexic students in Iran. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(8), 1009–1016.
- Tallal, P., e Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in neurosciences*, 29(7), 382-390.
- Tan, M., Mourgues, C., Bolden, D. S., e Grigorenko, E. L. (2014). Making numbers come to life: Two scoring methods for creativity in Aurora’s Cartoon Numbers. *The Journal of Creative Behavior*, 48, 25–43.
- Tarver, S. G., Ellsworth, P. S., e Rounds, D. J. (1980). Figural and verbal creativity in learning disabled and nondisabled children. *Learning Disability Quarterly*, 3(3), 11-18.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., e Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Tobia, V., Marzocchi, G. (2015). *QBS 8-13 Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance Tests of creative thinking. Figural forms A and B: Directions manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service. Italian translation and norms.
- Traficante, D., Andolfi, V. R., e Wolf, M. (2017). Abilità di lettura e benessere nei bambini: primi risultati dell'applicazione di EUREKA, adattamento italiano del programma RAVE-O. *Form@ re*, 17(2).
- Vail, P. L. (1990). Gifts, talents, and the dyslexias: Wellsprings, springboards, and finding Foley’s rocks. *Annals of Dyslexia*, 40(1), 1– 17.

- Vijetha, P., e Jangaiah, C. (2010). Intelligence, creative thinking abilities and academic achievement of children with hearing impairment—A correlation study. *Journal of the All India Institute of Speech and Hearing*, 29, 262–268.
- Visser, L., Kalmar, J., Linkersdörfer, J., Görgen, R., Rothe, J., Hasselhorn, M., e Schulte-Körne, G. (2020). Comorbidities between specific learning disorders and psychopathology in elementary school children in Germany. *Frontiers in psychiatry*, 11, 292.
- West, T. G. (2008). It is time to get serious about the talents of dyslexics. *Perspectives on Language and Literacy*, 34(3), 9–11.
- West, T. G. (2009). *In the mind's eye: Creative visual thinkers, gifted dyslexics, and the rise of visual technologies*. Amherst, NY: Prometheus Books
- Wiener, J. (2004). Does peer relationship foster behavioral adjustment in children with Learning Disabilities? *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 21-30.
- Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K., e Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of learning disabilities*, 46(6), 500-516.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York, NY: Harper and Collins.
- Yeh, Y. C. (2004). Seventh graders' \_academic achievement, creativity, and ability to construct a cross-domain concept map—a brain function perspective. *Journal of Creative Behavior*, 38, 125–144.
- Yewchuk, C. (1983). Learning disabled/gifted children: Characteristic features. *Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 11(3), 128–133.
- Zaragoza, L. L., García, C. F., Prieto, M. F., e Fern`andez, M. C. (2013). Bateria Aurora (inteligencia analitica y pr`actica) y rendimiento acad`emico [Aurora Battery (analytical and practical intelligence) and academic performance]. *Psicologia Educacao e Cultura*, 17, 49–65.

## Conclusioni

Il presente progetto di ricerca si è posto l'obiettivo di indagare l'esperienza di benessere secondo i principi della Psicologia Positiva, prendendo in esame una delicata fase dello sviluppo: l'adolescenza. A questo proposito, il benessere psicologico nell'adolescenza è stato ampiamente studiato in letteratura considerando la combinazione di alcuni indicatori, tra i quali l'autostima, la soddisfazione di vita, la salute mentale, la speranza, l'ansia e la depressione (Armsden e Greenberg, 1987; Raja, 1997; Gao e McLellan, 2018; Jovanović, 2016; McGee e Stanton, 1992; Shek, 1997). È possibile osservare però che in questi studi il benessere psicologico è stato utilizzato principalmente come un termine "ombrello" piuttosto che come un costrutto teorico chiaro e ben definito, il che pone delle difficoltà rispetto all'analisi dei risultati ottenuti in letteratura (Gao e McLellan, 2018). Infatti, la mancanza di un approccio sistematico e definito per l'indagine del benessere psicologico nell'adolescenza ha portato alla necessità di una comprensione integrata ed olistica del benessere, centrata sulla persona e sui contesti socio-culturali, nonché di vita dell'adolescente (Gough et al., 2007). Alla luce di queste premesse, il primo studio del presente progetto di ricerca ha adattato e valutato le caratteristiche psicometriche di uno strumento che indaga il benessere, il *Comprehensive Inventory of Thriving* (CIT), inteso all'interno del quadro teorico della psicologia positiva, in età adolescenziale (14-19 anni), misura già validata per bambini (Andolfi et al., 2017). I risultati del presente studio hanno dimostrato e confermato che l'adattamento italiano del CIT, composto da 18 sottoscale, rappresenta uno strumento valido ed affidabile per la valutazione del benessere, nella concezione integrata e multidimensionale precedentemente descritta. Infatti, l'analisi fattoriale confermativa eseguita sul nostro campione ha indicato che la soluzione a 18 fattori proposta da Su et al. (2014) si adatta adeguatamente ai nostri dati e di conseguenza tale modello può essere considerato il migliore. Per quanto riguarda invece la validità convergente, le correlazioni con le dimensioni della soddisfazione di vita, misurate attraverso il MSLSS, hanno evidenziato la presenza di correlazioni per lo più moderate tra il CIT e il MSLSS, a sottolineare che il CIT, indaga costrutti simili ma non identici a quelli misurati e valutati da altri strumenti presenti in letteratura (Andolfi et al., 2017). Di conseguenza, le relazioni finora emerse ci permettono di sottolineare come, a differenza del CIT, il MSLSS rappresenti in letteratura uno strumento in grado di valutare solamente alcune componenti del benessere, riferibili più precisamente alla prospettiva edonica (Andolfi et al., 2017; Huppert e So, 2013). In sintesi, i nostri risultati sottolineano che una caratteristica che contraddistingue il CIT da altri strumenti già esistenti in letteratura che misurano il benessere è che sostiene una visione olistica e globale del funzionamento positivo dell'individuo (Su et al., 2014; Andolfi et al., 2017), fondamentale in una fase di sviluppo così delicata, come l'adolescenza. Più precisamente, ad oggi il

CIT può rappresentare un prezioso contributo per la ricerca perché, ad oggi, numerosi studi si sono occupati principalmente di valutare esclusivamente il benessere scolastico, secondo il paradigma dell'educazione positiva (Borkar, 2016; Huebner, Suldo, Smith e McKnight, 2004; Norrish et al., 2013; Ramazani e Ahmadi, 2022; Seligman e Adler, 2018; Waters e Loton, 2019), a discapito però del valore e del ruolo assunto dai pari e dagli ambienti extrascolastici frequentati dall'adolescente. Infatti, le relazioni con i coetanei, l'appartenenza a un gruppo extrascolastico e il supporto sociale concorrono in modo determinante alla costruzione di un'immagine di sé positiva, al benessere personale e all'adattamento sociale (Benassi et al., 2022; Gomez-Lopez et al., 2019; Lombardi et al., 2019; Tiwari e Misra, 2021).

Alla luce dei risultati ottenuti nel primo studio e considerando le premesse teoriche precedentemente esplicitate, il secondo studio del presente progetto di ricerca restringe il suo raggio di azione ed intervento su un contesto specifico e fondamentale per gli studenti: la scuola. All'interno dell'ambiente scolastico, lo studente oltre ad apprendere contenuti didattici, consolida abilità che potrà adoperare poi in contesti di lavoro e di vita in generale (Goldberg et al., 2019). Di conseguenza, il recente interesse rivolto al tema del benessere degli studenti ha portato a una maggiore attenzione ai fattori che ne promuovono lo sviluppo (Barry e Dowling, 2017; Goldberg et al., 2019). Proprio per questo motivo, il secondo studio si è posto l'obiettivo di indagare la relazione tra il benessere, il vissuto emotivo, lo *student engagement* e il clima scolastico percepito dagli studenti della scuola secondaria di primo grado e di secondo grado, con una particolare attenzione agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). La raccolta dei dati è avvenuta durante la pandemia da Covid-19, tuttavia, è importante precisare che lo studio non si è posto l'obiettivo di valutare e analizzare quelli che sono stati gli effetti della "didattica a distanza", inevitabile a causa del periodo pandemico, ma di fornire una "fotografia" di quanto hanno vissuto gli studenti in tempo di pandemia. Le analisi delle correlazioni hanno mostrato come l'esperienza di benessere si associ positivamente alle emozioni positive, al grado di soddisfazione sperimentato dallo studente nei diversi contesti di vita, al clima scolastico e all'*engagement*. Più precisamente, i risultati finora emersi sono in linea con le teorizzazioni proposte da Seligman (2011) e Su e colleghi (2014), dove il benessere viene concettualizzato come un costrutto multidimensionale, caratterizzato da una componente più propriamente edonica e da una eudaimonica, associato alla emozionalità positiva e alle dimensioni relative al senso di autorealizzazione e di soddisfazione di vita.

I risultati ottenuti dalle *Path analysis* hanno evidenziato l'impatto del clima scolastico sui vissuti di benessere e sull'*engagement* e l'impatto del benessere sull'*engagement*, in accordo con il modello suggerito da Fatou e Kubiszewski (2018) e da Lombardi e colleghi (2019). A questo proposito, è possibile confermare l'importanza del clima scolastico come fattore in grado di promuovere vissuti di



benessere e di *engagement* per gli studenti durante attività scolastiche, considerando tuttavia anche l'importante ruolo assunto dal benessere nel promuovere l'*engagement*. Proprio per questo motivo, è necessario sottolineare quanto la prospettiva dell'educazione positiva eserciti effetti positivi non solo sul benessere degli studenti, ma anche sul loro impegno nelle attività scolastiche e nell'apprendimento (Lombardi et al., 2019).

Di conseguenza, il presente studio sottolinea non solo l'importanza di sostenere e supportare sempre un clima scolastico positivo in grado di generare negli studenti vissuti di benessere ed *engagement*, ma anche favorire e supportare esperienze emotive positive.

La seconda parte del presente studio si propone di valutare l'impatto della diagnosi di DSA sull'esperienza di benessere degli studenti della scuola secondaria di I e II grado, attraverso il confronto tra due gruppi: studenti DSA e studenti senza diagnosi DSA. I risultati del presente studio hanno evidenziato punteggi più elevati per gli studenti DSA nelle dimensioni relative al supporto, all'*engagement*, all'insegnamento positivo, alle relazioni tra studenti-insegnanti e al senso di giustizia.

Di conseguenza, questi risultati ci permettono di sottolineare che in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento, la diagnosi sembrerebbe funzionare come un elemento in grado di supportare lo studente in un processo di consapevolezza del disturbo, generando così ripercussioni significative sul benessere psicologico e su quello scolastico (Barbiero et al., 2019; Lombardi et al., 2021). Infatti, una diagnosi offre l'opportunità allo studente, grazie alla Legge 170, di poter accedere a risorse e a supporti specifici (vedi strumenti compensativi e dispensativi), in grado di ridurre il rischio di disagio psicologico generato da esperienze scolastiche stressanti e fallimentari (Ryan, 2006; Lombardi et al., 2021). In altre parole, il riconoscimento della diagnosi e delle difficoltà ad essa collegate comporta l'attivazione da parte degli insegnanti di strategie educative più vicine ai bisogni degli studenti. Quest'ultime permettono di incoraggiare gli studenti nei vari percorsi di apprendimento e di sostenere così i loro punti di forza individuali (Lombardi et al., 2021). In conclusione, il presente studio sottolinea come l'essere riconosciuto come portatore di un bisogno possa essere un elemento importante nel contrastare il rischio di disagio psicologico creato da esperienze scolastiche svantaggiose e stressanti (Lombardi et al., 2021). A tal proposito, gli studenti DSA che ricevono supporto e guida da parte degli insegnanti e dei compagni di classe tendono a percepire l'ambiente scolastico come positivo e ad attribuire un miglior significato all'esperienza sia scolastica che extrascolastica.

Infine, alla luce di quanto finora emerso, il terzo studio si è posto l'obiettivo di indagare e valutare i vissuti emotivi negli studenti con un Disturbo Specifico di Apprendimento, la Dislessia Evolutiva (DE), in relazione all'apprendimento di una lingua straniera, come l'inglese. A questo proposito, il

KIT Includi nasce all'interno di un ampio progetto finanziato (Interreg-Italia Svizzera) e si pone come una valida risposta per sostenere l'inclusione sociale e il miglioramento della qualità di vita degli studenti con DE nella scuola secondaria di I e II grado (Andreoletti e Lombardi, 2021). Proprio per questo motivo, il terzo studio del presente progetto si è posto l'obiettivo di valutare gli effetti del KIT didattico INCLUDI sui vissuti di benessere, clima scolastico, autoefficacia e motivazione allo studio negli studenti delle scuole secondarie di I e II grado, con una particolare attenzione agli studenti con Dislessia Evolutiva (DE).

Dall'analisi dei risultati, è emerso che dal pre-test (T1) al post-test (T2), gli studenti hanno sperimentato minori livelli di supporto, di appartenenza, di coinvolgimento affettivo e di padronanza delle strategie di apprendimento, mentre hanno vissuto un miglioramento della performance scolastica e delle relazioni con i pari. Quest'ultimo risultato assume particolare rilevanza se consideriamo che le relazioni con i coetanei, l'appartenenza a un gruppo, lo status e il supporto sociale, in particolar modo nella preadolescenza e nell'adolescenza, concorrono in modo determinante alla costruzione di una immagine di sé positiva, al benessere e all'adattamento sociale (Benassi et al., 2022; Bonifacci et al., 2016; Lombardi et al., 2021; Magenes et al., 2021; Traficante et al., 2017). È stata, inoltre, registrata una diminuzione significativa della solitudine negli studenti che hanno partecipato al training, al contrario, un aumento di essa in coloro che hanno seguito le lezioni tradizionali. A tal proposito, gli studenti che ricevono sostegno e guida da parte degli insegnanti e dei compagni di classe tendono a percepire l'ambiente scolastico come positivo e ad attribuire un miglior significato alla propria esperienza scolastica ed extrascolastica, aspetti fondamentali quando parliamo di apprendimento.

Dall'analisi dei nostri risultati, è emerso inoltre come nel post-test soprattutto gli studenti con sviluppo tipico si siano sentiti meno coinvolti e motivati (*engagement*) e abbiano percepito un'atmosfera scolastica meno favorevole rispetto agli studenti con DE.

Successivamente, è emerso nel post-test che la percezione di realizzazione negli studenti con DE del gruppo di controllo, ovvero coloro che hanno partecipato alle lezioni tradizionali di inglese, è diminuita significativamente; mentre non sono state riscontrate differenze negli altri gruppi. Tale risultato sottolineerebbe nuovamente l'importanza di adottare adeguate strategie di personalizzazione didattica per gli studenti con DE, soprattutto per l'apprendimento di una lingua straniera come l'inglese, che da sempre rappresenta uno "scoglio" da superare (Andreoletti e Lombardi, 2021). Più precisamente, è possibile osservare come gli studenti con DE che hanno partecipato alle tradizionali lezioni di inglese percepiscano un senso di realizzazione inferiore rispetto agli studenti con DE che hanno sperimentato il KIT INCLUDI. Tale risultato confermerebbe quanto il KIT sia in grado di sostenere il senso di competenza e benessere dello studente, non solo a livello scolastico ma anche

soggettivo, non comportando così differenze significative rispetto ai pari con sviluppo tipico (Andreoletti e Lombardi, 2021).

Il presente progetto di ricerca incoraggia a lavorare nelle/con le scuole per implementare programmi educativi che sostengano un clima scolastico positivo e una cultura del benessere scolastico, particolarmente importante per gli studenti, in particolare con DSA. Inoltre, i risultati emersi negli studi sottolineano l'importanza di supportare gli insegnanti nell'utilizzo di strategie di personalizzazione didattica al fine di evitare e ridurre al minimo il ricorso da parte dello studente, soprattutto con DSA, a modalità difensive e di autosabotaggio dell'apprendimento; quest'ultime impatterebbero significativamente sui vissuti di benessere dello studente e sulle relazioni con i pari (Alesi et al., 2014; Magenes et al., 2021; Matteucci et al. 2019; Lombardi et al., 2021; Stone e La Greca, 1990; Swanson e Malone, 1992; Tabassam e Grainger, 2002; Traficante et al., 2017). Inoltre, da un punto di vista più applicativo, è stato possibile osservare come il KIT Includi abbia rappresentato per gli studenti con DE uno strumento in grado di stimolare l'utilizzo di strategie alternative e nuove per fronteggiare e compensare le difficoltà che sono associate al disturbo.

# **APPENDICE**

## APPENDICE 1. Tabella dei percentili per ogni scala del CIT

Questionario CIT	Sottoscale	n	25° Percentile	50° Percentile	75° Percentile
Relazioni	Supporto	926	3.67	4.00	4.67
	Comunità	924	2.00	2.67	3.33
	Fiducia	927	2.33	3.00	3.33
	Rispetto	927	3.33	3.67	4.00
	Solitudine	925	3.33	3.67	4.33
	Appartenenza	926	2.67	3.33	4.00
Engagement	Engagement	928	3.00	3.67	4.00
Padronanza	Skills	927	3.00	3.33	3.67
	Apprendimento	930	3.33	4.00	4.33
	Realizzazione	926	3.00	3.33	4.00
	Autoefficacia	922	3.33	4.00	4.33
	Autostima	925	3.00	3.33	3.67
Autonomia	Mancanza di controllo	922	3.00	3.67	4.00
Significato di vita	Significato e scopo di vita	925	3.00	3.67	4.00
Ottimismo	Ottimismo	929	3.00	3.67	4.00
Benessere soggettivo	Soddisfazione di vita	925	3.00	3.67	4.00
	Sentimenti positivi	927	3.00	4.00	4.00
	Sentimenti negativi	928	2.67	3.33	4.00

## APPENDICE 2. Il Questionario CIT

### Comprehensive Inventory of Thriving and Brief Inventory of Thriving (\*)

Please indicate your agreement or disagreement with each of the following statements using the scale below:

- 1 Strongly Disagree
- 2 Disagree
- 3 Neither Agree nor Disagree
- 4 Agree
- 5 Strongly Agree

---

#### *I. Relationship*

##### Support

1. There are people I can depend on to help me
2. There are people who give me support and encouragement
3. There are people who appreciate me as a person (\*)

##### Community

1. I pitch in to help when my local community needs something done
2. I invite my neighbors to my home
3. I look for ways to help my neighbors when they are in need

##### Trust

1. I can trust people in my society
2. People in my neighborhood can be trusted
3. Most people I meet are honest

##### Respect

1. People respect me
2. People are polite to me
3. I am treated with the same amount of respect as others

##### Loneliness

1. I feel lonely
2. I often feel left out
3. There is no one I feel close to

##### Belonging

1. I feel a sense of belonging in my community (\*)
1. I feel a sense of belonging in my state or province
2. I feel a sense of belonging in my country

#### *II. Engagement*

##### Engagement

1. I get fully absorbed in activities I do
2. In most activities I do, I feel energised (\*)
3. I get excited when I work on something

#### *III. Mastery*

##### Skills

1. I use my skills a lot in my everyday life
2. I frequently use my talents
3. I get to do what I am good at every day

COMPREHENSIVE AND BRIEF INVENTORY OF THRIVING

Appendix A *Continued*

---

Learning	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I learned something new yesterday</li> <li>2. Learning new things is important to me</li> <li>3. I always learn something everyday</li> </ol>
Accomplishment	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I am achieving most of my goals (*)</li> <li>2. I am fulfilling my ambitions</li> <li>3. I am on track to reach my dreams</li> </ol>
Self-Efficacy	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I can succeed if I put my mind to it (*)</li> <li>2. I am confident that I can deal with unexpected events</li> <li>3. I believe that I am capable in most things</li> </ol>
Self-Worth	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. What I do in life is valuable and worthwhile (*)</li> <li>2. The things I do contribute to society</li> <li>3. The work I do is important for other people</li> </ol>
<i>IV. Autonomy</i>	
(Lack of) Control	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Other people decide most of my life decisions (R)</li> <li>2. The life choices I make are not really mine (R)</li> <li>3. Other people decide what I can and cannot do (R)</li> </ol>
<i>V. Meaning</i>	
Meaning and Purpose	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. My life has a clear sense of purpose (*)</li> <li>2. I have found a satisfactory meaning in life</li> <li>3. I know what gives meaning to my life</li> </ol>
<i>VI. Optimism</i>	
Optimism	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I am optimistic about my future (*)</li> <li>2. I have a positive outlook on life</li> <li>3. I expect more good things in my life than bad</li> </ol>
<i>VII. Subjective Well-Being</i>	
Life satisfaction	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. In most ways my life is close to my ideal</li> <li>2. I am satisfied with my life</li> <li>3. My life is going well (*)</li> </ol>
Positive feelings	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I feel positive most of the time</li> <li>2. I feel happy most of the time</li> <li>3. I feel good most of the time (*)</li> </ol>
Negative feelings	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I feel negative most of the time (R)</li> <li>2. I experience unhappy feelings most of the time (R)</li> <li>3. I feel bad most of the time (R)</li> </ol>

---

*Note:* Reverse scored items are noted with an (R). Items from the BIT are marked with an asterisk (\*). The CIT subscales may be used alone or in combination with each other. Dimension names and subscale titles are presented for clarification purposes and were removed during data collection in the current study.

Indica quanto sei d'accordo con ciascuna delle seguenti frasi, mettendo una crocetta sul numero che corrisponde alla tua scelta, sulla seguente scala:

- 1 Assolutamente falso
- 2 Falso
- 3 Né vero né falso
- 4 Vero
- 5 Assolutamente vero

---

*I. Relazioni*

Supporto	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ci sono persone su cui posso contare quando ne ho bisogno</li><li>2. Ci sono persone che mi stanno vicino e mi incoraggiano</li><li>3. Ci sono molte persone che mi apprezzano come persona</li></ol>
Comunità	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mi do da fare quando bisogna fare qualcosa nel mio quartiere/paese</li><li>2. Invito i miei vicini a casa</li><li>3. Cerco di aiutare i miei vicini quando hanno bisogno</li></ol>
Fiducia	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Posso fidarmi dei membri della mia società</li><li>2. Le persone del mio vicinato sono degne di fiducia</li><li>3. La maggior parte delle persone che incontro è onesta</li></ol>
Rispetto	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Le persone mi rispettano</li><li>2. Le persone sono educate con me</li><li>3. Sono trattato/a con lo stesso rispetto degli altri</li></ol>
Solitudine	<ol style="list-style-type: none"><li>1. I Mi sento solo/a*</li><li>2. Mi sento spesso messo/a da parte*</li><li>3. Non c'è nessuno a cui mi senta davvero vicino/a*</li></ol>
Appartenenza	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Sento di appartenere al mio quartiere</li><li>2. Sento di appartenere alla mia regione</li><li>3. Sento di appartenere al mio paese</li></ol>
<i>II. Engagement</i>	
Engagement	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mi sento completamente coinvolto/a in quello che faccio</li><li>2. Nella maggior parte delle attività che faccio mi sento pieno/a di energia</li><li>3. Sono entusiasta quando lavoro su qualcosa</li></ol>
<i>III. Padronanza</i>	
Skills	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Nella vita di tutti i giorni uso appieno le mie abilità</li><li>2. Uso frequentemente i miei talenti</li><li>3. Nella vita di tutti i giorni riesco a fare quello per cui sono portato/a</li></ol>



Apprendimento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ieri ho imparato qualcosa di nuovo</li> <li>2. <u>E'</u> importante per me imparare cose nuove</li> <li>3. Imparo sempre qualcosa ogni giorno</li> </ol>
Realizzazione	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sto raggiungendo gran parte dei miei obiettivi</li> <li>2. I Sto realizzando le mie ambizioni</li> <li>3. Sono sulla strada giusta per realizzare i miei sogni</li> </ol>
Autoefficacia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se mi metto in testa una cosa, posso farcela</li> <li>2. Penso di poter affrontare eventuali imprevisti</li> <li>3. Credo di essere capace nella maggior parte delle cose che faccio</li> </ol>
Autostima	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quello che faccio nella vita è importante e ha valore</li> <li>2. Quello che faccio è utile alla società</li> <li>3. Quello che faccio è importante per gli altri</li> </ol>
<i>IV. Autonomia</i>	
Controllo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Altre persone determinano molte delle mie scelte di vita (*)</li> <li>2. Le scelte di vita che faccio non sono completamente mie (*)</li> <li>3. Altre persone decidono quello che posso e non posso fare (*)</li> </ol>
<i>V. Significato di vita</i>	
Significato e scopo di vita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La mia vita ha un chiaro scopo</li> <li>2. Sono soddisfatto/a del significato che ho dato alla mia vita</li> <li>3. So cosa dà un senso alla mia vita</li> </ol>
<i>VI. Ottimismo</i>	
Ottimismo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sono ottimista sul mio futuro</li> <li>2. Ho una visione positiva della vita</li> <li>3. Penso che nella mia vita accadranno più cose belle che brutte</li> </ol>
<i>VII. Benessere soggettivo</i>	
Soddisfazione di vita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Per molti aspetti la mia vita è vicina al mio ideale</li> <li>2. Sono soddisfatto/a della mia vita</li> <li>3. La mia vita va bene</li> </ol>
Sentimenti positivi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Di solito sono di buon umore</li> <li>2. Di solito mi sento felice</li> <li>3. Di solito mi sento bene</li> </ol>
Sentimenti Negativi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Di solito sono di cattivo umore (*)</li> <li>2. Di solito provo tristezza (*)</li> <li>3. Di solito mi sento giù di morale (*)</li> </ol>

---

*Nota:* Gli items Reverse sono segnalati con (\*).

## APPENDICE 3. Atelier creativo scuola secondaria di I grado / Classe I Attività 1 - Crea la cameretta dei tuoi sogni

		MATERIALI, SOFTWARE, RISORSE ONLINE
PRE TASK  1 ORA	<p><b>STEP 1 - 30 minuti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Brainstorming sui contenuti della stanza tramite l'uso di un'applicazione online "Mentimeter" che permette di effettuare sondaggi e raccogliere informazioni tramite l'utilizzo di PC o smartphone.</li> </ul> <p>Word cloud per indagare i prerequisiti sul lessico dell'abbigliamento "Scrivi tutti i vocaboli inglesi sull'abbigliamento che conosci. Puoi scrivere fino a 10 vocaboli".</p> <p>Image choice per indagare le conoscenze relative alle preposizioni di luogo L'insegnante dice: "Completate la frase con la preposizione corretta. Guardate con attenzione anche le immagini" (Es: domanda: "The catis ... table" + Opzioni con immagini del gatto in diverse posizioni tra cui scegliere).</p> <p>Typeanswer per esercizi sull'ora L'insegnante dice: "guardate gli orari indicati e scegliete l'espressione linguistica corrispondente. C'è una sola risposta corretta". (nella domanda viene visualizzato il formato numerico e gli alunni devono individuare il corrispettivo formato linguistico tra diverse opzioni).</p>	<p>Software "Mentimeter" (www.mentimeter.com)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>In alternativa, si può scegliere un'App della Google Suite, "SurveyLegend", che consente le medesime opzioni, tranne la nuvola di parole. Questa può essere agevolmente creata con un'altra app della Suite "Word Cloud Generator": i ragazzi elencano all'insegnante, che scrive su un file Word (o scrivono direttamente alla LIM), i vocaboli inglesi che conoscono sull'abbigliamento e in automatico viene creata la nuvola.</li> </ul> <p>Esempi:</p> <p>"Picture Selection" per indagare le conoscenze relative alle preposizioni di luogo L'insegnante dice: "Completate la frase con la preposizione corretta. Guardate con attenzione anche le immagini" (Es: domanda: "The ca tis ...table" + Opzioni con immagini del gatto in diverse posizioni tra cui scegliere)</p> <p>"Choicebased/single selection" per esercizi sull'ora L'insegnante dice: "guardate gli orari indicati e scegliete l'espressione linguistica corrispondente. C'è una sola risposta corretta". (nella domanda viene visualizzato il formato numerico e gli alunni devono individuare il corrispettivo formato linguistico tra diverse opzioni).</p>	<p>App Google "SurveyLegend"</p> <p>App Google "Word Cloud Generator"</p>

<p>PRE TASK</p> <p>1 ORA</p>	<p>Il brainstorming può essere realizzato anche in modalità carta/matita.</p> <p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Scrivi tutti i vocaboli inglesi sull’abbigliamento che conosci”. Si pone un cartellone al centro dell’aula e ogni studente si alza per scrivere i vocaboli che padroneggia, monitorando anche quanto riportato dagli altri.</li> <li>- “Image choice” per le preposizioni di luogo, tramite una scheda consegnata a ciascuno studente.</li> </ul> <p>L’insegnante dice: “Completate la frase con la preposizione corretta. Guardate con attenzione anche le immagini” (Es: domanda: “The <del>cat</del> <del>is</del> <del>at</del> <del>the</del> <del>table</del>” Opzioni con immagini del gatto in diverse posizioni tra cui scegliere).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L’insegnante scrive un orario alla lavagna, in formato numerico, e tre opzioni di risposta, in formato linguistico e dice: “Guardate gli orari indicati e scegliete l’espressione linguistica corrispondente. C’è una sola risposta corretta. Annotate le vostre risposte su un foglio/sul quaderno”.</li> </ul> <p>Insieme, si procede con la correzione e l’integrazione di quanto riportato dagli studenti.</p> <p><b>STEP 2 - 30 minuti</b></p> <p><i>“Costruiamo insieme la scaletta per realizzare un video di presentazione della cameretta dei vostri sogni seguendo le seguenti fasi”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Costruire una piantina della cameretta.</li> <li>- Individuare e scrivere il lessico utile (mobili, oggetti e vestiti). Chiedere aiuto all’insegnante o consultare il dizionario per le parole non conosciute.</li> <li>- Inserire alcune frasi relative alle azioni quotidiane che possono essere svolte all’interno della cameretta.</li> <li>- Formulare delle frasi che descrivano la stanza facendo particolare <del>at</del> <del>ten</del> <del>zione</del> alle preposizioni di luogo ed ai riferimenti temporali (ora del giorno e momento della giornata).</li> <li>- Stabilire i compiti per l’effettiva realizzazione del video (presentatore, cameraman, suggeritore, spalla del presentatore, ...)</li> </ul> <p>È importante che tutti i componenti del gruppo compaiano all’inizio e/o alla fine del video per una breve presentazione.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imparare le frasi da pronunciare e realizzare eventuali cartelli scritti di supporto</li> <li>- Fare una prova generale</li> </ul> <p>“Ciak si gira!”</p>	<p>Materiali da cancelleria</p>
<p>TASK AND PLANNING</p> <p>2 ORE</p>	<p>Gli studenti eseguono l’attività in piccoli gruppi da 4/5 alunni sulla base della scaletta precedentemente condivisa. L’insegnante fornisce supporti a livello linguistico di pianificazione dell’attività.</p> <p>Parallelamente gli studenti, uno alla volta, svolgono l’attività con la realtà virtuale (4/5 <del>min</del>).</p>	<p>Materiali da cancelleria</p> <p>Smartphone/ videocamera</p>
<p>REPORT</p> <p>1 ORA</p>	<p>Ogni gruppo mostra il proprio video al resto della classe. L’insegnante fa sintesi, collegamenti e dà <i>feedback</i> di contenuto e di forma.</p>	<p>LIM</p>

## APPENDICE 4. Atelier creativo scuola secondaria di I grado / Classe II Attività 1 - Notizie atmosferiche

		MATERIALI, SOFTWARE, RISORSE ONLINE
<p><b>PRE TASK</b></p> <p><b>1 ORA</b></p>	<p><b>STEP 1 - 30 minuti</b></p> <p>L'insegnante seleziona dei testi di canzoni, racconti, articoli di giornale in cui sono descritti i principali fenomeni atmosferici e gli elementi naturali ad essi collegati. I ragazzi dovranno estrapolare il lessico di riferimento individuandolo nei testi.</p> <p><b>STEP 2 - 30 minuti</b></p> <p>La classe viene trasformata in una redazione televisiva in cui gli studenti sono chiamati a "mandare in onda" dei servizi di telegiornale. Nello specifico l'insegnante dice ai propri studenti: <i>"Immaginate di trasformarvi in giornalisti. Dovrete raccontare delle notizie avvenute nel passato o che stanno avvenendo nel presente in cui siano implicati i fenomeni atmosferici. Le notizie potrete inventarle voi"</i>.</p> <p>Gli studenti dovranno quindi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dividersi in 5/6 gruppetti;</li> <li>- Inventare una notizia strampalata accaduta nel passato oppure che sta accadendo in diretta, chiedendo la linea allo studio;</li> <li>- I gruppetti devono pensare a come realizzare una scenetta, in cui deve necessariamente essere presente l'inviato, l'intervistato ed altre figure importanti per la narrazione;</li> <li>- Ogni membro del gruppo deve avere un ruolo attivo nella scenetta, pertanto il gruppo dovrà tenere in considerazione, nel realizzare la scenetta, che tutti dovranno avere una parte da recitare;</li> </ul> <p>Una volta che la scenetta è stata messa a punto, il gruppo potrà rendere maggiormente realistica la recitazione utilizzando oggetti di scena (già presenti in classe o da realizzare).</p>	



<p><b>TASK AND PLANNING</b></p> <p><b>2 ORE</b> e <b>30 MINUTI</b></p>	<p>Gli studenti eseguono l'attività in piccoli gruppi da 4/5 alunni sulla base della scaletta precedentemente condivisa. L'insegnante fornisce supporti a livello linguistico di pianificazione dell'attività.</p> <p>Come precedentemente descritto, gli studenti devono fingere di essere all'interno di una redazione televisiva di un telegiornale, che sarà condotto dall'insegnante. Ogni gruppo sarà chiamato dalla docente, la quale si "collegherà" con il membro del gruppo scelto per interpretare il ruolo di inviato; quest'ultimo ha il compito di descrivere la notizia ai telespettatori (gli altri compagni seduti ai propri banchi). Il roleyaving prevede che tutti i membri del gruppo partecipino, ciascuno con un proprio ruolo (l'inviato, l'intervistato, il passante, l'esperto contattato dalla redazione, il vicino di casa intervistato, ecc). La notizia inventata deve essere inerente ad un evento atmosferico inaspettato, che deve essere descritto il più possibile nel dettaglio.</p> <p>In alternativa, è possibile registrare dei brevi "servizi" (video, con un lavoro di montaggio) che "la redazione" (ciascuno con il proprio ruolo) prepara prima della messa in onda. In tal caso, deve essere chiarito il ruolo di ogni studente nella realizzazione del lavoro.</p> <p>Parallelamente gli studenti, uno alla volta, svolgono l'attività con la realtà virtuale (4/5 min).</p>	<p>Smartphone/ videocamera</p>
<p><b>REPORT</b></p> <p><b>30 MINUTI</b></p>	<p>Al termine del telegiornale, l'insegnante fornisce un feedback circa la padronanza del lessico e l'utilizzo dei tempi verbali. Il docente fa inoltre una sintesi e dà feedback di contenuto e di forma.</p>	

## APPENDICE 5. Atelier creativo scuola secondaria di I grado / Classe III Attività 1 - Le sfide di King Arthur

		MATERIALI, SOFTWARE, RISORSE ONLINE
<p><b>PRE TASK</b></p> <p><b>1 ORA</b></p>	<p><b>STEP 1 - 30 minuti</b></p> <p>Quiz sulla leggenda di King Arthur, utilizzando Socrative o altri software simili per la creazione di quiz (si possono selezionare domande a scelta multipla; vero o falso o a risposta breve). Il quiz può essere creato, in alternativa, in modalità carta/matita. Esempi:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Excalibur was the battle name of King Arthur” True False</li> <li>2. “What’s this character name?” (<i>inserire immagine di mago Merlino</i>) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Merlin</li> <li>- Arthur</li> <li>- Camelot</li> <li>- Lancelot</li> </ul> </li> <li>3. “What’s the name of King Arthur’s Kingdom?”</li> </ol> <p>Il docente, a partire dalle risposte dei ragazzi, costruisce un dibattito e si ripassa la leggenda di King Arthur.</p> <p><b>STEP 2 - 30 minuti</b></p> <p>Creazione di una scaletta con le fasi di realizzazione di un videogioco, ambientato a Camelot. L’insegnante dice: “<i>Bene, ora che abbiamo ripassato la leggenda di King Arthur, vi chiedo, a gruppi, di progettare un videogioco ambientato a Camelot</i>”. Costruiamo insieme la scaletta per progettare questo videogioco”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Scegliere i protagonisti (minimo due-massimo quattro), facendo riferimento alla leggenda appena incontrata, e l’ambientazione principale.</li> <li>- Inventare almeno due livelli del gioco, con la regola che non siano presenti scene violente o parolacce.</li> <li>- Individuare una o due persone nel gruppo che si impegneranno a disegnare i personaggi e l’ambientazione principale.</li> <li>- Gli altri componenti dovranno descrivere brevemente, per iscritto, i personaggi e i livelli del gioco, avendo cura di utilizzare delle frasi con i pronomi relativi who, which e that.</li> </ul> <p>È importante che tutti i componenti del gruppo descrivano poi, al resto della classe, almeno una parte del videogioco.</p>	<p>Programma online Socrative <a href="http://www.socrative.com">www.socrative.com</a></p> <p>Materiale di cancelleria</p>

<p><b>TASK AND PLANNING</b></p> <p><b>2 ORE</b></p>	<p>Gli studenti eseguono l'attività in piccoli gruppi da 4/5 alunni sulla base della scaletta precedentemente condivisa. L'insegnante fornisce supporti a livello linguistico e di pianificazione dell'attività.</p> <p>Parallelamente gli studenti, uno alla volta, svolgono l'attività con la realtà virtuale (4/5 <del>min</del>).</p>	
<p><b>REPORT</b></p> <p><b>30 MINUTI</b></p>	<p>Ogni gruppo mostra e illustra il proprio videogioco al resto della classe. È possibile fare delle foto dei personaggi e delle ambientazioni disegnate, in modo da proiettarli poi alla LIM.</p> <p>Il docente spiega che chiamerà, casualmente, alcuni dei componenti degli altri gruppi che dovranno fare delle domande circa il videogioco <del>pre-</del>sentato, utilizzando i pronomi relativi studiati.</p> <p>L'insegnante fa sintesi, collegamenti e dà feedback di contenuto e di forma.</p>	<p>LIM</p>

## APPENDICE 6. Atelier creativo scuola secondaria di II grado / Classe I Attività 1 - La camera dei propri desideri

		MATERIALI, SOFTWARE, RISORSE ONLINE
<p><b>PRE TASK</b> <b>1 ORA</b></p>	<p><b>STEP 1 - 30 minuti</b></p> <p>Ripassare i termini e le costruzioni frasali relativi alla descrizione fisica di una persona.</p> <p>Brainstorming sui contenuti della stanza tramite l'uso di un'applicazione online "Mentimeter" che permette di effettuare sondaggi e raccogliere informazioni tramite l'utilizzo di PC o smartphone.</p> <p>Word cloud per indagare i prerequisiti sul lessico dell'abbigliamento "Scrivi tutti i vocaboli inglesi sull'abbigliamento che conosci. Puoi scrivere fino a 10 vocaboli".</p> <p>Image choice per indagare le conoscenze relative alle preposizioni di luogo L'insegnante dice: "Completate la frase con la preposizione corretta. Guardate con attenzione anche le immagini" (Es: domanda: "The cat is ..... table" + Opzioni con immagini del gatto in diverse posizioni tra cui scegliere).</p> <p>Type answer per esercizi sull'ora L'insegnante dice: "guardate gli orari indicati e scegliete l'espressione linguistica corrispondente. C'è una sola risposta corretta". (nella domanda viene visualizzato il formato numerico e gli alunni devono individuare il corrispettivo formato linguistico tra diverse opzioni).</p> <p>In alternativa, si può scegliere un'App della Google Suite, "Survey Legend", che consente le medesime opzioni, tranne la nuvola di parole. Questa può essere agevolmente creata con un'altra app della Suite "Word Cloud Generator": i ragazzi elencano all'insegnante, che scrive su un file Word (o scrivono direttamente alla LIM), i vocaboli inglesi che conoscono sull'abbigliamento e in automatico viene creata la nuvola.</p> <p>Esempi:</p> <p>"Picture Selection" per indagare le conoscenze relative alle preposizioni di luogo L'insegnante dice: "Completate la frase con la preposizione corretta. Guardate con attenzione anche le immagini" (Es: domanda: "The cat is ..... table" + Opzioni con immagini del gatto in diverse posizioni tra cui scegliere).</p>	<p>Software "Mentimeter" (www.mentimeter.com)</p> <p>App Google "Survey Legend"</p> <p>App Google "Word Cloud Generator"</p> <p>Materiali da cancelleria</p>



	<p>“Choicebased/single selection” per esercizi sull’ora  L’insegnante dice: “guardate gli orari indicati e scegliete l’espressione linguistica corrispondente. C’è una sola risposta corretta”.  (nella domanda viene visualizzato il formato numerico e gli alunni devono individuare il corrispettivo formato linguistico tra diverse opzioni).</p> <p>Il brainstorming può essere realizzato anche in modalità carta/matita.  Esempi:  - “Scrivi tutti i vocaboli inglesi sull’abbigliamento che conosci”. Si pone un cartellone al centro dell’aula e ogni studente si alza per scrivere i vocaboli che padroneggia, monitorando anche quanto riportato dagli altri.  - “Image choice” per le preposizioni di luogo, tramite una scheda consegnata a ciascuno studente.  - L’insegnante dice: “Completate la frase con la preposizione corretta. Guardate con attenzione anche le immagini” (Es: domanda: “The cat is ... .. table.”  - Opzioni con immagini del gatto in diverse posizioni tra cui scegliere).  - L’insegnante scrive un orario alla lavagna, in formato numerico, e tre opzioni di risposta, in formato linguistico e dice: “Guardate gli orari indicati e scegliete l’espressione linguistica corrispondente. C’è una sola risposta corretta. Annotate le vostre risposte su un foglio/sul quaderno”.  Insieme, si procede con la correzione e l’integrazione di quanto riportato dagli studenti.</p> <p><b>STEP 2 - 30 minuti</b></p> <p>“Costruiamo insieme la scaletta per realizzare un video di presentazione della camera dei vostri sogni seguendo le seguenti fasi”  - Costruire una piantina della camera  - Individuare e scrivere il lessico utile (mobili, oggetti e vestiti). Chiedere aiuto all’insegnante o consultare il dizionario per le parole non conosciute.  - Inserire alcune frasi relative alle azioni quotidiane che possono essere svolte all’interno della cameretta  - Formulare delle frasi che descrivano la stanza facendo particolare attenzione alle preposizioni di luogo ed ai riferimenti temporali (ora del giorno e momento della giornata).  - Stabilire i compiti per l’effettiva realizzazione del video (presentatore, cameraman, suggeritore, spalla del presentatore, ...)  È importante che tutti i componenti del gruppo compaiano all’inizio e/o alla fine del video per una breve presentazione.  - Imparare le frasi da pronunciare e realizzare eventuali cartelli scritti di supporto  - Fare una prova generale  “Ciak si gira!”</p>	
<p><b>TASK AND PLANNING</b></p> <p><b>2 ORE</b></p>	<p>Gli studenti eseguono l’attività in piccoli gruppi da 4/5 alunni sulla base della scaletta precedentemente condivisa. L’insegnante fornisce supporti a livello linguistico e di pianificazione dell’attività.</p> <p>Parallelamente gli studenti, uno alla volta, svolgono l’attività con la realtà virtuale (4/5 min).</p>	<p>Materiali da cancelleria</p> <p>Smartphone/ videocamera</p>
<p><b>REPORT</b></p> <p><b>1 ORA</b></p>	<p>Ogni gruppo mostra il proprio video al resto della classe. L’insegnante fa sintesi, collegamenti e dà feedback di contenuto e di forma.</p>	<p>LIM</p>

## APPENDICE 7. Atelier creativo scuola secondaria di II grado / Classe III Attività 1 Literary Song

		MATERIALI, SOFTWARE, RISORSE ONLINE
<p>PRE TASK</p> <p>1 ORA</p>	<p><b>STEP 1 - 30 minuti</b></p> <p>Attivare negli studenti collegamenti tra i testi dei loro brani musicali preferiti e le conoscenze lessicali e sintattiche apprese durante le lezioni di inglese</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idea board</b>: gli studenti sono invitati a scrivere una strofa della loro canzone inglese preferita in quel momento. È possibile utilizzare un'App della Google Suite, "<i>Lucidchartsdiagrams</i>" che permette di creare <i>brainstorming</i> di idee in maniera collaborativa. I ragazzi possono partecipare dallo <i>smartphone</i> e i risultati verranno visualizzati sulla LIM.</li> </ul> <p>Si possono scegliere diverse tipologie di lavagna: ad esempio, "<i>Brainstorming board</i>" o "<i>Idea board</i>" che permettono di raccogliere le idee di ogni ragazzo in maniera più destrutturata; "<i>AffinityDiagram</i>" consente invece agli studenti di organizzare le loro idee, ad esempio in base al genere musicale (classica, pop, rock, rap, trap...) o alla tematica trattata (amore, amicizia, denuncia sociale, rabbia...). È possibile invitare gli studenti a collaborare allo stesso file, tramite mail o condividendo un link (opzione Share). Lo studente trova il <i>Diagram</i> in <i>Shreddocuments</i>.</p> <p>La stessa attività può essere realizzata in modalità carta/matita, utilizzando un cartellone o la lavagna dove gli studenti scriveranno la loro frase.</p> <p><b>STEP 2 - 30 minuti</b></p> <p>Creare <i>undiagram</i> delle canzoni scelte per prepararsi a creare il proprio brano musicale</p> <p>L'insegnante, a partire dai <i>diagram</i> creati durante il primo STEP di lavoro, riflette insieme ai ragazzi sui generi e sulle tematiche emerse, e le organizza sul <i>Diagram</i> (ad esempio, se utilizza l'App della Suite, può fare uso di <i>AffinityDiagram</i> per organizzare le idee, anche se nella prima fase ha scelto delle lavagne meno strutturate, ad esempio, <i>Brainstorming</i> o <i>Idea Board</i>).</p> <p>L'insegnante dice: "Ora che abbiamo ottenuto una panoramica dei vostri gusti musicali, vi chiederò di creare una canzone, a partire da uno spunto letterario, in particolare "<i>My Mistress' eyes</i>" di Shakespeare, rispettando alcuni specifici punti:</p>	<p>App Google Suite "<i>Lucidcharts diagrams</i>"</p> <p>Smartphone/tablet/pc con collegamento internet</p> <p>LIM</p> <p>Materiali da cancelleria</p> <p>Opzionale: fotocopie del sonetto di Shakespeare</p>

<p><b>PRE TASK</b> <b>1 ORA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dovrà essere scritta in lingua inglese</li> <li>- dovrà contenere una strofa del sonetto di Shakespeare</li> <li>- dovrà prevedere almeno altre tre strofe</li> <li>- non dovrà contenere parolacce o termini volgari”</li> </ul> <p><i>È possibile aggiungere indicazioni su contenuti lessicali/grammaticali/sintattici specifici che la canzone dovrà contenere, su cui il docente vuole fare allenare i suoi studenti.</i></p> <p>L'insegnante consegna ad ogni alunno una copia/proietta alla LIM il sonetto e si limita a darne lettura e a tradurlo assieme ai ragazzi, senza fornire una spiegazione.</p>	
<p><b>TASK AND PLANNING</b> <b>2 ORE</b></p>	<p>I ragazzi vengono suddivisi in gruppi da 4/5 con il compito di scrivere il testo della canzone sulla base delle indicazioni condivise nella fase di <b>pre task</b>.</p> <p>L'insegnante, a partire dai gusti musicali espressi precedentemente dai suoi studenti, crea gruppi il più possibile eterogenei, invitando i ragazzi a provare a lavorare su generi musicali/tematiche che conoscono meno/per cui non provano particolare interesse.</p> <p>Ogni gruppo riceverà comunque un genere musicale e una tematica su cui dovrà lavorare, a scelta del docente.</p> <p>Se nel gruppo sono presenti specifici talenti (per esempio, studenti che suonano strumenti musicali e/o che cantano, l'attività può avere una durata superiore (4 ore). I ragazzi potranno infatti creare anche la base musicale per il brano e cantare la canzone. In tal caso, il docente farà chiaramente attenzione a suddividere tra i gruppi, in maniera uniforme, gli studenti con particolari doti musicali/canore.</p> <p>Parallelamente gli studenti, uno alla volta, svolgono l'attività con la realtà virtuale (4/5 <b>min</b>).</p>	<p>Materiali da cancelleria</p> <p>Opzionali: strumenti musicali e di mixaggio</p>
<p><b>REPORT</b> <b>1 ORA</b></p>	<p>Le canzoni vengono presentate all'intero gruppo classe, se lo si desidera proiettandole anche sulla LIM.</p> <p>L'insegnante fa sintesi, collegamenti e dà feedback di contenuto e di forma. A questo punto, fornisce anche il significato del sonetto di Shakespeare, su cui i ragazzi hanno lavorato anche nella realtà virtuale.</p> <p>Si riflette su come il significato dato dagli studenti alla strofa selezionata per la loro canzone sia simile/differente a quello di Shakespeare nel sonetto originale, e sulle relative motivazioni.</p>	<p>LIM</p>



## APPENDICE 8. Atelier creativo scuola secondaria di II grado / Classe V Attività 1 Website of an imaginary town

		MATERIALI, SOFTWARE, RISORSE ONLINE
<p>PRE TASK</p> <p>1 ORA e 30 MINUTI</p>	<p><b>STEP 1 - 1 ora</b></p> <p>L'insegnante propone alla classe esempi di città immaginarie descritte nella letteratura o rappresentate in film e fumetti, avviando una breve discussione sulle tecniche utilizzate per realizzare tali ambientazioni, le emozioni che suscitano e quanti si discostano dalla realtà. In questa fase gli studenti potranno prendere spunti per l'attività successiva.</p>	<p>Città immaginarie nella letteratura: <a href="http://www.thetowner.com/it/citta-memorabili-letteratura/">http://www.thetowner.com/it/citta-memorabili-letteratura/</a></p>
	<p><b>STEP 1 - 30 minuti</b></p> <p>Il docente introduce l'attività che verrà svolta nella fase del task and planning, chiedendo agli studenti di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- realizzare una bozza della propria città immaginaria, quella in cui ci piacerebbe vivere, rappresentandone graficamente gli edifici più importanti, monumenti, luoghi di ritrovo, spazi dedicati al divertimento ed alla cultura, ecc.;</li> <li>- descrivere gli elementi sulla base delle caratteristiche fisiche e funzionali;</li> <li>- pensare all'organizzazione da dare al sito ed alle sezioni in cui sarà suddiviso;</li> <li>- inserire le rappresentazioni grafiche e le descrizioni dei luoghi immaginati nelle prime due fasi.</li> </ul>	<p>Città immaginarie famose dei film o dei fumetti <a href="https://alessandrogirola.me/2013/03/14/citta-immaginarie-ma-famosissime-1/">https://alessandrogirola.me/2013/03/14/citta-immaginarie-ma-famosissime-1/</a></p> <p><a href="https://alessandrogirola.me/2013/03/20/citta-immaginarie-ma-famosissime-2/">https://alessandrogirola.me/2013/03/20/citta-immaginarie-ma-famosissime-2/</a></p>

<p><b>TASK AND PLANNING</b></p> <p>1 ORA e 30 MINUTI</p>	<p>Gli studenti svolgono l'attività precedentemente illustrata, il cui prodotto finale sarà un sito web di presentazione e descrizione dei luoghi principali della propria città immaginaria.</p> <p>Parallelamente gli studenti, uno alla volta, svolgono l'attività con la realtà virtuale (4/5 min).</p>	<p>Reazione gratuita di siti web:</p> <p><del>Wordpress</del></p> <p><del>Wix</del></p> <p><del>Jimdo</del></p>
<p><b>REPORT</b></p> <p>30 MINUTI</p>	<p>In classe saranno visionati alcuni dei siti web creati e sarà avviato un momento di discussione e confronto circa i contenuti scelti dallo studente. L'insegnante fornirà feedback di forma e contenuto sul lavoro svolto.</p>	